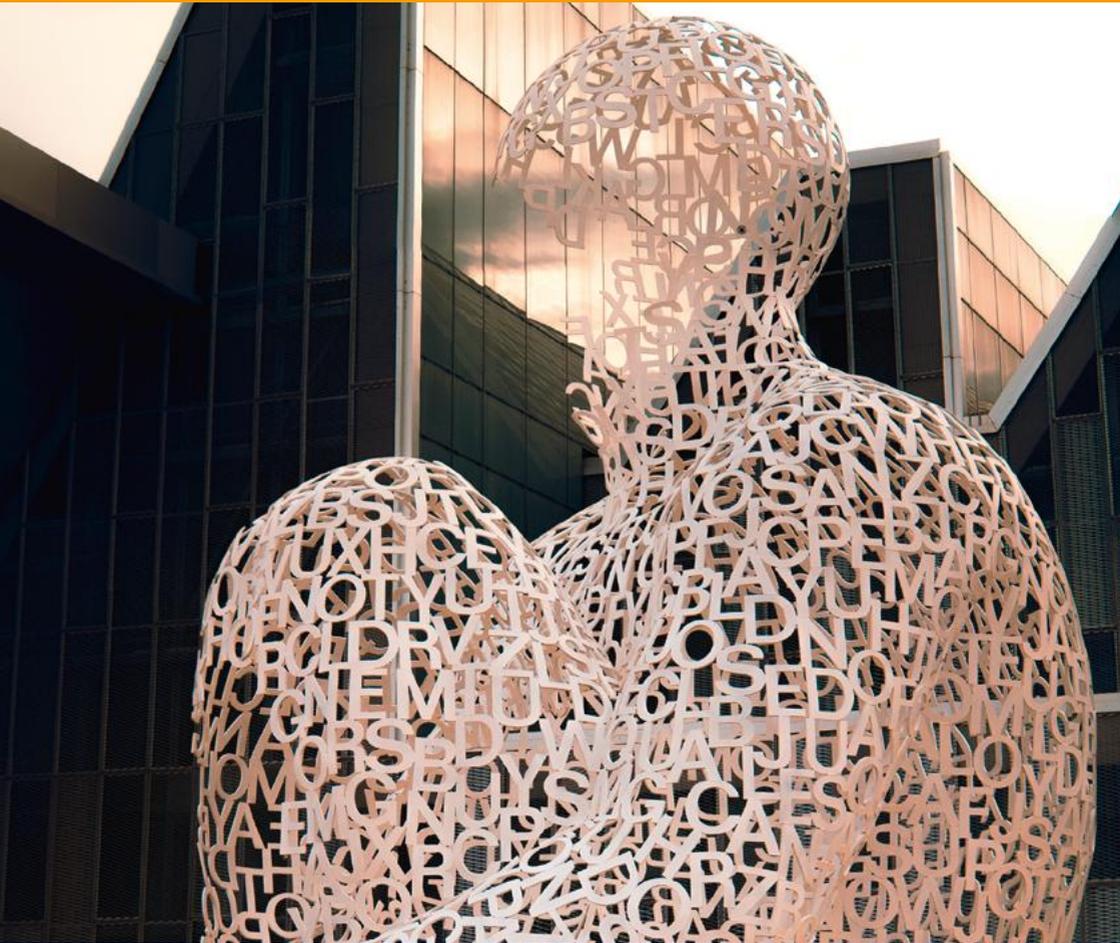


Katja Müller

Analphabetismus und Teilhabe

Warum erwachsene Analphabeten lesen und schreiben lernen



Universitätsverlag Potsdam

Katja Müller

3`SbZSIW_e geg`VFWZSIW

Katja Müller

Analphabetismus und Teilhabe

**Warum erwachsene Analphabeten
lesen und schreiben lernen**

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/> abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2015

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: 2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Zugl.: Potsdam, Univ., Diss., 2013 erschienen unter dem Titel: Lernbegründungstypen in der Erwachsenenalphabetisierung: eine qualitative Studie zum Lernen funktionaler Analphabeten

Gutachter:

Prof. Dr. Joachim Ludwig

Prof. Dr. Petra Grell

Datum der Disputation: 30.10.2014

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

ISBN 978-3-86956-332-9

Satz: Meta Systems Publishing & Printservices GmbH

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

Bildnachweis Cover: Juan Eduardo De Cristóforo: Alma del Ebro, Zaragoza, España, <https://www.flickr.com/photos/juanedc/8759087630/in/photolist-oBWF1m-dAfCHC-em1xiJ-doxn1y-dAheEf-em1BAf-dqns6A-dsnkDu-drshQb-oyZ8AuffKTVYH-eSsGKN-5h1kZE-4VYRmJ-4ZkqMx-4XxiYW>

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:

URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus4-76325](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-76325)

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-76325>

Abstract

Aus bildungstheoretisch-gesellschaftskritischer Perspektive stellt sich Lernen als soziales Handeln in gesellschaftlich-vermittelten Verhältnissen – Möglichkeiten wie auch Begrenzungen – dar. Funktionaler Analphabetismus ist mit einem bundesweiten Anteil von 14 % der erwerbsfähigen Bevölkerung oder 7,5 Millionen Analphabeten in Deutschland nicht nur ein bildungspolitisches und -praktisches, sondern auch ein wissenschaftlich zu untersuchendes Phänomen. Es gibt zahlreiche Untersuchungen, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen und Anknüpfungspunkte für die vorliegende Studie bieten. Aus der Zielgruppenforschung beispielsweise ist bekannt, dass die Hauptadressaten der Männer, der Älteren und der Bildungsfernen nicht adäquat erreicht bzw. als Teilnehmende gewonnen werden. Aus der Teilnehmendenforschung sind Abbrüche und Drop-Outs bekannt.

Warum Analphabeten im Erwachsenenalter, also nach der Aneignung vielfältigster Bewältigungsstrategien, durch das sich das Phänomen einer direkten Sichtbarkeit entzieht, dennoch beginnen das Lesen und Schreiben (wieder) zu lernen, wird bislang weder bildungs- noch lerntheoretisch untersucht. Im Rahmen der vorliegenden Erwachsenenbildungsstudie werden genau diese Lernanlässe empirisch herausgearbeitet.

Als Heuristik wird auf eine subjekttheoretische Theoriefolie recurriert, die sich in besonderer Weise eignet Lernbegründungen im Kontext gesellschaftlich verhafteter Biografien sichtbar zu machen. Lernforschung im Begründungsmodell muss dabei auf eine Methodik zurückgreifen, die die Perspektive des Subjekts, Bedeutungszusammenhänge und typische Sinnstrukturen hervorbringen kann. Daher wird ein auf Einzelfallstudien basierendes, qualitatives Forschungsdesign gewählt, das Daten aus der Erhebung mittels problemzentrierter Interviews bereitstellt, die eine Auswertung innerhalb der Forschungsstrategie der Grounded Theory erfahren und in einer empirisch begründeten Typenbildung münden. Dieses Design ermöglicht die Rekonstruktion typischer Lernanlässe und im Ergebnis die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie mittlerer Reichweite.

Aus der vorliegenden Bedeutungs-Begründungsanalyse konnten empirisch fünf Lernbegründungstypen ausdifferenziert werden, die sich im Spannungsverhältnis von Teilhabeausrichtung und Widersprüchlichkeit bewegen und in ihrer Komplexität mittels der drei Schlüsselkategorien Bedeutungsraum,

Reflexion der sozialen Eingebundenheit und Kompetenzen sowie Lernen bzw. dem Erleben der Diskrepanzerfahrung zwischen Lesen-Wollen und Lesen-Können dargestellt werden. Das Spektrum der Lernbegründungstypen reicht von teilhabesicherndem resignierten Lernen, bei dem die Sicherung des bedrohten Status quo im Vordergrund steht und die Welt als nicht gestaltbar erlebt wird, bis hin zu vielschichtigem teilhaberweiternden Lernen, das auf die Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten zielt und die umfangreichste Reflexion der sozialen Eingebundenheit und Kompetenzen aufweist. Funktionale Analphabeten begründen ihr Lernen und Nicht-Lernen vor dem Hintergrund ihrer sozialen Situation, ihrer Begrenzungen und Möglichkeiten: Schriftsprachlernen erhält erst im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe und dessen Reflexion eine Bedeutung.

Mit der Einordnung der Lernbegründungen funktionaler Analphabeten in: erstens, Diskurse der Bildungsbenachteiligung durch Exklusionsprozesse; zweitens, die lerntheoretische Bedeutung von Inklusionsprozessen und drittens, den internationalen Theorieansatz transformativen Lernens durch die Integration der Reflexionskategorie, erfolgt eine Erweiterung bildungs- und lerntheoretischer Ansätze. In dieser Arbeit werden Alphabetisierungs- und Erwachsenenbildungsforschung verbunden und in den jeweiligen Diskurs integriert. Weitere Anschluss- und Verwertungsmöglichkeiten in der Bildungsforschung wären denkbar. Die Untersuchung von Lernbegründungen im Längsschnitt beispielsweise kann Transformationsprozesse rekonstruierbar machen und somit Erträge für eine Bildungsprozessforschung liefern. Bildungspraktisch können die Lernbegründungstypen einerseits der Teilnahmergewinnung dienen, andererseits Ausgangspunkt für reflexive Lernbegleitungskonzepte sein, die Lernbegründungen zur Sprache bringen und die soziale Eingebundenheit thematisieren und damit Lernprozesse unterstützen.

Inhalt

Kapitel 1 1

Problemstellung, Forschungsrelevanz und Ziel der Arbeit 1

1.1 Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. 1

1.2 Empirische Forschung zum Lernen Erwachsener 5

1.2.1 Empirische Forschung im Feld der Alphabetisierung 5

1.2.2 Empirische Lernforschung im Feld der Erwachsenenbildung . 10

1.2.3 Subjekttheoretische Forschung 16

1.2.3.1 Lernen im betrieblichen Kontext 16

1.2.3.2 Lernen im Ehrenamt 18

1.2.3.3 Lernen im schulischen Kontext 19

1.2.3.4 Lernen im hochschulischen Kontext. 19

1.2.3.5 Lernen in der allgemeinen Weiterbildung 20

1.3 Lernen in der Alphabetisierungsarbeit als Untersuchungsfeld der Erwachsenenbildungsforschung 22

Kapitel 2 25

Das Untersuchungsdesign – theoretischer und methodischer Zugang zu Lernbegründungen 25

2.1 Lerntheoretische Heuristik 25

2.2 Methodologische Verortung der Untersuchung im qualitativen Forschungsparadigma 32

2.3 Feldzugang und Datenerhebung 35

2.3.1 Das problemzentrierte Interview. 36

2.3.2	Der Feldzugang und das Sample	37
2.4	Datenauswertungsverfahren	39
2.4.1	Grounded Theory	39
2.4.2	Thematische Gliederung und Dimensionierung	44
2.4.3	Fallstudien	47
2.4.4	Synopse biografischer und situationaler Gemeinsamkeiten	49
2.4.5	Auf dem Weg zur Schlüsselkategorie und deren Merkmalsraum	49
2.4.6	Empirisch begründete Typenbildung	50
2.5	Verallgemeinerungsfähigkeit und Reichweite der Typologie	53
Kapitel 3		55
	Das Lernen funktionaler Analphabeten – Der Forschungsprozesses und die Ergebnisse.	55
3.1	Empirische Spurensuche über Fallstudien	55
3.1.1	Fall Beate: Verantwortungsübernahme zur persönlichen Wertsteigerung für die Welt	55
3.1.2	Fall Rita: Teilhabebegrenzung durch Verantwortungsabwehr	70
3.1.3	Fall Ole: Selbstverpflichtetes Lernen zur Erweiterung der Teilhabe	80
3.1.4	Fall Heinrich: Lesen und Schreiben zur Gewinnung von Unabhängigkeit	94
3.2	Typische Erfahrungsräume – erste Befunde	103
3.2.1	Biografische Exklusion in Kindheit, Jugend und Familie	104
3.2.2	Situationale Inklusion in Familie, Beruf und Gemeinwesen	110
3.3	Die Schlüsselkategorie und ihr Merkmalsraum	113
3.3.1	Die Kategorie Bedeutung	118

3.3.2 Die Kategorie Reflexion	122
3.3.3 Die Kategorie Lernen	126
3.4 Teilhabe als Schlüssel zum Lernen – eine Lernbegründungstypologie erwachsener funktionaler Analphabeten	129
3.4.1 Teilhabesicherndes resigniertes Lernen	131
3.4.2 Teilhabesicherndes ambivalentes Lernen	140
3.4.3 Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen	147
3.4.4 Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen	154
3.4.5 Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen	160
3.5 Lernmöglichkeiten zwischen Inklusion, Anerkennung und Widersprüchen.	169
3.6 Reflexionen zur Qualität des Forschungsprozesses und der Forschungsergebnisse	173
3.6.1 Indikation des Forschungsprozesses	177
3.6.2 Empirische Verankerung des Forschungsprozesses und der Ergebnisse	179
3.6.3 Limitation der Ergebnisse.	180
3.6.4 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	180
3.6.5 Dichte und Tiefe der entwickelten Theorie.	181
Kapitel 4	183
Lernbegründungstypen in der Lernforschung	183
4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.	183
4.2 Lerntheoretischer Ertrag der Ergebnisse	186
4.3 Lernbegründungen in der Theorie transformativen Lernens	188
4.3.1 Relevanz der Transformationstheorie	188
4.3.2 Zentrale Kategorien	190

4.3.2.1	Bedeutungskonzept	190
4.3.2.2	Lern- und Reflexionsformen	191
4.3.2.3	Transformatives Lernen	192
4.3.3	Theoretische Einordnung	193
4.3.4	Psychologische, pädagogische und soziologische Bezüge . . .	195
4.3.5	Kritische Diskussion und Ausdifferenzierungsmöglichkeiten der Transformationstheorie mittels der Lernbegründungsty- pologie	196
4.3.5.1	Analogien	197
4.3.5.2	Anschlussmöglichkeiten	197
Literaturverzeichnis		203
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis		224

Katja Müller studierte Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie an der Universität Potsdam und der Universität Agder in Kristiansand, Norwegen. Inspiriert vom norwegischen Bildungssystem wählte sie als Studienschwerpunkt den Bereich Erwachsenenbildung und arbeitete bereits als Studentin an der Professur Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Medienpädagogik. Ihre Forschungsinteressen wurden geprägt durch gesellschaftskritische Lern- und Bildungstheorien, die sich auch in der vorliegenden Arbeit widerfinden lassen. Neben ihrer 6-jährigen Forschungsarbeit im Bereich der Alphabetisierung sammelte Sie Lehrerfahrungen als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam und als Dozentin in weiteren Bildungseinrichtungen. Nach der wissenschaftlichen Mitarbeit in Forschungsprojekten und der Entwicklung sowie Umsetzung eines landeseigenen Qualifizierungsprojektes auf Bachelorniveau (Qualifizierungsinitiative für Tarifbeschäftigte des Landes Brandenburgs), arbeitete Sie im Kontext der brandenburgischen Ministeriallandschaft. Heute hält Frau Müller eine leitende Funktion in der Bildungspraxis inne und ist dabei maßgeblich an der Konzeption und Ausgestaltung von Lern- und Bildungsprozessen, insbesondere benachteiligter Menschen, involviert.

