



Empowerment in der Alphabetisierung und Grundbildung

Mündigkeit und Emanzipation ermöglichen

ANTJE PABST

Zusammenfassung

Der Beitrag setzt sich mit der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) als einem relativ jungen Teilbereich der Erwachsenenbildung auseinander. Er entstand durch das Engagement einzelner Akteure aus dem Enthusiasmus und der Idee heraus: das (Menschen-)Recht auf Bildung und gesellschaftliche Teilhabe für ALLE, einem Recht, das vor allem in demokratischen Gesellschaften ein Grundpfeiler der gesellschaftlichen Ordnung darstellt, einzufordern. In diesem Sinne wird das Erlernen von Lesen und Schreiben nicht begrenzt auf eine Anpassungsleistung, sondern in Relation zu Mündigkeit und Empowerment gebracht. Anliegen dieses Beitrages ist es, darzulegen, wie diese Aspekte, die auf eine emanzipatorisch orientierte Erwachsenenbildung verweisen, heute im Rahmen der AuG zu verorten sind.

Stichwörter: Alphabetisierung; Grundbildung; emanzipatorische Erwachsenenbildung; Literalität als soziale Praxis; Milieu und Habitus

Abstract

This article examines literacy and basic education as a relatively new subfield of adult education. It grew out of the enthusiasm and ideas of individual actors who were committed to demanding the (human) right to education and social participation for all, a right that is a foundation of social order, especially in democratic societies. In this sense, learning to read and write is not limited to an act of adaptation, but is linked to independence and empowerment. The aim of this article is to explain how these aspects, which refer to emancipation-oriented adult education, can be located today within the context of literacy and basic education.

Keywords: Literacy; basic education; emancipatory adult education; literacy as social practice; milieu and habitus

1 Alphabetisierung und Grundbildung zwischen Anpassung und Emanzipation

Seit mehr als fünf Jahrzehnten ist die Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) Erwachsener Bestandteil der Erwachsenenbildung. Ihre Anfänge in den 1970er-Jahren waren geprägt von Pionierarbeit: Zunächst existierten nur vereinzelte Lese- und Schreibkurse, vorwiegend an Volkshochschulen, und es fehlte an geeigneten Materialien, didaktischen Konzepten sowie einer professionellen Infrastruktur. Lange Zeit wurde die gesellschaftliche Relevanz unzureichender Lese- und Schreibfertigkeiten in der erwachsenen Bevölkerung unterschätzt, weshalb die dringend erforderliche Alphabetisierungsarbeit rudimentär blieb. Heute stellt die AuG jedoch einen etablierten Teilbereich der Erwachsenenbildung dar, mit einer inhaltlich breiten Angebotspalette, unterschiedlichen Lernorten, Lernarrangements und einem ausdifferenzierten Professionswissen.

Dabei geht die Bedeutung der AuG weit über die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken hinaus. In heutigen Gesellschaften, die durch eine hohe Literalität geprägt sind, sind Lesen und Schreiben einerseits grundlegende Voraussetzungen für die individuelle Teilhabe an gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Prozessen. Denn diese beinhalten und implizieren literale Interaktionen. Andererseits stellen Lesen und Schreiben eine elementare Basis für lebensbegleitendes Lernen dar. Sie ermöglichen den Zugang zu Information, Wissen und Bildung. Damit werden sie zu einem entscheidenden Faktor für die individuelle Handlungsfähigkeit. Hinzu kommt, dass in einer komplexen Welt, die durch rasanten technologischen Fortschritt, soziale Transformationen und globale Krisen geprägt ist, alle Gesellschaftsmitglieder permanent mit Veränderungen und neuartigen Handlungsanforderungen konfrontiert sind. Dabei zielt individuelle Handlungsfähigkeit nicht allein auf eine Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen, sie schließt die Fähigkeit und Fertigkeit zu Mitgestaltung, Mündigkeit und Emanzipation ein (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, S. 870).