Kapitel 1

Problemstellung, Forschungsrelevanz und Ziel der Arbeit

Schwerpunkt dieses ersten Kapitels stellt die Begründung dieser Forschungsarbeit und der damit verbundenen Forschungsfragen dar. Anhand der gesellschaftlichen Relevanz des zu untersuchenden Phänomens (Kapitel 1.1) und der aus dem empirischen Forschungsstand ermittelten Forschungsdesiderate (Kapitel 1.2) werden die Forschungsfragen (Kapitel 1.3) entfaltet.

1.1 Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland

Lesen und schreiben können ist eine der grundlegendsten Kompetenzen in einer Wissensgesellschaft. Als Land der Dichter und Denker ist damit nicht nur die Entwicklung und Sicherung von Kulturgut, sondern auch wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit in einer globalisierten Welt verbunden. Schriftsprachkompetenz und der damit mögliche (visuelle) Ausdruck von Kreativität und Innovation stellt eine zentrale Ressource in Deutschland dar. Der Arbeitnehmer von heute ist nicht mehr nur noch qualifiziert, sondern kompetenter Problemlöser. Mit unzureichender Schriftsprachkompetenz kann man dieser Anforderung nicht gerecht werden. Damit fehlen wichtige Ressourcen. Finanzwirtschaftlich und bildungsökonomisch kann gesagt werden, funktionaler Analphabetismus kostet Deutschland viel Geld – sowohl für Unternehmen als auch für das soziale Sicherungssystem.

In der Bildungspraxis, also in den Bildungsausgaben und konkreten Bildungsangeboten, die als präventive und ausgleichende Funktion betrachtet werden können, ist diese Bedeutsamkeit weniger sichtbar. Deutschland liegt hinsichtlich der Bildungsausgaben mit 4,8 % des BIP im internationalen Vergleich unter dem OECD-Schnitt von 5,9 % (Statistisches Bundesamt 2011, S. 68). Insbesondere im Primarbereich sind die Ausgaben vergleichsweise gering (Statistische Ämter des Bundes und Länder 2010, S. 38).

Es besteht eine Differenz zwischen der Notwendigkeit von Bildungsinvestitionen, eben auch als präventive Maßnahme gegen funktionalen Analphabetismus, und den tatsächlichen Ausgaben für den Bildungsbereich.

Dies hat Konsequenzen hinsichtlich des Bildungsstandes und der Beschäftigungsmöglichkeiten in Deutschland. Hierzulande ist ein Studienabschluss seltener (ebd., S. 23), die Beschäftigung Geringqualifizierter unter dem OECD-Schnitt (ebd., S. 28) sowie die Beteiligung an der Aus- und Weiterbildung geringer (ebd., S. 62). Der Weiterbildungssektor hat eine ausgleichende Funktion; dies scheint in Deutschland bildungspolitisch stärker im Vordergrund zu stehen als präventive Maßnahmen. Hier sind im Vergleich zum Primarbereich größere Ausgaben zu verzeichnen.

Für den Bereich Alphabetisierung können keine konkreten Angaben gemacht werden. Zahlen zur Alphabetisierungspraxis sind in den allgemeinen Bildungs- und Weiterbildungsstatistiken (vgl. Weiß/Horn 2011) nicht genau erfasst, da die Angebote verschiedenen Bereichen zugeordnet sind. Mit 13 Tsd. Veranstaltungen im Themenbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“, 84 Tsd. im Themenbereich „Arbeit und Beruf“ sowie 179 Tsd. Veranstaltungen im Themenbereich „Sprachen“ machen diese zusammen ca. 35 % der gesamten Weiterbildungskurse in Deutschland aus (vgl. ebd.). Wie viele Kurse tatsächlich auf die Alphabetisierung zurückzuführen sind, wird dabei nicht sichtbar. Auch bei der Erfassung von zielgruppenspezifischen Veranstaltungen sind jene für Analphabeten nicht gesondert erfasst, sondern zusammen aufgelistet mit sonstigen/speziellen Zielgruppen wie Betriebs-/Personalräten, Eltern/Kind/Familien, Jugendlichen und Männern. Diese Veranstaltungen für sonstige/spezielle Zielgruppen machen knapp 50 % der Veranstaltungen für spezielle Zielgruppen aus (vgl. ebd.).

Im Rahmen des Projekts Monitor wurde versucht, konkrete Zahlen für den Bereich Alphabetisierung/Grundbildung zu gewinnen. Anhand der Rückläufe dieser Befragung kann gesagt werden, dass die Volkshochschulen mit 74 % den größten Umfang ausmachen (vgl. Karg/Viol/Willige 2010). Darüber hinaus bieten Vereine, private und kirchliche Einrichtungen solche Kurse an. Durchschnittlich macht der Bereich Alphabetisierung/Grundbildung 1,6 % des Gesamtangebots aus, bei 5 % der Anbieter dann sogar mehr als 50 % des Angebots (vgl. ebd.). Überträgt man diese Zahl (1,6 %) auf das in der Weiterbildungsstatistik angegebene Gesamtangebot (773 Tsd. Kurse), kommt man auf durchschnittlich ca. 12 Tsd. Kurse. Das ist sehr gering, wenn man davon ausgeht, dass es in Deutschland 7,5 Millionen funktionale Analphabeten gibt (Grotlüschen/Riekmann 2011).

Bei der Mehrzahl der Bildungsangebote ist die Teilnahme von Frauen höher als von Männern. Besonders der durchschnittliche Anteil der 35 bis 50-Jährigen ist hoch (41 %) (Karg/Viol/Willige 2010, S. 53). Dies bedeutet längst nicht, dass die Mehrheit der funktionalen Analphabeten Frauen im Alter von 35 bis 50 Jahren sind. Aus diesen Zahlen wird jedoch lediglich die Beteiligung an den Kursen deutlich. Ein Abbild der tatsächlichen Anzahl und strukturellen Zusammensetzung der Betroffenen lässt sich nicht vorfinden. Umso wichtiger ist es, Wissen über die Zielgruppe zu gewinnen, um eine adäquate Ansprache zu finden. Innerhalb der Gruppe der zusammengefasst dargestellten Grundbildungsangebote (40,8 %) hatte der Bereich „private Orientierung“ mit 1.645 Personen (7,1 %) die meisten Teilnehmenden, gefolgt von „außerschulischer Grundbildung“ (mit 1.527, also 6,6 %) und „beruflicher Orientierung“ (1.496, also 6,4 % aller Teilnehmenden) (Karg/Viol/Willige 2010, S. 52). Da diese Zahlen Durchschnittswerte darstellen, können keine detaillierten Aussagen zu den Interessen funktionaler Analphabeten getroffen werden. Was ist funktionalen Analphabeten wichtig? Bislang fehlt es an differenziertem Wissen für passende Gewinnungsstrategien.

Durchschnittlich brechen 11 % der Teilnehmenden die Alphabetisierungskurse ab (Schneider/Ernst, 2009, S. 39). Die Abbruchquoten werden damit aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte als relativ gering eingeschätzt. Als Ursachen werden von den Fachkräften unter anderem motivationale Gründe, Lernblockaden und die große Heterogenität innerhalb der Kursgruppe benannt (ebd.). Dies sind vor allem Gründe, die den Abbruch individualisieren. Das ist nicht überraschend, da mit dieser Befragung eben auch die eigene Lehrleistung bewertet wird. Das Personal in der Alphabetisierung und auch insgesamt in der Weiterbildung steht unter großem Druck bei vergleichsweise schlechten Bedingungen. Die Personalsituation wird als prekär beschrieben, da der Großteil des Angebots durch freiberuflich und ehrenamtlich Tätige abgedeckt wird. Die meist (90 %) weiblichen Lehrkräfte sind Lehrerinnen der Sekundarschule I und II und haben, wenn vorhanden, eine Zusatzausbildung in „Deutsch als Fremdsprache“ (Karg/Viol/Willige 2010, S. 5). Dass der Schwerpunkt der Zusatzqualifikationen im linguistischen Bereich liegt, scheint naheliegend, allerdings ist der fehlende Fokus auf erwachsenenpädagogische Themen als zweifach problematisch zu betrachten. Erstens, gerade erwachsene Menschen blicken auf umfangreiche Bildungs- und Lernerfahrungen zurück, die im aktuellen Lernprozess beziehungsweise in der Lernbegleitung zu berücksichtigen sind. Zweitens, auch wenn schulische Lernerfahrungen eine Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Handeln mit sich bringen, so unterscheidet sich

das Weiterbildungssystem strukturell doch deutlich vom Schulsystem. In Weiterbildungskursen ist eine deutlich größere Heterogenität zu verzeichnen (die unter anderem ein Grund für den Kursabbruch darstellen kann).

Der Alphabetisierungsbereich ist auf finanzieller Ebene höchst fragil durch die Abhängigkeit von entsprechenden Fördermitteln sowie, gerade in ländlichen Bereichen, von den Beteiligungsstrukturen. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge stellt den Hauptgeldgeber dar (ebd., S. 6). Ein Viertel der Angebote beziehen sich auf Migranten und Jugendliche. Die Tatsache, dass die Zusatzqualifikation der Lehrenden und die Fördermittel insbesondere Migranten als Zielgruppe von Alphabetisierung und Grundbildung betrachten, vernachlässigt sowohl auf politischer als auch auf professionspolitischer Ebene den Fakt, dass es in Deutschland Menschen gibt, die als Muttersprachler trotz eines Schulbesuchs nicht richtig lesen und schreiben können. Migranten müssen dabei keine Analphabeten per se sein. Sie können beispielsweise ihrer Muttersprache im schriftlichen Bereich mächtig sein, aber aufgrund der Migration nach Deutschland nicht über die hier normierte Sprache verfügen. Hier gilt es zu unterscheiden zwischen primärem und sekundärem Analphabetismus, wobei der erste Begriff Analphabetismus als Resultat fehlender Bildungsmöglichkeiten und der zweite als Resultat fehlender Anwendung der Schriftsprachfähigkeiten im Laufe des Lebens versteht (vgl. Linde 2008b). Darüber hinaus wird totaler von funktionalem Analphabetismus unterschieden. Totale Analphabeten verfügen über keinerlei Schriftsprachkompetenzen. Bei funktionalen Analphabeten hingegen ist die Spannbreite der Schriftsprachkompetenzen sehr groß und kann vom Unterschreiten der Buchstaben- und Satzebene (α -Level 1-2) bis hin zur Unterschreitung der Textebene (α -Level 3) reichen (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 2).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es in Deutschland auf der einen Seite eine große Anzahl an funktionalen Analphabeten gibt, die weder eigenen Bedürfnissen noch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden können. Auf der anderen Seite fehlen Investitionen und Grundlagenwissen für geeignete Gewinnungsstrategien und eine professionelle, zielgruppenadäquate Lernbegleitung, die auch einem Abbruch entgegen wirken kann.

Die Lehrenden brauchen eine Einsicht in die Lernprozesse funktionaler Analphabeten, um die didaktischen Konzepte entsprechend anzupassen. Die Konzepte sind oftmals aus dem Deutschunterricht übernommen worden. Nur wenige sind für Erwachsene entwickelt worden, wie etwa die im Projekt Lea entwickelten Konzepte für niedrigqualifizierte Arbeitskräfte.

1.2 Empirische Forschung zum Lernen Erwachsener

Zur Professionalisierung des gesellschaftlich höchst relevanten Bereichs der Alphabetisierung bedarf es einer fundierten Grundlagenforschung zu den Lernprozessen erwachsener Analphabeten. Diese Art der Forschung lässt sich sowohl im Feld der Alphabetisierung als auch in der Erwachsenenbildung vorfinden. Für die Erwachsenenbildung ist diese Forschung interessant, weil ein konkreter Kontext und der Lerngegenstand Schrift fassbar sind. Damit eröffnet sich die Chance lerntheoretische Erweiterungen vornehmen zu können. Die bereits vorliegenden Forschungen im Bereich der Erwachsenenbildung und Alphabetisierung sollen jedoch zunächst in diesem Kapitel systematisch dargestellt werden, um die konkrete Forschungsfrage entfalten zu können.

Begonnen wird mit der empirischen Forschung im Feld der Alphabetisierung. Hierzu erfolgt ein Überblick zu den Forschungsprojekten; inhaltliche Schwerpunkte, Methoden und Theoriebezüge werden ebenfalls aufgezeigt. Die empirische Lernforschung im Feld der Erwachsenenbildung, die hier in ihrer historisch gewachsenen Widersprüchlichkeit dargestellt wird, kann bereits Systematisierungsversuche vorweisen, die an dieser Stelle dargestellt werden. Dabei wird die Perspektive der Autoren herausgearbeitet, die auf unterschiedlichen Lernmodellen basiert – typische Lernmodelle innerhalb der pädagogischen Lernforschung. Schließlich erfolgt ein Systematisierungsversuch der subjekttheoretischen Forschung, zu der auch die vorliegende Arbeit zugeordnet werden kann.

Im Rahmen dieser problematisierenden Darstellung werden die historischen Rahmenbedingungen, vorhandene Systematisierungen sowie inhaltliche, methodische und theoretische Schwerpunkte herausgearbeitet. Die hier verfolgte Darstellung soll Desiderate der Forschungsfelder aufzeigen.

1.2.1 Empirische Forschung im Feld der Alphabetisierung

Sowohl die ersten Alphabetisierungskurse als auch erste Forschungen im Feld der Alphabetisierung erfolgten Ende der 1970er Jahre. Bis heute dominieren im Kursbereich die Volkshochschulen mit ihrem Grundversorgungsgedanken für die breite Bevölkerung (vgl. Viol 2010). Die damalige Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) begann mit ersten Praxisforschungen, zunächst im Bereich der Zielgruppe und Infrastruktur (vgl.

Fuchs-Brüninghoff u. a. 1984) sowie der Analyse von Praxiserfahrungen (vgl. Fuchs-Brüninghoff u. a. 1986). Später wurden Konzepte vor allem im Bereich der Beratung als Format für individualisierte Lernbegleitung erarbeitet (vgl. Fuchs-Brüninghoff u. a. 1991). Grundbildung und Alphabetisierung waren ein Schwerpunkt der damaligen PAS und bilden auch heute noch einen Programmbereich im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das sich stärker um die Verbindung von Wissenschaft und Praxis bemüht. In der ersten BMBF-Initiative zur Forschung und Entwicklung im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener wurden zwischen 2008 und 2012 Kooperationsprojekte in 25 Verbänden und mehr als 100 Teilvorhaben gefördert. Auch das DIE war hier mit mehreren Projekten vertreten.

Während in der ersten Förderphase grundlegende Forschungen in allen Bereichen des Lebens und der Wissenschaft finanziell unterstützt wurden, hat sich mittlerweile der Fokus auf Alphabetisierung im Kontext des Berufs verlagert. Hintergrund ist das nun aktive Ziel der Reduzierung der Zahl der Analphabeten. Im Zuge einer gemeinsamen nationalen Strategie für Alphabetisierung haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) verschiedene gesellschaftliche Akteure aufgefordert, sich im Rahmen eines Bündnisses an dem Ziel zu beteiligen, den Anteil funktionaler Analphabeten in Deutschland zu senken. Es liegt eine Vereinbarung zwischen Ministerien, Gewerkschaften, Kirchen, Kommunalen Spitzenverbänden, Volkshochschul- und Alphabetisierungsvereinen sowie Wissenschaftseinrichtungen vor. Das BMBF leistet hierbei seinen Beitrag mittels einer konkreten finanziellen Förderung von 20 Millionen Euro für 60 Projekte im Zeitraum von 2012 bis 2015. Dieser arbeitsplatzorientierte Förderschwerpunkt setzt an die vorherige grundlagenorientierte Förderung an.

Vor diesen umfangreichen finanziellen Förderungen durch BMBF-Initiativen erfolgten lediglich sporadische, voneinander losgelöste und vorrangig praxisnahe Forschungen im Kontext der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse (vgl. Oswald/Müller 1982, Döbert-Nauert 1985, Fuchs-Brüninghoff u. a. 1984/1986/1991, Namgalies 1990, Egloff 1997, Wagner/Schneider 2008, Linde 2008a). Mit Hilfe der staatlichen Forschungsförderungen wurde ab 2008 systematischer und vor allem grundlagentheoretisch geforscht. Entsprechend groß ist die Zahl der Veröffentlichungen, die zentrale Forschungsergebnisse dieser Projekte abbilden. Allein im REPORT Weiterbildungsforschung erschienen zwischen 2009 und 2012 drei Hefte zu diesem Schwerpunktthema. Daneben gibt es eine ganze Reihe an projektbezogenen

Sammelbänden, Publikationen seitens des Projektträgers sowie Einzelbeiträge in sämtlichen Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung.

Es liegen erste Systematisierungen dieser Forschungsergebnisse vor:

Erstens erschien im Report 2012 eine Bilanzierung vorhandener Alphabetisierungsforschung (vgl. Müller 2012b). Dort wurde ein chronologischer Ausschnitt geboten, der einerseits auf Forschungen vor 2008 rückblickt, andererseits den Status quo im Jahre 2012 bilanziert und daraus ableitend Desiderate resümiert.

Zweitens liegt eine Systematisierung anhand einer kategorialen Darstellung des Forschungsstandes in Anlehnung an das Forschungsmemorandum Erwachsenenbildung vor (vgl. Ludwig/Müller 2012a). Die vorhandenen Forschungsprojekte und -ergebnisse wurden dort folgenden Kategorien zugeordnet:

1. der Adressaten- und Zielgruppenforschung,
2. der Teilnehmendenforschung, wobei hier Untersuchungen zur Teilnehmendenstruktur von Untersuchungen zu Motiven, Einstellungen und Praxen im Kontext von Biografie, Sozialisation und Lebenswelt unterschieden wurden,
3. Lehr- und Interaktionsforschung,
4. Lernforschung, die unterteilt wird in Lernforschung im Bedingungsmodell und Lernforschung im Begründungsmodell,
5. Professionalisierungsforschung und schließlich
6. Programm- und Institutionenforschung.

Inhaltlich dominierte zunächst die Erforschung der Ursachen für funktionalen Analphabetismus. Sowohl Oswald/Müller (1982) als auch Döbert-Nauert (1985) identifizierten in ihren Untersuchungen die Kumulation von Negativerfahrungen in der Kernfamilie sowie in der Schule, die zu einem negativen Selbstbild und schließlich zu funktionalem Analphabetismus führten. Funktionale Analphabeten trauen sich in der Kindheit und Jugend wenig zu und fühlen sich hilflos. In späteren Veröffentlichungen wird dieser theoretisch fundierte Zusammenhang durch die Konzepte der „Selbstwirksamkeit“ von Bandura (1977) und der „erlernten Hilflosigkeit“ von Seligmann (1979) als biografisch bedingter Ursachenkomplex bezeichnet (vgl. Döbert/Nickel 2000). Mit einer anderen Heuristik erklären Wagner/Schneider (2008) die

Entstehung von funktionalem Analphabetismus: das bindungstheoretische Konzept der „Adressabilität“ von Schleiffer (2003) wird in ihren Untersuchungen als zentrales Muster identifiziert. Keine sichere und bedeutsame Adresse zu sein, wirke sich offenbar auf den Schriftspracherwerb negativ aus. Ein ähnlicher Bedingungs-zusammenhang hinsichtlich der Ursachen funktionalen Analphabetismus, jedoch stärker soziostrukturell verankert, wird von Wagner (2008) beschrieben: „Wer also aus einem unterem Milieu stammt, mit wenig Kapital ausgestattet ist, in seiner Familie starke Ablehnungserfahrungen machen musste und nun in der Schule als bildungsunwillig/bildungseingeschränkt etikettiert wird, steht signifikant in der Gefahr, als funktionaler Analphabet die Schule zu verlassen.“ (ebd., S. 28).

Während zu Beginn der Teilnehmendenforschung, aber auch zuletzt im Rahmen des Projekts „Pass Alpha“ (vgl. Schneider/Wagner 2008), gemeinsame Ursachen für unzureichende Schriftsprachkompetenzen im Vordergrund standen, gerät immer wieder der individuelle Teilnehmer mit seiner Biografie und Lebenswelt in den Blick. So kann Sahrai u. a. (2011) anhand einer Typologie aufzeigen, dass funktionale Analphabeten nicht identische Lebenswelten teilen und auch nicht zwangsläufig mit geringer Teilhabe und geringem Wohlstand leben. Mit der naheliegenden Frage wie denn nun funktionale Analphabeten im Alltag zurechtkommen, setzte sich Egloff (1997) in ihrer auf Fallstudien basierenden Biografiestudie auseinander. Die hierin beschriebenen Bewältigungsstrategien funktionaler Analphabeten sensibilisieren nicht nur Lehrende in der Alphabetisierungspraxis, sondern auch potentielle Multiplikatoren, Mitmenschen im Umfeld funktionaler Analphabeten. Der Umgang mit Schriftsprachanforderungen wird auch im sozialen Raum untersucht. Meese/Schwarz (2010) konnten barrierebehaftete Situationen in verschiedenen Teilhabefeldern typisieren. Im Kern geht es um literale Praxen, die den Umgang mit Schrift verdeutlichen. Einen ähnlichen Ansatz wählen Zeuner/Pabst (2011). Im Unterschied zu Meese/Schwarz (2010) werden in deren Projekt Literalitätspraxen losgelöst von der Gruppe der funktionalen Analphabeten in einem Hamburger Stadtteil untersucht.

Eine Studie, die sowohl der Literalitätsforschung als auch der Lernforschung zugeordnet werden kann, ist diejenige von Linde (2008a). Hier werden die Kernkategorien Habitus, Literalität und Lernen in der Weise herausgearbeitet, dass Motive für die Wiederaufnahme des Lernprozesses im Erwachsenenalter sichtbar werden. Der Frage, warum Erwachsene wieder beginnen Lesen und Schreiben zu lernen, gehen auch Ludwig/Müller (2011, 2012a) auf der Basis von subjektiven Lernbegründungen der Teilnehmen-

den nach, die eben nicht eindeutig für oder gegen Lernprozesse sprechen, sondern vielmehr widersprüchlich sind und als solche auch rekonstruiert werden. Lernforschung stand in der Vergangenheit wenig im Zentrum der Alphabetisierungsforschung, jedoch wurden in verschiedenen Studien Motive für eine Kursteilnahme untersucht (Oswald/Müller 1982, Namgalies 1990, Egloff 1997). Als immer wiederkehrendes Motiv wird der Wunsch nach Unabhängigkeit benannt. Einen Alphabetisierungskurs zu besuchen ist jedoch nicht gleichbedeutend mit der Aufnahme eines Lernprozesses. Insofern ist es wichtig Adressaten- und Teilnehmendenforschung von Lernforschung zu unterscheiden. Eine weitere wichtige Unterscheidung nimmt Ludwig (2012b) innerhalb der Lernforschung vor. Hier wird die Lernforschung im Begründungsmodell (vgl. Linde 2008a, Ludwig/Müller 2011, 2012a) von der Lernforschung im Bedingungsmodell unterschieden. Letztere zeichnet sich dadurch aus, dass Lernen in Abhängigkeit von anderen Variablen wie beispielsweise der Wahrnehmungsfähigkeiten oder der Nutzung von Lesestrategien betrachtet wird (vgl. Rüsseler/Gerth/Boltzmann 2011, Grosche 2011).

Bezogen auf die Lehrenden und ihre Lehrkonzepte gibt es nur vereinzelte Untersuchungen, beispielsweise zur Nutzung von Diagnostikinstrumenten (vgl. Grotlüschen 2011, Bonna/Nienkemper 2011) oder didaktischen Konzepten wie den Lebensweltansatz (vgl. Pachner/John 2011). Zur Interaktion in den Kursen gibt es keine Untersuchungen. Hingegen zum Kursabbruch und Verbleib der Teilnehmenden nach dem Kurs. Diese Studien zeigen auf, dass es keine Kontinuität gibt. Kennzeichnend für einen Erwachsenenbildungskurs, aber auch für andere Formate sind der Beginn und das Ende: der Teilnehmende verlässt den Kurs nach vorab festgelegter Zeit. In Alphabetisierungskursen gibt es eine Vielzahl an Abbrechern und Rückkehren, so dass kaum ehemalige Teilnehmende zu identifizieren sind. Egloff (2011) bezeichnet dieses Phänomen als „Drop-Out“, momentanen Abbruch. Bindend hingegen seien Lernfortschritte (vgl. Maué/Fickler-Stang 2011) sowie die enge Beziehung zum Kursleiter, die zur Dauerteilnahme führen können (vgl. Egloff 2011).

Was aber ist mit Nicht-Teilnehmern, also Menschen, die sich erst gar nicht zu erkennen geben als funktionale Analphabeten? Im Rahmen der Adressatenforschung wurde zum einen die Anzahl funktionaler Analphabeten in Deutschland erstmalig erhoben, zum anderen konnten Kompetenzlevels im unteren Schriftsprachniveau identifiziert werden (vgl. Grotlüschen/Riekman 2011). Mit einer Anzahl von 7,5 Millionen Menschen, die nicht in

der Lage sind, zusammenhängende Texte zu lesen oder zu schreiben, wurde eine große politische Aufmerksamkeit erzielt. Darüber hinaus kann die Zielgruppe auch in ihrer Struktur genauer beschrieben werden: Männer, ältere Menschen zwischen 50 und 64 Jahren sowie Bildungsferne sind stärker von funktionalem Analphabetismus betroffen (vgl. ebd.). Diese Gruppe wird offenbar nicht in vollem Umfang erreicht. Viol (2010) identifiziert jüngere Menschen, vor allem Frauen als häufigste Teilnehmende an Alphabetisierungskursen. Insofern gibt es Nachholbedarf in der Erforschung der Erreichbarkeit potentieller Teilnehmender. Weitere Desiderate stellen die Interaktionsforschung innerhalb der Kurse, die Professionalisierungsforschung und in diesem Zusammenhang systematisierte Erkenntnisse zu Lernwiderständen dar. Letztere sind für die Lernbegleitung unerlässlich.