Wie Mitgestaltung, Mündigkeit und Emanzipation im Rahmen von AuG zu verorten sind und realisiert werden können, gleichwohl hier Ziele einer nachholenden Bildung und individuellen Anpassung an von außen gesetzte Anforderungen dominieren, soll in diesem Beitrag dargelegt werden. Hierfür wird im ersten Schritt der Bereich der AuG in seiner Entwicklung skizziert, es wird deutlich, dass auch Aspekte von Mündigkeit und Emanzipation diese Bildungsarbeit mitprägten. Im zweiten Schritt werden theoretische Ansätze und Forschung aufgezeigt, die vor allem Mündigkeit und Emanzipation unterstützen. Im Fazit wird auf deren aktuelle Relevanz abgehoben.

2 Entwicklung und Konsolidierung der Alphabetisierung und Grundbildung

Die Alphabetisierungsarbeit begann in den 1970er-Jahren als Pionierarbeit durch das Engagement Einzelner. Sie reagierten auf gesellschaftliche Probleme wie steigende Arbeitslosigkeit in der Folge eines Technologisierung- und Qualifizierungsschubs (Drecolt & Müller 1981). Zudem zeigte sich ein deutlicher Alphabetisierungsbedarf in Justizvollzugsanstalten (Müller 1989). Ab den 1980er-Jahren erfolgte durch die Praxisarbeit auf Mikro- und Mesoebene eine erste Entwicklung des Feldes. Es entstanden didaktische Ansätze, Lernmaterialien, Lernberatungsangebote sowie Qualifizierungsprogramme für Kursleitende. Erste öffentliche Kampagnen zur Aufklärung wurden gestartet und fachspezifische Organisationen gründeten und vernetzten sich (z. B. Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber; Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung e. V.). Trotz dieser Fortschritte fehlte zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine nachhaltige, bundesweite Angebotsstruktur mit ausreichend ausgebildeten Kursleitenden. Wissenschaftliche Grundlagen waren nur punktuell vorhanden, etwa Studien zu Ursachen und biografischen Folgen geringer Schriftsprachlichkeit (Oswald & Müller 1982; Egloff 1997). Das Feld war, 25 Jahre nach der Neuentdeckung des funktionalen Analphabetismus, noch immer im Ausbau begriffen (Steuten 2016, S. 16 ff.).

Einen deutlichen Wachstums- und Entwicklungssprung erfuhr die AuG erst nach der Jahrtausendwende, aufgrund nationaler wie internationaler bildungspolitischer Initiativen und Entwicklungen. Ausschlaggebend waren die Weltdekade der Alphabetisierung der UNESCO (2003 bis 2012)¹ als auch die problematischen PISA-Ergebnisse für Deutschland in den Leseleistungen der 15-Jährigen. In der Folge wurde eine langjährige, intensive bildungspolitische Forschungs- und Entwicklungsförderung in Gang gesetzt, mit dem Ziel, diesen Bereich der Erwachsenenbildung auszubauen und zu professionalisieren. Diese intensive Förderung erfolgte zunächst im Rahmen der „Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung“ (2012 bis 2016). Dieser schloss sich die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (2016 bis 2026) mit einem umfangreichen Arbeitsprogramm an (BMBF, KMK 2016, S. 5–8).

Aus heutiger Sicht steht das Handlungsfeld der AuG tatsächlich auf einer strukturell und konzeptionell breiten Basis. Es haben sich unterschiedliche Handlungs- und Inhaltsbereiche etabliert (z. B. arbeitsorientierte und lebensweltorientierte Grundbildung, gesundheitliche und finanzielle Grundbildung), mit ihren je eigenen niedrigschwelligen und aufsuchenden Angeboten. Sie berücksichtigen, dass die klassischen Strukturen der Erwachsenenbildung mit ihren Komm-Strukturen und etablierten Lehr-Lern-Settings in diesem Handlungsbereich wenig greifen (vgl. Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. 2021; Johannsen et al. 2023). Auch wurde ein breites Professionswissen erarbeitet in Bezug auf theoretische Zugänge, Adressierungen und Ziel-