Neben der inhaltlichen Ausrichtung der Alphabetisierungsforschung lassen sich auch Tendenzen im Bereich der Forschungsmethoden und Theoriebezüge erkennen. Während vor der BMBF-Initiative vor allem qualitative Forschungsmethoden, vorrangig Befragungen vorgenommen wurden, haben quantitative Forschungen, insbesondere statistische Methoden seit 2008 stark zugenommen. Es lassen sich also ähnliche Tendenzen in der Alphabetisierungsforschung erkennen wie in der allgemeinen Erziehungswissenschaft im Bereich der Bildungsforschung, die durch ihren Bedingtheitsdiskurs kennzeichnend ist. Eine weitere Tendenz ist die stärkere Hinwendung zur Praxis. Dies ist einerseits sinnvoll, um die gewonnenen Erkenntnisse nutzbar zu machen, andererseits sollte die gerade vom Nutzen losgelöste Grundlagenforschung nicht gänzlich eingestellt werden. Der Kern wissenschaftlicher Arbeit ist in erster Linie Erkenntnisgewinn. Insbesondere Grundlagenforschung dient der Theoriefundierung. Hierbei lässt sich feststellen, dass im Bereich der Lernforschung wenig Fundierung erfolgte. Was wissen wir über die Lernprozesse funktionaler Analphabeten? Welche Barrieren hindern am Lernen und welche fördern den Lernprozess? Darüber geben vorhandene Untersuchungen innerhalb der Alphabetisierungsforschung nur wenig Hinweise. Daher folgt nun der Blick auf die Erwachsenenbildungsforschung, denn dort ist Lernforschung ein traditioneller Forschungsstrang.

1.2.2 Empirische Lernforschung im Feld der Erwachsenenbildung

Fragestellungen innerhalb der Erwachsenenbildung generieren sich aus der Hauptaufgabe, der Initiierung von Lehr-Lernprozessen: „Daher stehen im

Mittelpunkt der Forschung der Erwachsenenbildung im weitesten Sinne immer Fragen nach den Lernprozessen Erwachsener.“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 29). Lernforschung gilt in der Erwachsenenbildung als „Herzstück“ (vgl. Arnold u. a. 2000) und ist dementsprechend in der „Forschungslandkarte Erwachsenenbildung“ mit zahlreichen Projekten vertreten. Von den insgesamt 999 eingetragenen Forschungsprojekten werden 285 der Kategorie 1. Lernen zugeordnet¹. Die anderen Projekte sind auf die verbleibenden Kategorien 2. Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe, 3. Professionelles Handeln, 4. Institutionalisierung, 5. System und Politik verteilt. Diese Zuordnungen sind möglich, weil im Jahre 2000 mit dem „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ der Versuch unternommen wurde, die in der Erwachsenenbildung vorliegenden Forschungsarbeiten zu systematisieren (vgl. ebd.). Praktisch umgesetzt in Form der „Forschungslandkarte“ wurde dieser Systematisierungsversuch sieben Jahre später (vgl. Ludwig 2007). Immer wieder wurde innerhalb der Erwachsenenbildung kritisiert, es beständen kaum Bezüge untereinander, Interdisziplinarität sei nicht sichtbar und Erkenntnisse nicht angemessen in der Praxis genutzt (vgl. Schrader 2007). Insofern bietet die Forschungslandkarte Potentiale vorhandene Forschung zu bündeln. Der Entwickler selbst ist jedoch ernüchert über diesen praktischen Systematisierungsversuch: „Bei näherer Betrachtung jedoch stellen sich die Forschungsfelder des Forschungsmemorandums für die Systematisierung der Forschungslandkarte als mehrdeutig und unscharf dar.“ (Ludwig/Baldauf-Bergmann 2010, S. 65). Forschungsarbeiten werden offenbar mehreren Kategorien zugeordnet, so dass kein Profil, kaum eine klare Linie zur Forschung und auch zu Trends innerhalb der Erwachsenenbildung ersichtlich werden. Dies trifft ebenso für die Zuordnungen im Rahmen der Kategorie Lernen zu. Innerhalb dieser Kategorie wird zwischen fünf Bereichen und Kontexten des Lernens unterschieden:

- 1.1 Lernen in individuellen Entwicklungen und Lebenslaufstrategien,
- 1.2 Lernen in Kontexten sozialer Milieus und gesellschaftlicher Problemlagen,
- 1.3 Lernen in organisationalen und institutionalisierten Kontexten,

¹<http://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/kategorien.aspx>, Zugriff am 15.11.2013.

1.4 Lernen in unterschiedlichen Situationen der Interaktion und Transformation,

1.5 Lernen in virtuellen Umwelten und in leiblichen Gebundenheiten.

Wenn genauer geschaut wird, inwiefern tatsächlich Lernen im Zentrum der Projekte steht, reduziert sich die Anzahl enorm. Eine Analyse im Jahr 2010 ergab, dass nur ein Viertel tatsächlich der Kategorie Lernen zugehörig sind und die restlichen Projekte andere Fragestellungen bearbeiten, die augenscheinlich Lernen tangieren (vgl. Ludwig/Baldauf-Bergmann 2010, S. 74). Dies scheint sich nicht verändert zu haben, es lassen sich nach wie vor zahlreiche Fehlzuordnungen finden; Forschungsarbeiten, die Fragen des Hochschulzugangs, der Didaktikentwicklung, Fragen zu Karriere fördernden Unterstützungsmodellen, Wirkungen von Netzwerken und sogar zu Fortbildungsbedarfen bearbeiten. Insofern spiegelt die Forschungslandkarte nicht den tatsächlichen Stand der Lernforschung wider.

Lernforschung wird aus verschiedenen Gründen mit anderen Forschungen vermischt. Es gibt eine Reihe von Interessen im Bereich der Hochschule, Bildungspolitik, Bildungspraxis und Wissenschaft, die zu unterschiedlichen Prioritäten in der Lehr- und Lernforschung kommen (vgl. Schrader 2007, S. 54). Während aus Praxiszwängen heraus der Verwertungsgedanke für die Bildungspraxis mit dem Ziel der Optimierung und Ökonomisierung von Lernen im Zentrum steht, ist für die Grundlagenforschung die Theoriefundierung mit Fokus auf Lernprozesse im engeren Sinne relevant. Begründet werden die in der Erwachsenenbildung vorgefundenen Widersprüchlichkeiten mit der Historie: „Erwachsenenbildung als Handlungsfeld des Lernens und Lehrens steht seit ihren Anfängen in einem Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis.“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 9). Historisch betrachtet hat sich nicht nur ein Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, sondern auch zwischen quantitativer und qualitativer Forschung durch die Erwachsenenbildung gezogen. Fast wie ein Wechselspiel dominierte mal die eine, mal die andere Forschungslogik stärker. Insbesondere quantitative Forschungen aus der Psychologie und Soziologie finden immer wieder Einzug in die Erwachsenenbildung, aktuell die empirische Bildungsforschung – wie sie auch die Alphabetisierungsforschung prägt. Eine weitere Parallele sind Förderprogramme, die vor allem den Bereich der angewandten Forschung fördert und Grundlagenforschung vernachlässigt (vgl. ebd. S. 10).

Lehren und Lernen zusammenzudenken resultiert vor allem aus praxis- und verwendungslogischen Interessen: Wie muss gelehrt werden, um das

Lernen zu optimieren? In dieser Perspektive kommt der ökonomische Gedanke besonders deutlich zum Ausdruck: Bildungs- und Lernprozesse sollen möglichst effizient und effektiv verlaufen. Hierzu gibt es eine ganze Reihe an psychologischen Forschungen, die Lernen in Abhängigkeit von anderen Variablen untersuchen (Motivation, Interesse, Lernstrategien usw.). In den kognitionspsychologischen Definitionen überwiegt das Verständnis von Lernstrategien als kognitive Operation bzw. „zielführende Verfahrensweisen, die zunächst bewusst eingesetzt werden, jedoch mit zunehmender Praxis automatisiert werden können. Sie müssen dann nur noch in Situationen, die von der bisherigen Praxis abweichen, bewusst eingesetzt werden“ (Baumert/Köller 1996, S. 152). Es wird davon ausgegangen, dass diese Strategien im Kindesalter angeeignet und ausdifferenziert werden und im Erwachsenenalter nur noch angewendet werden (vgl. Mandl/Friedrich 2005). Einige Autoren bezweifeln dies (vgl. Steiner 1996, Waldmann 1997). Indizien, die gegen situationsunabhängige Lernstrategien sprechen, lassen sich in diversen empirischen Studien finden (vgl. Lind & Sandmann 2003, Artelt 2000, Artelt & Moschner 2005 usw.). Lernstrategien und auch Lernen insgesamt werden in der psychologischen Forschung als individuell und trainierbar betrachtet. Erwachsenenbildungsstudien, die dieses Lernverständnis aufgreifen und die passenden Lehrstile (vgl. Schrader 2008) oder die passende Lernumgebung (vgl. Kaiser u. a. 2007) erforschen, können als Lernforschung im „Bedingungsmodell“ bezeichnet werden (vgl. Ludwig 2012b, S. 83). Daneben gibt es eine Lernforschung im „Begründungsmodell“ (vgl. ebd., S. 84).

Hinter unterschiedlichen Forschungsinteressen werden verschiedene Vorstellungen von Lernen sichtbar, die sich auch in der Theorie- und Methodenausrichtung entfalten. Einerseits wird Lernen als abhängig von Bedingungen untersucht und andererseits als biografisch-sozial konstituiert und in sich widersprüchlich. Im Kern gibt es zwei Lernmodelle, die historisch gewachsen sind:

Erstens, die evidenzbasierte Lernforschung, die Einflussmöglichkeiten und Bedingungen auf erfolgreiches Lernen erhöhen möchte. Diese Forschung ist geprägt durch bildungssoziologische Vorstellungen der 60er Jahre und die realistische Wende, die mit Popper (1963, 1973) und einem harten Empirismus und kritischen Rationalismus verbunden ist. Einen weiteren Höhepunkt fand diese Forschung in den 80er Jahren mit der Ökonomisierung des Bildungssystems. Heute ist sie bekannt als empirische Bildungsforschung

und hat sich auf quantitative Forschungsmethoden und Untersuchungsdesigns in Anlehnung an psychologische Forschungen spezialisiert.

Zweitens, subjektorientierte Lernforschung, die den Eigensinn und Begründungen für und gegen Lernprozesse untersucht. Diese Forschung ist geprägt durch Einflüsse der 50er/60er Jahre, die eine geisteswissenschaftliche Pädagogik ins Zentrum rückte, und durch kritische Theorien als Gegenentwicklung zum Empirismus (vgl. Horkheimer/Adorno 1969). Mit der reflexiven Wende in den 90er Jahren gelang es, das Subjekt mit seinen Handlungsbegründungen in den Mittelpunkt zu stellen. Damit verbunden sind qualitative Forschungsmethoden.

Auch die vorliegenden Systematisierungen zur Lehr-Lernforschung sind in einem solchen Kontext zu betrachten. Während Schrader (2007) eine evidenzbasierte Lernforschung im Anschluss an kompetenzorientierte Lernerfolgsmessung verfolgt, sind Zeuner/Faulstich (2009) und Ludwig (2012b) der subjektorientierten Lernforschung zuzuordnen. Dies wird direkt oder indirekt an der Kritik vorliegender Forschungen sichtbar und ebenso an Empfehlungen für weitere Forschungen. Schrader (2007) kritisiert, dass „Überspitzt formuliert, [...] in der Erwachsenenbildung zumeist nicht untersucht [wird], was gelehrt und gelernt wird, sondern wie sich Lehrende und Lernende beim Lernen (zueinander) verhalten.“ (S. 54). Er empfiehlt daher sich theoretisch der Fachdidaktiken zu bedienen, weil der Kompetenzerwerb domänenspezifisch sei (vgl. ebd., S. 57). Ebenso werden methodische Schwerpunkte kritisiert, wie die starke Nutzung von Interviews und Befragungen sowie die Anfertigung deskriptiver Studien. Diese bieten die Gefahr Differenzen zwischen Selbstwahrnehmung und Realität zu verwischen, es sei sinnvoller Ursachen und Wirkungen zu untersuchen (vgl. ebd., S. 58). Interessanterweise resümiert Schrader, es gebe kaum noch Debatten und Konflikte zwischen verschiedenen Forschungsparadigmen wie der quantitativen und qualitativen Forschung (vgl. ebd., S. 59). Dies kann insofern angezweifelt werden, als dass gerade dieser Beitrag zur Systematisierung auffallende Kritik an qualitativer Forschung beinhaltet und ausschließlich für Forschungen im Bedingungsmodell plädiert. Beiträge der Erwachsenenbildung, insbesondere Systematisierungen sind gelebte Debatten, weil dort die eigene (Forschungs-) Perspektive deutlich wird.

Zeuner/Faulstich (2009) benennen ihre Perspektive zu Beginn der Systematisierung: „Die von uns intendierte Fokussierung auf eine kritisch-pragmatische Erwachsenenbildungsforschung soll gegenstandsbezogen verdeutlichen, dass mit einer solchen methodologischen Perspektive die Illu-

sion der Herstellbarkeit und Machbarkeit von Lernen ‚von außen‘ verlassen wird.“ (S. 11). Sie unterscheiden in ihrer Systematisierung unter anderem zwischen Lernen, Didaktik/Methodik und Programm-/Kursplanung. Innerhalb der Kategorie Lernen differenzieren sie zwischen behavioristischen und subjektorientierten Untersuchungen sowie Untersuchungen zu Lernwiderständen. Dennoch ordnen Zeuner/Faulstich didaktische und interaktionstheoretische Forschungsprojekte der Lernkategorie zu, wie beispielsweise die Hannover-Studie von Siebert/Gerl (1975) oder das BUVEP-Projekt von Keijcz u. a. (1979–1980). In beiden Studien wurden Lehrprozesse, Verläufe und Interaktionen untersucht, so wie es in der gängigen Interaktionsforschung zu finden ist (Nolda 1996, Herrle 2007, Dinkelacker/Herrle 2009).

Ludwig (2012b) unterscheidet zwischen Lernen, Lehren und Interaktion: „Die Ausdifferenzierung einer pädagogischen Lernforschung gegenüber einer Lehr-Lernforschung und Interaktionsforschung ist nicht nur Resultat der beschriebenen theoretischen Entwicklungen, sondern wird auch aus bildungspraktischer und bildungspolitischer Perspektive erforderlich“ (S. 83). Lernforschung im Bedingungsmodell wird von Lernforschung im Begründungsmodell unterschieden, wobei letztere als vielversprechender betrachtet wird: „Mit dieser Forschungsperspektive geraten unterschiedliche Lernmodi in den Blick, deren Differenz dann nicht zwischen institutionalisierten und nicht-institutionalisierten Lehrkontexten besteht, sondern zwischen der Art und Weise wie Lernende soziale Kontexte aufgreifen und in welcher Weise soziale Kontexte behindern oder befördern“ (S. 83). Der subjektorientierten Forschung können auch biografietheoretische Untersuchungen zugeordnet werden, weil auch dort sozial konstituiertes Lernen und die Lernenden mit ihrem Eigensinn untersucht werden (Kade 1985, Schulze 1993, Alheit/Dausien 1985, Ecarius 2008, Nittel 2010, Seltrecht 2010). Ludwig (2012b) betrachtet subjekttheoretische Forschung in Anschluss an Holzkamp (1995) als Erweiterung des biografietheoretischen Zugangs. Mit dieser Art Forschung geraten die Begründungen für Lernen und Nichtlernen in den Mittelpunkt: „In subjekttheoretischen Forschungsprojekten wird die Art und Weise untersucht, wie individuelle Begründungen auf die gesellschaftlich gegebenen Möglichkeiten und Grenzen – auch latent – Bezug nehmen, um zugrunde liegende Lerninteressen und Teilhabe an der Gesellschaft zu realisieren bzw. sie im Kontext von Widerständigkeit nicht zu realisieren“ (ebd., S. 87).

Da die vorliegende Arbeit in diesen Theoriekontext eingebettet ist, wird der Stand der vorhandenen subjekttheoretischen Forschung im Folgenden dargestellt.

1.2.3 Subjekttheoretische Forschung

Seit dem Jahr 2000 gibt es insbesondere in der Erwachsenenbildung diverse Untersuchungen auf der Basis einer subjekttheoretischen Heuristik, die sich jedoch kaum bis gar nicht aufeinander beziehen. Es existiert ebenfalls keine Systematisierung dieser Forschung, unter anderem auch, weil sie in verschiedenen Forschungskontexten und sogar Disziplinen erfolgt. Allen gemeinsam ist der Theoriebezug auf die Holzkamp'sche Lerntheorie, bei der Lernbegründungen aus der Perspektive des Subjekts erforscht werden. Parallelen zeigen sich ebenso in der Wahl der Forschungsmethoden, die der qualitativen Forschung zugeordnet werden können. Häufig verwendet sind dabei Interviews und Beobachtungen sowie damit verbundene Bedeutungs-/Begründungsanalysen. In Ausnahmefällen wird auf andere Methoden zurückgegriffen wie beispielsweise auf Collagen (vgl. Grell 2006) oder die kollektive Erinnerungsarbeit (vgl. Behrens 2002). Für einen ersten Systematisierungsversuch werden die vorliegenden empirischen Studien anhand ihres Bildungskontextes unterschieden, in dem die Lernprozesse untersucht werden.

1.2.3.1 Lernen im betrieblichen Kontext

Mit der Untersuchung des Lernhandelns Beschäftigter im Rahmen eines betrieblichen Modernisierungsvorhabens, erfolgte erstmals eine subjekttheoretische Untersuchung von Lernprozessen. Ludwig (2000) rekonstruiert mittels Fallstudien den subjektiven Umgang mit Lernanforderungen, die durch die Einführung einer neuen Software und damit verbundenen Weiterbildungen entstehen. Vor dem Hintergrund der subjektiven Befindlichkeit wurden typische Lernhaltungen wie „Widerstand“, „Abkehr“ und „Ausblendung“ herausgearbeitet, die spezifische Behinderungen in Lernprozessen widerspiegeln (Ludwig 2000, S. 296). Dabei stellen die Anerkennungsbeziehungen im Rahmen der Weiterbildung und des betrieblichen Kontextes eine zentrale Analyseebene dar. Als ein zentrales Ergebnis zur Theoriefundierung kann damit die Verbindung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie mit der sozialphilosophischen Kategorie Anerkennung betrachtet werden. Darüber hinaus wird mit dieser Untersuchung die Gegenstandsgebundenheit von Lernprozessen deutlich. Während die Lernbegründungen der Beschäftigten in dieser Untersuchung durch Defensivität charakterisiert sind, untersucht

Schwab (2008) die Begründungen und Bedeutungen Beschäftigter in einer Qualifizierungsmaßnahme anhand der Frage, warum diese ein außergewöhnliches Engagement zeigten und die Qualifizierung besonders erfolgreich absolvierten.

Wie Lehrende sich als Lernende begründen, wird in der Studie von Weis (2005) deutlich. Er rekonstruiert auf der Basis von Seminarmitschnitten und eines fokussierten Interviews die Lernbegründungen einer Ausbilderin im Rahmen eines Fortbildungsseminars zur Fallarbeit. Fallarbeit eigne sich besonders gut für subjektwissenschaftliche Forschung, weil der Fallzähler die Forschungsdaten selbst strukturiere und Fallarbeit so zum „Brennspiegel gesellschaftlicher Strukturen, subjektiver Handlungsgründe und Selbstkonzepte“ werde (Weis 2005, S. 99). Noch vielfältiger ist das Konfliktpotential bei Betriebsräten. Hocke (2012) untersucht Handlungspraktiken von Betriebsräten und identifiziert Konflikte als Lernanlässe; nicht nur im Spannungsfeld zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, auch im Rahmen der Gremienarbeit. Sie entwickelt hierfür ein mehrperspektivisches Konfliktebenen-Modell, das sowohl Lernmöglichkeiten als auch Beschränkungen abbildet. Hocke leitet aus ihrer Untersuchung bildungspraktische Empfehlungen ab, die auf die Förderung kollektiver Lernprozesse durch die Aufarbeitung von Konflikten abzielen. Die Einbindung subjektiver Bedeutsamkeiten und persönlicher Lerngründe in die Planungsprozesse betrieblicher Weiterbildungen untersucht Allespach (2005). Er entwickelt ein Konzept mit verschiedenen Instrumenten für eine beteiligungsorientierte Weiterbildungsplanung, die Reflexionsräume für Beschäftigte in der Auseinandersetzung mit der Unternehmenspolitik ermöglicht. Typischerweise wird durch subjektwissenschaftliche Untersuchungen die Notwendigkeit aufgezeigt, stärker den Fokus auf die lernenden Subjekte in der Weiterbildung und anderen Bildungskontexten zu legen. So werden Perspektivwechsel angeregt, beispielsweise von der Lehrenden- und Lehrperspektive auf die Lernendenperspektive oder von der Organisationsperspektive auf die Beschäftigtenperspektive. Zinth (2010) verbindet in seiner Untersuchung organisationstheoretische Ansätze mit der Subjektwissenschaft und arbeitet organisationales Lernen als subjektbezogenen Lernweg heraus.

Eigenverantwortliches Lernen im Kontext der Arbeit wird von Langemeyer (2005) untersucht. Sie versucht die Konsequenzen neuer Lernformen im Rahmen einer Umschulungsmaßnahme zum Fachinformatiker im Bereich der Anwendungsentwicklung herauszuarbeiten. Die Auszubildenden stehen vor der Anforderung, Informationstechnologien sowohl als Lerngegenstand

als auch als Lernmedium aufzugreifen, unter anderem um ihr Lernen eigenverantwortlich zu organisieren (vgl. Langemeyer 2005, S. 15). Im Zentrum der Untersuchung stehen die Prämissen und Bedeutungsstrukturen der Lernenden sowie Störungen und Konflikte. Daher wird sowohl die Lernenden- als auch die Lehrendenperspektive im Längsschnitt eingeholt. Es werden sieben Interviews mit Teilnehmern zu vier Erhebungszeitpunkten geführt, um die Lernverläufe zu erheben und Gruppendiskussionen mit sieben Dozenten zu zwei Erhebungszeitpunkten. Langemeyer kommt zu dem Ergebnis, dass sich diese neue Lernform als Widerspruchsfeld zwischen Selbst- und Fremdbestimmung zeigt und daher in den Bildungsmaßnahmen eben diese Widersprüche im Sinne der Qualitätssicherung thematisiert werden müssen (vgl. ebd., S. 262). Theoretisch erweitert Langemeyer mit ihrer Untersuchung den Ansatz expansiven Lernens um drei Dimensionen, die sich als Kompetenzentwicklungsverlauf darstellen: 1. die Veränderung der eigenen sprachlich-mentalenen Situiertheit, 2. die Veränderung der eigenen personalen Situiertheit, 3. die Veränderung des Grades und der Art der Partizipation, des Verantwortungsbewusstseins, der Anerkennung und Gemeinschaftszugehörigkeit (vgl. ebd., S. 269).

Nicht nur eigenverantwortlich, sondern darüber hinaus gänzlich ohne institutionelle Steuerung untersucht Rehfeldt (2012) informelle Lernprozesse Erwachsener im betrieblichen Kontext. Sie rekonstruiert anhand von Interviews die Lernprozesse von Nachwuchskräften in der Automobilindustrie und identifiziert den Lernkontext als Gestaltungs- und Kommunikationsraum. So wird der Lerngegenstand „Führen lernen“ von den Nachwuchskräften aufgeschlüsselt durch das Führen selbst, also einem Lernen durch Führung.

Grotlüschen (2003) geht den Fragen nach, wie Erwachsene E-Learning für berufliche und betriebliche Weiterbildung nutzen und welche Begründungsmuster auf individueller, interaktiver und institutioneller Ebene zu finden sind. Dabei rekonstruiert sie wie die subjektiven Interessen der Teilnehmer durch verschiedene Beschränkungen und Zwänge behindert werden.

1.2.3.2 Lernen im Ehrenamt

Informelle Lernprozesse werden nicht nur im betrieblichen Kontext subjekttheoretisch untersucht. Kreimeyer (2003) fragt in ihrer Untersuchung danach, wie sich informelle Lernprozesse und tätigkeitsbegleitende Kompetenzentwicklung im Rahmen von Jugendverbandsarbeit gestalten. Diese Studie

im Kontext freiwilligen Engagements ist sowohl in der Erwachsenenbildung als auch der außerschulischen Jugendbildung zuzuordnen. Theoretisch wird zurückgegriffen auf systemtheoretische als auch subjektwissenschaftliche Ansätze, insbesondere den Begriff „alltagsgebundenes Lernen“ von Schöffter und der Lerntheorie Holzkamps (1995). Anhand von Gruppendiskussionen mit jungen engagierten Erwachsenen arbeitet Kreimeyer die Kategorie „tätigkeitsbegleitendes Lernen“ heraus.

1.2.3.3 Lernen im schulischen Kontext

Die kritische Psychologie und damit auch die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Holzkamps legen von Beginn an ihren Schwerpunkt auf den Bildungsbereich Schule. Dies spiegelt sich jedoch nicht in der Schulforschung entsprechend wider. Eine kritische, subjekttheoretische Perspektive wird nur von wenigen Pädagogen aufgegriffen. Behrens (2002) rekonstruiert die subjektiven Lernerfahrungen von Schülern der siebten bis zwölften Klasse aus verschiedenen Schulformen. Sie geht dabei der Frage nach, inwiefern bestimmte Lernbedingungen die subjektiven Aneignungsweisen beschränken. Methodisch erprobt sie die „kollektive Erinnerungsarbeit“ im Rahmen von Projektwochen. Ein Ergebnis ihrer Arbeit ist, dass diese Methode mit entsprechenden Modifikationen geeignet ist Lernerfahrungen zu rekonstruieren. Anhand dieser Methode identifiziert sie in den rekonstruierten positiven wie auch negativen Lernerfahrungen Widersprüchlichkeiten und Gebrochenheit. Eine Hinwendung zum Subjektstandpunkt, also zum Schüler wird auch in den Sammelbänden von Rihm u. a. (2000, 2006, 2008) hervorgehoben.

Den Fokus auf die Lehrerschaft im Spannungsfeld der Schulentwicklung legt Häffner (2012). Er fragt danach, was Lehrkräfte an evangelischen Schulen dazu bewegt, sich in der Schulentwicklungsarbeit zu engagieren und welche Behinderungen ihnen dabei begegnen. Lehrer werden in diesem Feld selbst zu Lernenden, deren Lernbegründungen Häffner in seiner Arbeit rekonstruiert.