¹ So verabschiedete der Bundesverband Alphabetisierung e. V. anlässlich der UNESCO-Weltdekade eine erste Programmatik zum Ausbau der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland, und eine erste „Initiative für Alphabetisierung und Grundbildung“ mit bildungspolitischen Akteuren konstituierte sich. https://alphabetisierung.de/wp-content/uploads/2021/10/Bernburger_Thesen.pdf [02.06.2025]

gruppen, Didaktisierung, Lernberatung und Lernprozessbegleitung u. v. m. (Löffler & Korfkamp 2016). In allen Bundesländern wurden Grundbildungszentren und/oder Koordinierungsstellen eingerichtet, die lokale Anlauf-, Kontakt- und Beratungsstellen darstellen und als zentrale Akteure lokaler wie auch überregionaler Netzwerke fungieren. Neben einem berufsbegleitenden Studiengang² findet sich ein breites Qualifizierungsangebot für pädagogisch Tätige in diesem Praxisfeld (Löffler & Koppel 2023). Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung und der Deutsche Volkshochschul-Verband halten eine Vielzahl von Materialien in unterschiedlichen Formaten, nicht nur für konkrete Lehr-Lern-Angebote, sondern auch in Bezug auf Diagnostik und Lernberatung, Sensibilisierung, Bildungsplanung sowie für die Professionalisierung von Lehrkräften vor.³ Auch anhand der mittlerweile sieben Monitoringberichte der Alpha-Dekade, die konkrete Zahlen zu Umsetzungsmaßnahmen, Produkten und Teilnahmen usw. liefern, lässt sich der enorme Entwicklungs- und Gestaltungsschub nachzeichnen.⁴ Dabei verdeutlichen die LEO-Studien, dass mit 7,4 Mio. bzw. 6,5 Mio. Betroffenen – vor allem mit Blick auf ein Recht auf Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft – ein eklatanter Handlungsbedarf existiert (Grotlüschen & Riekman 2012; Grotlüschen & Buddeberg 2020).

Gleichzeitig zeichnen sich die Entwicklungsprozesse in der AuG durch eine besondere Charakteristik aus. So stehen die Inhalte der Grundbildung in engem Zusammenhang mit dem Paradigma des lebenslangen Lernens, zugleich kann Grundbildung leicht allein als grundlegend notwendige nachholende Bildung verstanden werden, ohne die kaum eine aktive und gelingende Teilhabe im Kontext einer sich dynamisch verändernden Gesellschaft möglich erscheint. Es besteht die Gefahr, dass Grundbildung zu einem Container-Konzept generiert wird und verschiedene Akteure im Kontext Bildung und Qualifizierung vielmehr ihre eigenen Interessen, die eher in Richtung von Employability und Anpassung tendieren, vertreten (Euringer 2016).

Jedoch wurde die AuG – vor allem in ihren Anfängen – nicht nur als Kompensation verstanden, sondern war mit der Idee des Empowerments verbunden. Sie besaß den Charakter einer sozialen Bewegung (Steuten 2016, S. 27). Kollektive Arbeitskreise bildeten sich, um gegen die gesellschaftliche Benachteiligung marginalisierter Gruppen vorzugehen und diese in ihren Selbstbestimmungs- und Partizipationsbedürfnissen durch passende Lern- und Bildungsangebote zu unterstützen.

3 Empowerment, Ungleichheit und Macht – Theoretische Ansätze

Für die frühen Jahre der Alphabetisierungsarbeit kann konstatiert werden, dass nicht nur die Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten im Vordergrund stand, sondern

² <https://www.ph-weingarten.de/de/studium/masterstudiengaenge/alphabetisierung-und-grundbildung>