1.2.3.4 Lernen im hochschulischen Kontext

Groß (2006) befasst sich in ihrer Untersuchung mit den Motiven und Erfahrungen Studierender im Diplom-Studiengang Pädagogik. Sie ist interessiert an den beiden Fragen, warum gerade das Studium der Pädagogik für die

Befragten Lerngegenstand wurde und wie und wodurch sich die ursprünglichen Begründungen im Studienverlauf verändern. Hierzu wurden im Zeitraum von zwei Jahren problemzentrierte Interviews geführt, die schließlich fünf Begründungsmuster hervorbrachten. Erstaunlich ist, dass die ursprünglichen Begründungen zur Aufnahme dieses Studiengangs auch im Studienverlauf bedeutungsvoll bleiben, auch wenn neue Lernerfahrungen gemacht werden und diese zu neuen Lernbegründungen führen.

Bartel (2009) rekonstruiert Diskrepanzerfahrungen bei Teilnehmenden eines Weiterbildungsstudiengangs und führt hierzu narrative Interviews. Daneben ermittelt sie die Lehrpraktiken und das Selbstverständnis der Akademie durch Beobachtung und Dokumentenanalyse, um die Herausforderungen zu identifizieren, mit denen die Studierenden konfrontiert werden. Theoretisch bezieht sich Bartel auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Holzkamps sowie auf institutionstheoretische Überlegungen Schäffters (vgl. Bartel 2009, S. 167). Mit den typischen Herausforderungen „mit Unsicherheiten und Ergebnisoffenheit umgehen können“, „Verbindlichkeiten eigenständig schaffen und eingehen“ sowie „eine Prozessperspektive einnehmen können“, gehen die Studierenden vor dem Hintergrund ihrer Biografie ganz unterschiedlich um (ebd., S. 168). Im Ergebnis gelingt es nur einer Befragten, die aus einem akademischen Milieu stammt, „ihre Diskrepanzerfahrung produktiv, d. h. eigene Handlungsmöglichkeiten erweiternd, zu bearbeiten“ (ebd., S. 171). Bartel resümiert: „Erst die Passung von biographisch fundiertem Aneignungsverhalten auf Lernendenseite zu einer entsprechenden enabling structure auf Seiten der pädagogischen Organisation scheint somit selbstgesteuertes Lernen als kontextnutzendes Lernen zu ermöglichen“ (ebd., S. 172).

Wie Studierende ihr Lernen im Rahmen eines Fernstudiengangs kooperativ gestalten mittels medialer Mittel, untersucht Arnold (2003). Sie identifiziert aus der Untersuchung dieser selbstorganisierten Praxisgemeinschaft eine neue Lernkultur, die auf Partizipation und Identität basiert.

1.2.3.5 Lernen in der allgemeinen Weiterbildung

Faulstich/Grell (2004, 2005) fragen in ihrer Untersuchung danach, inwieweit durch eine veränderte Lernkultur Zugangsbarrieren und Teilnahmeelektivitäten überwunden werden. Sie untersuchen, wie Teilnehmende die an sie gestellten Lernanforderungen in Kursen im Spannungsfeld zwischen expansiven und defensiven Lernstrategien bewältigen. Die Autoren entwi-

ckeln ein didaktisches Konzept der „Forschenden Lernwerkstatt“, das der Analyse und Reflexion von Lernprozessen dient. Es zielt darauf ab, Lernwiderstände von Teilnehmern an Erwachsenenbildungsveranstaltungen unter Berücksichtigung verschiedener Milieus zu untersuchen. Das Konzept ist darauf ausgerichtet, Lernarrangements hinsichtlich förderlicher oder störender Bedingungen zu erforschen. Die Besonderheit besteht darin, „dass die Lernenden selbst – unterstützt durch eine moderierende Person und strukturierte Methodenangebote – ihre Lernsituation analysieren und ihren eigenen Wertmaßstäben entsprechend bewerten“ (Faulstich/Grell 2004, S. 1). Die Forschende Lernwerkstatt versteht sich als Gegenentwurf zu Ansätzen des ‚Lernen-Lernens‘. Die methodischen und didaktischen Kernelemente der Forschenden Lernwerkstatt sind: Partizipation der Lernenden, Perspektiven und Methodenpluralität, insbesondere auch unter Berücksichtigung nichtsprachlicher Ausdrucksformen. Grell (2004, 2006) führt hierzu eine qualitative Untersuchung durch. Das empirische Konzept der Forschenden Lernwerkstatt beschränkt sich bei der Erhebung nicht nur auf verbalsprachliche Daten wie beispielsweise Interviews, sondern erweitert die Palette der Erhebungsmethoden durch Gruppeninterviews und symbolisch-bildliche Gestaltungen (Collagen). Sie erarbeitet eine Systematik, die Gründe für und gegen Lernen abbildet: „diese Gründe sind eng an die biografischen Erfahrungen und die aktuelle Situietheit der Person, ihre Erwartungen und Interessen gebunden“ (Grell 2004, S. 64). Daneben spielen auch milieuspezifische Hintergründe und die damit verbundenen subjektiv wahrgenommenen Hindernisse eine Rolle.

Den Schwerpunkt der subjekttheoretischen Lernforschung bildet vor allem betriebliches Lernen. Dies ist ein interessantes Ergebnis vor dem Hintergrund, dass die kritische Psychologie und subjektwissenschaftliche Lerntheorie sich vor allem auf schulische Kontexte bezieht, jedoch in diesem Bildungsbereich wenig rezipiert wird. In der Erwachsenen- und Weiterbildung dagegen, sowohl in der betrieblichen als auch in der allgemeinen, sind subjekttheoretische Untersuchungen immer wieder zu finden. Die Berücksichtigung subjektiver Lerngründe und -interessen scheint für Erwachsenenpädagogen von größerer Bedeutung zu sein als für Lehrkräfte an Schulen. Zeigen Erwachsene ihre Widerstände gegen Fremdbestimmung deutlicher als Schüler? Für Forschende im Kontext der Subjekttheorie zeigen sich in allen Bildungskontexten Lernmöglichkeiten auf der einen und Lernhindernisse auf der anderen Seite im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessenslagen. Die dargestellten Studien zeigen auf, wie Lernende vor dem Hintergrund ihrer Biografie und ihrem sozialen Umfeld mit den verschiedenen Interessen der

Lehrenden, der Organisation und ihrer eigenen Interessen umgehen. Ebenso konnte mit diesen Untersuchungen die Gegenstands- und Kontextabhängigkeit des Lernens entfaltet werden.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, eine eigene Lernforschung im Kontext der Alphabetisierung und Grundbildung durchzuführen.

1.3 Lernen in der Alphabetisierungsarbeit als Untersuchungsfeld der Erwachsenenbildungsforschung

Empirische Untersuchungen zur Zielgruppe der funktionalen Analphabeten bezüglich ihrer Partizipationschancen und ihrer zurückliegenden sowie laufenden Lernprozesse stellen ein Desiderat dar, das im Rahmen der Erwachsenenbildungsforschung aufgegriffen werden kann. Insbesondere eine Lernforschung im Begründungsdiskurs kann subjektive Lernmotive, Lerninteressen und Lernwiderstände aufzeigen, die der Bildungspraxis zur Unterstützung der Lernprozesse im Kursverlauf dienlich sein können.

Die wissenschaftliche Untersuchung der Lernprozesse funktionaler Analphabeten im Rahmen eines Alphabetisierungskurses erfolgte in Zusammenhang mit dem Projekt „Systematische Perspektiven auf Lernbarrieren und Lernberatung in der Erwachsenenalphabetisierung (SYLBE)“ (vgl. Ludwig 2010, Ludwig/Müller 2011, 2012a).

Die vorliegende Arbeit schließt an dieses Grundlagenforschungsprojekt an. Es soll ein vertiefter Einblick in die Lernprozesse funktionaler Analphabeten gegeben werden. Dabei spielen die Motive und Interessenslagen vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenssituation eine zentrale Rolle. Warum und wie jemand lernt, hängt davon ab was ihm wichtig und sinnvoll oder sogar notwendig erscheint. Mit einer subjektwissenschaftlichen Perspektive können hierbei Grundlagen zu Lernprozessen, also Lernanlässen, Lernmotiven und Lernschwierigkeiten geschaffen werden. Insbesondere Erkenntnisse zum Nichtlernen und widerständigen Lernen können Lehrenden eine Hilfe in der Lernbegleitung und Lernberatung sein. Lernmotive können in einer vertrauensvollen Kursatmosphäre offengelegt werden, aber Lernbarrieren sind nicht sichtbar, oftmals nicht klar fassbar für die Betroffenen selbst. Ein Indiz hierfür ist es, wenn Lernen besonders anstrengend und mühselig erscheint. Damit sind aber längst keine Gründe eruiert, diese können nur

rekonstruiert werden. In der Bildungspraxis erfolgt dies ad hoc in professioneller Weise und situationsspezifisch, je nach Qualifikations- und Erfahrungshintergrund der Kursleiter. Eine systematische Erfassung der latenten Sinnstrukturen und Begründungen der Kursteilnehmer für ihr Lernen gibt es kaum, eher bezogen auf den Kursbesuch. Einen Alphabetisierungskurs zu besuchen muss aber per se nicht mit Lernen verbunden sein, sondern kann aus bestimmten Zwängen heraus resultieren.

Mit der Rekonstruktion von typischen Lernbegründungen funktionaler Analphabeten wird das Ziel verfolgt, die Komplexität von Lernprozessen als soziale Realität mit den jeweiligen Sinnzusammenhängen verstehen und in ihrer jeweiligen Spezifik erklären zu können.

Folgt man der lerntheoretischen Heuristik (vgl. Kapitel 2.1), lassen sich in subjektiven (Lern-)Begründungen Verweise auf allgemeine gesellschaftliche Strukturen finden. Das Typische spiegelt die Vermittlungsebene zwischen allgemeiner und restriktiver Handlungsfähigkeit, den damit verbundenen Widersprüchlichkeiten zwischen individuellem Lebensinteresse, Handlungsprämissen und gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen wider.

Im Kern geht es darum, die Lernbegründungen funktionaler Analphabeten systematisch zu erfassen und daran anschließend ein Erklärungsmodell in Form einer Typologie zu entwickeln, das die Frage beantwortet:

Warum beginnen funktionale Analphabeten im Erwachsenenalter Lesen und Schreiben zu lernen?

Hierbei wird zwar auch die Frage tangiert, warum die Betroffenen Lesen und Schreiben in der Vergangenheit nicht (richtig) gelernt haben. Die biografisch zurückliegenden Lern- und Lebenserfahrungen aus der Kindheit und Jugend, also Erlebnisse im Zusammenhang mit den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen, stellen wichtige Bezugspunkte für die Bearbeitung der Forschungsfrage dar. Im Vordergrund steht jedoch die Frage nach den Lernbegründungen im Erwachsenenalter.

In dieser Arbeit geht es darum, die Anlässe und gegebenenfalls Barrieren im Erlernen der Schriftsprache empirisch zu rekonstruieren. Insofern erfolgt in dieser Untersuchung eine Typisierung des thematischen Lernaspekts², der

²Das sind die eigentlichen Lernbegründungen, also Anlässe und Motive im Sinne der je subjektiven Lebensinteressen. „Die begründungstheoretische Explikation des thematischen erweist sich also gleichbedeutend mit der Explikation des emotional-motivationalen Lernaspekts.“ (Holzkamp 1995, S. 189). Davon abzugrenzen ist der operative Lernaspekt, der sich auf die Organisation und Regulation des Lernens bezieht (vgl. S. 187).

die subjektive Bedeutsamkeit der Schriftsprache zum Ausdruck bringt. Die vorliegende Arbeit kann im Bereich der Grundlagenforschung verortet werden und schließt an vorhandene Forschungsarbeiten aus dem Alphabetisierungs- und Grundbildungsfeld an.

Nachdem im ersten Kapitel die Problemlage, der Forschungsstand im Bereich der Alphabetisierungsforschung und die Relevanz dieser Arbeit aufgezeigt sowie die Forschungsfrage begründet wurde, wird im zweiten Kapitel das Untersuchungsdesign theoretisch und methodisch expliziert. Dabei wird die theoretische Sensibilisierung offenlegt und die Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden begründet. Im Rahmen des qualitativen Forschungsparadigmas wurden problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit einem kombinierten Methodenmix aus der Grounded Theory (Strauß/Corbin 1996) und der empirisch begründeten Typenbildung (Kluge 2000) ausgewertet.

Kernstück der Arbeit bildet das dritte Kapitel mit der Ergebnisdokumentation. Ausgehend von vier Einzelfallstudien wird der Prozess der offenen-axialen Kodierung transparent gemacht. Sowohl die Fallstudien als auch die offenen Kodierungen der weiteren Fälle lassen typische Teilhabeerfahrungen funktionaler Analphabeten sichtbar werden. Während die biografischen Teilhabeerfahrungen einen gemeinsam geteilten Erfahrungshintergrund aufzeigen, wird in den aktuellen Handlungsproblematiken ein differenzierter Umgang mit Schriftsprache deutlich. Diese Differenzen, basierend auf den Kodierungen, münden in einen Merkmalsraum und schließlich einer Lernbegründungstypologie funktionaler Analphabeten. Das Kapitel schließt mit einer Reflexion des Forschungsprozesses ab.

Die Ergebnisse dieser Arbeit werden dann im vierten Kapitel in die vorhandene Lernforschung rückgebunden und ins Verhältnis gesetzt. Insbesondere erfolgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Theorie transformativen Lernens. Die Lernbegründungstypologie kann dieses lerntheoretische Modell fundieren.