³ <https://alpha-material.de> und <https://www.grundbildung.de/>

⁴ https://www.alphadekade.de/de/projekte/verteilerseite_projekt%C3%B6rderung.html?templateQueryString=monitoringbericht

auch die Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden. So orientierten sich die ersten Initiativen am Ansatz Paulo Freire (1973), der die Alphabetisierung Erwachsener mit der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für ihre eigene Lebenslage verbindet. Auch das „Memorandum für ein Recht auf Lesen“ impliziert eine emanzipatorische Bildungsarbeit, da es als Kernpunkt für ein Recht auf Bildung verstanden und eingeklagt wird (Drecolll & Müller 1981, S. 168). Lernende wurden in die Gestaltung von Lernmaterialien eingebunden und mit dem Spracherfahrungsansatz wurde ein didaktischer Weg verfolgt, der auf die Ressourcen der Lernenden abzielt. Zusätzlich wurden sie aktiv in die Öffentlichkeitsarbeit einbezogen und in der Initiierung von Selbsthilfegruppen unterstützt (Fuchs-Brüninghoff, Kreft & Kropp 1986). Diese Ansätze und Vorgehensweisen spiegeln den Wunsch wider, die Lernenden nicht nur als Empfänger, sondern als aktive Mitgestalter ihrer Bildungsprozesse zu sehen. Podlech und Schepers (2023, S. 22) erkennen hierin eine „Verantwortungsgemeinschaft“, die sich auch darin zeigt, dass auf Fachtagungen – vor allem in den 1990er- und 2000er-Jahren – neben Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik Lernende eine aktive Rolle erhielten (ebd.). Aktuelle Entwicklungen verstehen die AuG stärker zweckgebunden und auf übergeordnete Ziele ausgerichtet und folgen dieser Tradition eher nicht. Im Selbstverständnis der Erwachsenenbildungsdisziplin spielt aber das Konzept des Empowerments durchaus eine zentrale Rolle. Folgende Forschungsansätze und Perspektiven, die sich in dieser Diskurslinie verorten lassen, können in diesem Sinne die Entwicklung und Gestaltung der AuG bereichern.

Zunächst ist der von Brian Street entwickelte Ansatz *Literalität als soziale Praxis* zu nennen, der in internationalen Forschungsdiskursen zur Alphabetisierung Erwachsener Relevanz erhielt. Er betont, dass Schrift/Literalität nicht nur mit universellen, technischen Fertigkeiten verbunden ist, sondern stets in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet ist, die das Handeln und die Identität der Individuen beeinflussen (Street 1984; The New London Group 1996). Lesen und Schreiben werden damit als individuelle und kollektive Praktiken verstanden, die durch den jeweiligen Handlungskontext, der soziokulturell geprägt ist, gerahmt und tangiert werden. Damit existieren vielfältige Formen von Literalität(en) in unterschiedlichen sozialen Kontexten und Lebenswelten (Barton & Hamilton 1998; Zeuner & Pabst 2011). Auch können Wertigkeiten und Deutungshoheiten in Bezug auf dominante literale Praktiken, wie sie bspw. in Bildungsinstitutionen existieren, aufgeschlossen werden. Dies im Rahmen von Alphabetisierung und Grundbildung zu thematisieren, ermöglicht, die literalen Perspektiven und Ressourcen von gering literalisierten Menschen anzuerkennen und partizipativ zu berücksichtigen (Benz-Gydat et al. 2023).

Dieser Ansatz, der Schrift nicht als etwas Gegebenes hinnimmt, das als neutrale Technik erlernt wird, sondern berücksichtigt, dass Schrift und auch Alphabetisierung verbunden sind mit Inhalten und medialen Repräsentationsformen, die von Menschen bzw. sozialen Akteuren gemacht sind, bietet Anknüpfungspunkte für weitergehende Analysen und Betrachtungen, die auf das Eingebundensein in soziale Verhält-

nisse, Subjektivierungsprozesse, Formen der Macht und Chancen der (Mit-)Gestaltung abzielen.