Kapitel 2

Das Untersuchungsdesign – theoretischer und methodischer Zugang zu Lernbegründungen

Im Rahmen dieses zweiten Kapitels erfolgen theoretische und methodische Begründungen für das gewählte Untersuchungsdesign. Als Heuristik dient die Lerntheorie Holzkamp's (1995), da in der vorliegenden Untersuchung nach Lernbegründungen gefragt wird (Kapitel 2.1). Ausgehend von dieser theoretischen Entscheidung folgen methodologische und damit verbunden methodische Konsequenzen. Begründungen für ein qualitatives Untersuchungsdesign erfolgen im Kapitel 2.2. Eine Beschreibung des Feldzugangs, des Erhebungsverfahrens sowie des daraus entstandenen Samples erfolgen im Kapitel 2.3. Kapitel 2.4 befasst sich dann mit der Datenauswertung mittels Grounded Theory, Fallstudien und empirisch begründeter Typenbildung. Im Zusammenhang mit der Beschreibung der Datenerhebung und -auswertung werden damit verbundene Schwierigkeiten erläutert, die sich einerseits aus dem theoretischen Diskurs, andererseits aus der Anwendung der Methoden in der Forschungspraxis ergeben. Abschließend werden die aus dem Untersuchungsdesign erwartbare Reichweite und die Verallgemeinerungsfähigkeit der Untersuchungsergebnisse diskutiert (Kapitel 2.5).

2.1 Lerntheoretische Heuristik

Der theoretische Zugang der hier vorliegenden Studie basiert auf der Lerntheorie Holzkamp's. Lernen wird hier verstanden als begründetes menschliches Handeln, das den Zugang zur sozial-sachlichen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge ermöglicht (vgl. Holzkamp 1995, S. 181). Über den Erwerb der Schriftsprache eröffnen sich vielfältige Handlungsmöglichkeiten in der Gesellschaft. Als historisch entwickeltes und sozial genormtes Zeichensystem dient sie der zwischenmenschlichen Verständigung

und stellt insofern eine zentrale, insbesondere soziale Funktion in jeglichen Gesellschaftsbereichen dar.

Im Anschluss an Mead (1973) und den symbolischen Interaktionismus geht Holzkamp davon aus, dass gegenständliche Bedeutungen (z. B. Schrift) und damit verbundene Handlungsmöglichkeiten (z. B. eine Bewerbung schreiben) gesellschaftlich produziert und individuell als Handlungsprämisse aufgegriffen werden: „Gegenständliche Bedeutungen sind unserer Konzeption nach als Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln zwar einerseits in verallgemeinerter Weise von Menschen geschaffen, stehen aber andererseits dem einzelnen Individuum zunächst als auf der Weltseite gegebene Handlungsmöglichkeiten gegenüber, die es als seine subjektiven Möglichkeiten erst noch zu realisieren hat.“ (ebd., S. 207). Die Beherrschung der Schriftsprache ist zunächst eine gesellschaftliche Anforderung, die an Kinder herangetragen und über Bildungsprozesse vermittelt bzw. gelehrt wird. Ob und wie jemand Lesen und Schreiben lernen kann und möchte, hängt jedoch von seinen biografischen Erfahrungen, seiner sozialen Verortung und dem individuellen Sinnhorizont, der mit Schriftsprache verbunden ist, ab. Der Lernende steht immer in einem biographischen Zusammenhang, d. h. seine Bereitschaft zu lernen, ist von seiner zeitlichen und geschichtlichen „Befindlichkeit“ abhängig (ebd. S. 263). Ob er sich dieses oder jenes aneignet, hängt mit seinen biographisch erfahrenen Möglichkeiten und Begrenzungen zusammen. Das lernende Subjekt kann sich dem Gegenstand immer nur innerhalb seiner personalen Grenzen nähern. Dabei macht es aus einer Subjektperspektive heraus keinen Sinn, sich mit einem Lerngegenstand zu beschäftigen, der nicht in die lebenspraktischen Bedeutungszusammenhänge passt. Bezogen auf funktionale Analphabeten stellt sich die Frage, inwiefern Lesen und Schreiben notwendig bzw. wichtig sind für alltägliches oder zukünftiges Handeln? Funktionale Analphabeten weisen ganz typische biografische Erfahrungen auf, die entsprechende Gründe für den nichterfolgten Schriftspracherwerb in der Kindheit offenbaren. Schriftsprache hatte in ihrer Kindheit und Jugend keinen Stellenwert. Es machte keinen Sinn Lesen und Schreiben zu lernen, weil Schriftsprachkompetenz nicht in Zusammenhang gebracht wurde mit einer erweiterten Handlungsfähigkeit und Teilhabe in ihrem Umfeld. Funktionale Analphabeten waren aus zentralen Sozialisationsfeldern ausgeschlossen, fühlten sich in der Familie und Schule ignoriert und erfuhren zum Teil emotionale Vernachlässigung und sogar körperliche Gewalt. Sie konnten erst gar

nicht den Zusammenhang von Kulturpraktik im Sinne erbrachter (Schriftsprach-)Leistung und Teilhabe erleben.

Wenn von Gründen gesprochen wird, sind damit „je meine Gründe“ (ebd., S. 23) gemeint; sie unterscheiden sich von Bedingungen und Ursachen, die Ausdruck einer Außenperspektive sind. Eine (Forschungs-)Perspektive vom Subjektstandpunkt aus ermöglicht die Rekonstruktion der subjektiven Handlungsgründe, -pläne, -absichten usw. Es handelt sich dabei nicht um eine irgendwie geartete individualistische Sicht des Lernenden. Holzkamp geht von einem gesellschaftlichen Subjekt aus, welches über gesellschaftliche Bedeutungen mit der Umwelt in direkter Beziehung und Wechselwirkung steht. Diese subjektwissenschaftliche Perspektive erlaubt es, den Lernprozess vom Standpunkt des Lernenden zu betrachten und deren Gründe für und gegen einen Lernprozess zu verstehen. Warum lernen funktionale Analphabeten im Erwachsenenalter Lesen und Schreiben? Das ist die zentrale Frage dieser Untersuchung. Diese hängt zwar mit der Frage zusammen, warum funktionale Analphabeten Lesen und Schreiben nicht in der Kindheit und Jugend gelernt haben. Sie steht jedoch nicht im Zentrum der Untersuchung, sondern bildet vielmehr einen geteilten Erfahrungsraum ab (vgl. Kap. 3.2).

Übergeordnete Gründe für das Lernen der Schriftsprache stellen die Lebensinteressen dar. Über die subjektive Realisierung von Handlungsmöglichkeiten (Lesen und Schreiben zu können) ist eine Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe möglich. Alphabetisierte, schriftkundige Bürger können in gesellschaftlichen Funktionsbereichen partizipieren und mitgestalten. Mit dem Lesen der Tageszeitung werden beispielsweise politische Zusammenhänge erschlossen, mit dem Schreiben von Briefen und Nachrichten Freundschaften aufrecht erhalten, über Ausbildungen wird ein Zugang zur Arbeitswelt geschaffen usw.

Lernen ist kein isolierter, kognitiver Prozess, sondern kollektiv verankert bzw. rückgebunden. Damit stehen Holzkamp wie auch Lave und Wenger (1991) in der Tradition einer kollektivistischen Perspektive (Engeström 1999, Wertsch 1981 und 1985). Lernende möchten mithilfe der Erlangung von Wissen und Fähigkeiten einer Gemeinschaft (sozialer Praxen) angehören bzw. teilhaben. „In our view, learning is not merely situated in practice – as if were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world.“ (Lave/Wenger 1991, S. 35). Diese Perspektive auf Lernen unterscheidet sich von traditionellen psychologischen Theorien, in denen Lernen als rein kognitiver, zum Teil selbstreferenzieller Prozess ver-

standen wird. Dort wird Lernen als individuelle Disposition dargestellt. In handlungstheoretischen Zugängen, insbesondere der Subjektwissenschaft liegt der Ausgangspunkt des Lernens in der Erschließung von Welt bzw. Verfügungerweiterung.

Holzkamp überträgt diesen allgemeinen Standpunkt des Subjekts auf das lernende Subjekt und grenzt das Lernhandeln gegenüber generellem Handeln ab. Den Ausgangspunkt bildet eine vom Subjekt „ausgegliederte Problemsituation“, welche auf herkömmliche Weise nicht überwunden werden kann. „Vorgelerntes“ reicht zur Bewältigung der Handlungsproblematik nicht mehr aus. Funktionale Analphabeten entwickeln jedoch im Laufe des Lebens vielfältige Bewältigungsstrategien (z. B. vermeiden, delegieren), die ihnen in vielen Schriftsprachsituationen weiterhelfen. So können beispielsweise die Eltern, Geschwister, Kollegen, Partner oder gar die eigenen Kinder bestimmte Aufgaben übernehmen: die Post vorlesen, Bankgeschäfte erledigen, Aufträge mündlich mitteilen, beim Einkauf helfen usw. Funktionieren diese Bewältigungsstrategien gut, werden keine problematischen Situationen erlebt. Schrift wird biografisch begründet nicht bedeutsam: „ich komme auch ohne Lesen und Schreiben durchs Leben“, „ich habe andere Dinge zu bieten“. Da Schrift als sozial-sachlicher Bedeutungszusammenhang allgegenwärtig ist, ist das Potenzial mit entsprechenden Schriftsprachsituationen konfrontiert zu werden enorm groß. Tagtäglich können solche Situationen als problematisch erfahren werden und sich die subjektive Bedeutung der Schriftsprache ändern. Beispielsweise können funktionale Analphabeten als Eltern im Kontext des Vorlesens in der Familie oder als Angestellte im Rahmen ihrer Berufstätigkeit mit Schriftsprache konfrontiert werden. Sie können dann eine Diskrepanz erleben zwischen ihren verfügbaren, bereits gelernten und für die Überwindung der Problematik benötigten Handlungsmöglichkeiten. Dieses Sich-in-Beziehung-setzen lässt eine Differenz offenbar werden, die Einfluss auf die subjektive Befindlichkeit hat. Oftmals geht das Erleben einer solchen Diskrepanz mit dem Gefühl des Ungnügens einher: „ich kann nicht Lesen, möchte aber gern meinem Kind am Abend ein Märchenbuch vorlesen“. Gefühle wie Frust, Beunruhigung oder Angst können mit dieser Diskrepanzerfahrung verbunden sein. Um eine so entstandene „emotionale Komplexqualität“ lernend aufzulösen, müssen die „Handlungsbeeinträchtigungen“ diagnostiziert und als spezifische Lernproblematik „ausgegliedert“ werden (Holzkamp 1995, S. 211). Die Analyse eigener Handlungsproblematiken und die Ausgliederung einer Lernschleife erfolgen im Rahmen der „Lebensinteressen“ respektive „Lerninteressen“

des Subjekts. Es steht einer Fülle gesellschaftlich gegebener Möglichkeiten gegenüber, aus denen Prämissen hervorgehen, die bestimmte Handlungsoptionen für ihn darstellen: „Derartige Prämissen sind nicht eindeutig von außen determiniert, sondern vom Subjekt im Kontext seiner Handlungen aktiv selektiert bzw. hergestellt, mithin sowohl Voraussetzung wie Resultat des Handlungsverlaufs“ (ebd., S. 24). Funktionale Analphabeten können dann erkennen, dass für das Vorlesen Schriftsprachkompetenzen nötig sind, die sie beispielsweise im Rahmen eines Alphabetisierungskurses erwerben können. Schrift wird in diesem Fall für die familiären Beziehungsstrukturen relevant, da das Vorlesen eine innerfamiliäre Praktik darstellt und Nahbeziehungen intensivieren kann. Mit dem Vorlesen wird die elterliche Rolle erfüllt und Raum für gemeinsame Erfahrungen geschaffen.

Erst mit der Ausgliederung der Handlungs- in eine Lernproblematik beginnt nach Holzkamp der Lernprozess. Eine Lernproblematik ist dadurch ausgezeichnet, „daß hier auf der einen Seite die Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsablaufs selbst, ggf. durch bloßes Mitlernen o. ä. möglich erscheint: Auf der anderen Seite aber gibt es hier gute Gründe für die Annahme, daß in (mindestens) einer Zwischenphase aufgrund einer besonderen Lernintention die Behinderungen, Dilemmata etc., die mich bis jetzt an der Überwindung der Handlungsproblematik gehindert haben, aufgehoben werden können, so daß daran anschließend bessere Voraussetzungen für die Bewältigung der Handlungsproblematik bestehen“ (Holzkamp 1995, S. 183). Mit der Übernahme einer Handlungsproblematik in eine Lernproblematik erfolgen Distanzierungs- und Reflexionsphasen. Holzkamp spricht hier von dem Eintreten in eine Lernschleife, was den prozessualen und nicht-linearen Charakter von Lernprozessen verdeutlicht.

Distanz, Reflexion und Standpunktwechsel präzisieren den Lerngegenstand, in den es einzudringen gilt. Dieser kann komplexer oder einfacher in seiner Struktur sein. Holzkamp verwendet die Begriffe Flachheit und Tiefe: „Von der ‚Tiefe‘ des Lerngegenstands ist abhängig, inwieweit ich bei seiner lernenden Aufschließung in verallgemeinerte Bedeutungszusammenhänge eindringen kann: je mehr Tiefenstruktur der Lerngegenstand besitzt, je allgemeiner sind seine Verweisungen auf umfassendere Bedeutungszusammenhänge“ (ebd., S. 222). Die Schriftsprache ist aufgrund der Regelmäßigkeit und ihrer Ausnahmen recht komplex, gesprochene Sprache entspricht nicht der geschriebenen Sprache. Es gibt phonetische, morphologische, orthografische und syntaktische Normen, die eingehalten werden müssen. Zudem

besitzen Wörter sozial-kulturell geprägte Bedeutungen, sie unterscheiden sich semantisch.