Damit ergeben sich bspw. Anschlussmöglichkeiten an die theoretischen Überlegungen Pierre Bourdieus zu Milieu und Habitus. Milieuspezifische Ansätze, die sich an Bourdieu orientieren, haben in Bezug auf den Ungleichheitsdiskurs im Kontext von Bildung und Gesellschaft bereits ein breites Renommee erfahren (Wimmer & Hafner 2025). Milieuspezifische bzw. habitushermeneutische Analysen zeigen bspw. auf, welche kollektiven und individuellen Ressourcen und Dispositionen dazu führen, dass Zugänge zu Lernangeboten sowie Vermittlungsstrategien einerseits und Aneignungsprozesse andererseits im Rahmen der AuG aufgrund sogen. milieuspezifischer Kulturen und divergierender Lebens- und damit auch Lern- und Bildungsinteressen unterstützend oder hinderlich wirken können (Pape 2018; Cora et al. 2023; Bremer et al. 2025).

Ergänzend dazu bieten auch diskurstheoretische Ansätze (Foucault 1970) eine kritische Perspektive auf Machtverhältnisse und Wissensproduktionen in Bezug auf Bildungsprogramme, deren gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Aushandlungsprozesse. Im Vordergrund stehen Argumentationslinien, die bildungspolitische Bemühungen in Bezug auf AuG im Kontext von Employability und Arbeitskräftesicherung oder aber im Zusammenhang mit Demokratiebildung und Empowerment legitimieren, was wiederum Ansprache und Adressierung von Zielgruppen und deren Erreichbarkeit beeinflussen kann (Möhring et al. 2023). Darüber hinaus lassen sich aber auch nicht nur im Kontext der AuG, sondern grundsätzlich Selbst- und Fremdzuschreibungen in Bezug auf geringe Literalität hinterfragen (Weimann-Sandig et al. 2025).

Anschlussfähig sind ebenso Überlegungen zur subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, die explizit den Standpunkt und die Sicht des Lernenden auf den Lerngegenstand mit Blick auf die Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit im Kontext seiner Lebenswelt und Lebensinteressen in den Vordergrund stellt (Holzkamp 1995; Linde 2008), zum transformativen Lernen, das vor allem Identität und Biografie in Bezug auf Lernen in den Blick nimmt (Berndl et al. 2018), oder Konzepte wie die Lebensweltorientierung nach Thiersch (Bendel, Schneider & Schwarz 2023).

Diese Perspektiven und Ansätze bilden zusammen ein vielfältiges theoretisches Fundament, das die Idee des Empowerments in der AuG sowohl konzeptuell als auch praktisch-reflexiv bereichern kann. Sie eröffnen die Möglichkeit, nicht nur soziale Ungleichheiten zu reflektieren und Machtverhältnisse zu hinterfragen, sondern auch die eigenen blinden Flecken in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit zu beleuchten.

4 Fazit und Ausblick

Der Beitrag beinhaltet eine Darlegung der Entwicklung der AuG als Teilbereich der Erwachsenenbildung im Kontext von Emanzipation und Mündigkeit. Von Relevanz

sind diese Aspekte vor allem, weil sich die AuG überwiegend auf marginalisierte und vulnerable Adressaten- und Zielgruppen bezieht. Aber ohne die Analyse und Reflexion gesellschaftlicher Praxis werden Strukturen und Prozesse, die zur Marginalisierung, Bevormundung und Stigmatisierung führen, eher zementiert. Dies gilt auch für organisierte Lern- und Bildungsangebote und vor allem für die Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen, da hier überwiegend gravierende Negativerfahrungen und Traumata im Kontext von Bildungsinstitutionen vorliegen. Oft bedarf es grundsätzlich einer Ermutigung, um sich überhaupt wieder auf organisierte Lehr-Lern-Settings einlassen zu können, eigene Lern- und Bildungsinteressen zu entwickeln und zu artikulieren.

Es wurde zugleich aufgezeigt, dass die AuG durch die intensive bildungspolitische Förderung der letzten Jahrzehnte einen deutlichen Professionalisierungs- und Entwicklungsschub erfuhr. Nach wie vor fehlt jedoch eine kontinuierliche öffentliche Finanzierung. Diese ist aber entscheidend, um die Qualität und Nachhaltigkeit der Angebote – insbesondere mit Blick auf Empowerment, Mündigkeit und Emanzipation – langfristig zu sichern.

Literatur

- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and writing in one Community*. Routledge.
- Bendel, J., Schneider, J. & Schwarz, S. (2022). Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch. In U. Johannsen et al. (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 21–35). wbv.
- Benz-Gydat, M., Kiendl, S., Nienkemper, B. & Pabst, A. (2023). Partizipative Forschung – Neue Formen der Begegnung in der Grundbildung. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung: Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 59–78). wbv.
- Berndl A., Cennamo, I., Kastner, M., Klopff-Kellerer, A., Motschilnig, R. & Sagmeister, G. (2018). Gemeinsam zum Lernen forschen – ein Brückenschlag der Perspektiven. In *Magazin erwachsenenbildung.at*. Ausg. 33. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf>.
- Bremer, H., Lange-Vester, A., Pape, N. & Teiwes-Kügler, C. (2025). Habitushermeneutik und Grundbildung. In C. Wimmer & G. Hafner (Hrsg.), *Grundbildung und Habitus. Theorie – Methode – Praxis* (S. 83–117). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2_4
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) & Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Grundsatz-Nationale-Dekade.pdf.

- Cora, S., Matthies, P., Pape, N. & Bremer, H. (2023). Grundbildung im Feld der Jugendberufshilfe? Widerständige Praktiken als emanzipatorische Bestrebungen von Teilnehmenden und professionell Tätigen. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung: Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 21–39). wbv.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966). Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung (29.01.1960). In: *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965* (S. 857–928). Klett.
- Drecolll, F. & Müller, U. (1981). Entwurf eines Memorandums „Für ein Recht auf Lesen“. In F. Drecolll & U. Müller (Hrsg.), *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 165–173). Verlag Moritz Diesterweg.
- Egloff, B. (1997). *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“: Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Euringer, C. (2016). *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse*. wbv.
- Foucault, M. (1970). *Die Ordnung des Diskurses: Inauguralvorlesung am Collège de France*. Übersetzt von W. Seitter. Fischer.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten*. Kreuz-Verlag.
- Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hrsg.) (2023). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971510>
- Grotluschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Grotluschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Waxmann.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Hrsg.) (2021). *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. wbv.
- Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Waxmann.
- Löffler, C. & Korfkamp, J. (Hrsg.) (2016). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586830>
- Löffler, C. & Koppel, I. (Hrsg.) (2023). *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*. wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763974252>
- Möhring, M., Schneider, J., Bendel, J. & Schneiderat, G. (2023). Von Eigensinnigkeit und Mehrperspektivität. Partizipative Forschung im Kontext einer diskurs- und netzwerktheoretischen Untersuchung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung: Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 79–96). wbv.
- Müller, U. (1989). Alphabetisierung im Strafvollzug – ein Projekt an der JVA Kaisheim. *Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe (ZfStrVo)*, 1/89, 32–34.

- Oswald, M.-L. & Müller, H.-M. (Hrsg.) (1982). *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteresse von erwachsenen Analphabeten. Schriften/Materialien zur Erwachsenenbildung*. Klett-Cotta.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Waxmann.
- Podlech, M. & Schepers, C. (2023). Gestaltungsimpulse für die Professionalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung. In C. Löffler & I. Koppel (Hrsg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener* (S. 19–36). wbv.
- Steuten, U. (2016). Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 13–32). Waxmann.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 1 (66), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Weimann-Sandig, N., Schneider, J., Möhring, M., Schneiderat, G., Schuhr, J. & Wagner, H. (Hrsg.) (2025). *Berücksichtigung von Menschen mit geringer Literalität in der Empirischen Sozialforschung*. Springer VS (im Erscheinen).
- Wimmer, C. & Hafner, G. (2025). Editorial: Stichworte zur Verhältnisbestimmung zwischen Grundbildung und Habitus. In Dies. (Hrsg.), *Grundbildung und Habitus. Theorie – Methode – Praxis* (S. 1–19). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2_1
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2011). *Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt! Literalität als soziale Praxis: Eine ethnographische Studie*. wbv.

Autorin

Antje Pabst, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 03.07.2025 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 3rd of July 2025.