Je nach Gegenstandsstruktur sind unterschiedliche Lernprinzipien erforderlich. Dabei geht dem operativen Lernaspekt, also der Organisation, Regulation und Planung des Lernens, immer der thematische Lernaspekt voraus, in dem sich die primäre Lernbegründung widerspiegelt. Die Lernbegründungen können im Sinne einer verallgemeinerten oder restriktiven Handlungsfähigkeit defensiv oder expansiv ausgerichtet sein. Diese Unterscheidung kann allerdings nur analytisch herangezogen werden, da auf individueller Ebene stets beide Begründungen mehr oder weniger stark immanent sind. In seiner früheren Auseinandersetzung mit Lernwiderständen nutzt Holzkamp (1987) die Begriffe dynamische und strukturelle Schranken anstelle des thematischen und operativen Lernaspekts, wobei die dynamischen Schranken auf Widersprüchlichkeiten in der Lernbegründung verweisen und strukturelle Schranken auf Unzulänglichkeiten im Lernprinzip bezogen sind. Es geht bei der Überwindung dynamischer Schranken um eine Klärung von Widersprüchlichkeiten und Widerständen. Dies kann fundamental gelingen, wenn die Lern- und Lebenssituation reflektiert und damit die Unmittelbarkeitsverhaftung durchdrungen wird; sprich die gesellschaftliche Relevanz des Handelns geklärt ist. Strukturelle Schranken können durch Reflexion und gegenstandsadäquate Veränderung der Lernprinzipien überwunden werden.

Die Lernbegründung „Vorlesen können“ kann ein einfaches Lernprinzip beinhalten, dass nur oberflächlich in den Lerngegenstand Schriftsprache eindringen lässt, wenn beispielsweise flüssiges, unbetontes Lesen das Ziel darstellt. Geht es hingegen um das Erfassen der Geschichte, um mit dem Kind darüber sprechen zu können, müssen die Sätze inhaltlich begründet betont vorgelesen werden. Hierzu ist ein Lernprinzip nötig, das ein tieferes Eindringen in den Lerngegenstand Schriftsprache ermöglicht, so dass neben phonetischen auch semantisch-morphologische Aspekte gelernt werden. Lernprinzipien können im Rahmen des Lernprozesses geändert werden, wenn sich beispielsweise das Interesse ändert. Besitzen die Bedeutungsstrukturen des Lerngegenstands also „in sich mehrere Vermittlungsebenen“ (Normen, Regeln der Schriftsprache), sind Holzkamp (1995) zufolge sogenannte „qualitative Lernsprünge“ möglich (S. 239). Das lernende Subjekt wird an der Stelle, wo Schwierigkeiten auftauchen, sein bisheriges „Lernprinzip“ umfassend reflektieren und im Zuge dessen ein neues Prinzip zum Weiterlernen entwickeln. Funktionale Analphabeten können beispielsweise

beim Vorlesen merken, dass unbetontes Lesen langweilig ist, dass kein Austausch mit dem Kind möglich ist, wenn es Fragen zur Geschichte stellt und dann versuchen morphologisch-semantische Aspekte der Schriftsprache zu lernen. Dieser „Lernsprung“ ist für Holzkamp der entscheidende Wendepunkt von einem eher defensiven zu einem expansiv ausgerichteten Lernen (ebd., S. 240). Das bedeutet, dass eine „Lernhandlung“ vom Lernenden „ausgliedert“ und eine „Lernschleife eingebaut“ wird. Die Handlungsproblematik (z. B. nicht vorlesen können) wird zur „Bezugshandlung“ für die Lernhandlung (ebd., S. 182–183). Das Subjekt übernimmt sozusagen beabsichtigter Weise die eigene Problemsituation als Lernproblematik, wodurch es sich selbst neue Perspektiven eröffnet.

Eine zentrale Rolle im Lernprozess spielen die damit verbundenen Ziele und Interessen des Subjekts. Erhofft sich der Lernende anhand seines lernenden Weltaufschlusses ein Mehr an Handlungsmöglichkeiten und damit soziale, kulturelle und/oder ökonomische Teilhabe realisieren zu können, ist sein Lernen expansiv ausgerichtet. Geht es Lernenden eher um die Abwehr einer nahenden Bedrohung, die mit Einschränkungen der Lebensqualität einhergeht (z. B. Job-Verlust, Geldeinbußen, Autoritätseinschränkung durch die Kinder), so ist die fremdgesetzte Anforderung für das Lernhandeln dominant und das Lernen eher defensiv ausgerichtet (ebd., S. 190). Holzkamp sieht im defensiven Lernen jedoch eine spezifische Dynamik: „Das bewusste ‚Verhalten‘ zu dem Umstand, dass ich angesichts einer bestimmten Bewältigungs-/Lernproblematik nur defensiv zu lernen imstande bin, eröffnet mir [...] perspektivisch die Alternative der Lernverweigerung oder der [...] Gewinnung eines umfassenderen Zugangs zum Lerngegenstand, also von Möglichkeiten expansiv begründeten Lernens in Austragung des Konflikts mit den meine Verfügung/Lebensqualität bedrohten Machtinstanzen bzw. deren strukturelle Abkömmlinge“ (ebd., S. 193).

Da Schriftsprache ein sozial genormter Gegenstand ist, können sowohl expansive als auch defensive Lernbegründungen vorliegen. So kann Schriftsprache in zweierlei Hinsicht für funktionale Analphabeten bedeutsam werden. Einerseits kann der Wunsch dem eigenen Kind ein Märchenbuch vorlesen zu können, Lernen begründen. Andererseits können gesellschaftliche Restriktionen Lernen erforderlich machen, wenn beispielsweise der Arbeitgeber aufgrund mangelnder Schriftsprachkompetenzen mit der Kündigung droht. Indem der gesellschaftliche Gegenstand Schrift mit einer für das Lernsubjekt bestimmten Bedeutung versehen sind, gibt es für ihn „gute Gründe“, sich diesem, wenngleich widerständig, lernend zu nähern. Auf-

grund der widersprüchlichen Verwobenheit subjektiver Lebens- bzw. Lerninteressen mit fremdgesetzten Lernanforderungen ist widerständiges Lernen nach Holzkamp immer vorhanden. Eigene Interessen sowie Vor- und Nachteile eines Lernprozesses bleiben oft nebulös, sodass (un-)artikulierte Widerständigkeiten beim Lernen die Folge sind: „Selbst, wo der Lernende den jeweiligen Aufgabenstellungen in optimaler Weise nachzukommen scheint, ist ‚widerständiges‘ Lernen nicht auszuschließen: Vielmehr können bestimmte Formen der ‚Folgsamkeit‘ und Gefügigkeit, indem man sich dabei nur durch die erstrebte Anerkennung leiten lässt, aber jedes hierfür nicht unbedingt gebotene Eindringen in den Lerninhalt vermeidet, eine besondere ‚Technik‘ der Lernwiderständigkeit darstellen, in welcher man den Druck der fremdbestimmten Lernanforderung sozusagen ‚leerlaufen‘ lässt, damit aber gleichzeitig auch engagiertes Lernen im Eigeninteresse nicht vollziehen kann“ (Holzkamp 1987, S. 7). Mit dieser Theoriefolie können Lernwiderstände als Ausdruck von Widersprüchlichkeiten, die in jedem Lernprozess mehr oder weniger stark an verschiedenen Stellen auftreten, begrifflich gefasst werden.

2.2 Methodologische Verortung der Untersuchung im qualitativen Forschungsparadigma

Die Forschungsfrage und der lerntheoretische Zugang legen ein qualitatives Forschungsparadigma nahe, das die Erfassung der subjektiven (Lern-)Begründungen funktionaler Analphabeten vor dem Hintergrund ihrer Lebenslage möglich macht.

Erkenntnistheoretisch ist mit der subjektwissenschaftlichen Heuristik ein kritischer Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse verbunden. Insofern wird keine individualpsychologische, sondern eine subjektwissenschaftliche und damit eine gesellschaftskritische Perspektive auf das Lernen funktionaler Analphabeten angelegt. Die Untersuchung von Begründungen für und/oder gegen das Lernen der Schriftsprache impliziert die Annahme, dass Begründungen gesellschaftliche Verhältnisse widerspiegeln und im Umkehrschluss diese Verhältnisse beziehungsweise typischen Strukturen über Begründungen rekonstruierbar sind.

Methodisch lässt sich das Verstehen von Gründen über Narrationen rekonstruieren. In der Biografieforschung wird auch von der „autobiografischen Reflexion und Konstruktion von Erfahrung im Horizont einer individuellen und kollektiven Geschichte“ (Schulze 1993, S. 33) gesprochen. In der vorliegenden Untersuchung geht es jedoch nicht um eine allgemeine Ebene der Biografie, sondern konkret um Lernbegründungen. Diese beinhalten einerseits eine biografische Seite, andererseits eine sozial-gegenständliche Seite (vgl. Holzkamp 1995, Ludwig 2012a).

Methodologisch wird zwischen „Verstehen“ und „Erklären“ unterschieden, oftmals verbunden mit divergierenden wissenschaftstheoretischen Ausrichtungen: Geistes- versus Naturwissenschaften. Saldern (1992) argumentiert gegen eine solche Dichotomie, sie „simplifiziere“ (S. 377) und sei „veraltet“ (S. 380). Anstatt die Unterscheidung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung aufrecht zu erhalten, versucht Saldern die Ähnlichkeiten im Vorgehen des Forschungsprozesses aufzuzeigen. So basiere die Relevanz einer Untersuchung jeweils auf historisch-gesellschaftliche Prozesse (vgl. ebd. S. 383), es gäbe jeweils immer schon Hypothesen, Vorwissen und Vorannahmen (sonst würde man nicht erheben) (vgl. ebd., S. 384), es gelten gleiche Gütekriterien (wie beispielsweise Intersubjektivität) (vgl. ebd., S. 388), es werde jeweils gemessen (vgl. ebd., S. 389) und „Erklären“ sei ein Bestandteil des „Verstehens“ (vgl. ebd., S. 394). Mit dieser Argumentation werden divergierende erkenntnisleitende Interessen und damit die methodologischen Unterschiede beider Forschungsparadigmen negiert. Quantitative und Qualitative Forschung unterscheiden sich deutlich in ihrem Umgang mit Daten (vgl. Strauss 2004, S. 430). Die Unterschiede liegen jedoch nicht nur in der Verwendung der Methoden zur Datenerhebung und -auswertung, sondern ganz grundsätzlich in der Forschungsstrategie und der inhärenten Logik.

Bei quantitativen Untersuchungen wird eine lineare Strategie verfolgt. Ein umfassendes Untersuchungsdesign und die Formulierung von Hypothesen stehen am Beginn des Forschungsprozesses fest. Anhand einer standardisierten Stichprobe, also „zahlenmäßig darstellbare[r], abstrakte[r] Daten“ werden die Hypothesen überprüft (Witt 2001, S. 2). Insofern kann von einer „überprüfenden Forschungslogik“ gesprochen werden (Brüsemeister 2008, S. 19). Bei qualitativen Untersuchungen geht es um den Sinn, die Bedeutungen der Akteure und in der Auswertung der Daten um das Finden von Gemeinsamkeiten und Typischem. Hierbei wird eine zirkuläre Strategie verfolgt, denn die Forschungsschritte werden mehrmals durchlaufen. Es

gibt zwar ein (theoretisches) Vorverständnis, aber keine Hypothesen, die Theorie wird mittels des Datenmaterials erst entwickelt. Die Entdeckung und Beschreibung von Bezügen und Strukturen ist eher mit Extremen möglich, mit einer Verschiedenheit der Daten, um das zu untersuchende Problemfeld entsprechend abzubilden (vgl. Witt 2001). Insofern wird bei qualitativen Untersuchungen eine „entdeckende Forschungslogik“ verfolgt (Brüsemeister 2008, S. 19). Entdeckt werden auch latente Sinnstrukturen: „Mittels qualitativer Methoden lassen sich Sinn- und Bedeutungszusammenhänge rekonstruieren und damit auf bewusste und unbewusste Handlungsweisen im Alltag [...] schließen.“ (Schuegraf 2008, S. 109). Soziale Wirklichkeit ist nicht einfach vorzufinden, sondern wird gemeinsam hergestellt. Durch den kommunikativen Charakter sozialer Wirklichkeit ist eine Rekonstruktion über dichte Beschreibungen und Narrationen möglich. Es geht darum, das „Warum?“ und „Wie?“ einer Handlung zu verstehen: „Genau um diese, den Handlungen zugrundeliegenden grammatischen Strukturen geht es bei diesem hier zur Diskussion stehenden Forschungsverständnis“ (Marotzki 1995, S. 57). Objektive Lebensbedingungen werden erst durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant. Um diese subjektiven Bedeutungen geht es bei der Untersuchung von Lernbegründungen.

Damit wird ein grundsätzlich anderes Verständnis innerhalb qualitativer Forschung im Unterschied zur quantitativen Forschung deutlich: es geht um die Perspektive des Subjekts und dessen Konstruktion von Wirklichkeit. Forschungsfoki sind die Alltags- und Erfahrungswelt sowie subjektiven Lebenszusammenhänge und deren Rekonstruktionen mittels eines interpretativen Paradigmas. Den Interpretationen der Forschenden folgen ebenfalls Konstruktionen, so dass diese als Konstruktionen zweiter Ordnung verstanden werden (vgl. Kelle 2010, S. 104).

Die Übertragbarkeit von Gütekriterien aus der quantitativen in die qualitative Forschung ist aufgrund ihrer Spezifik stark umstritten und es ist eher eine Tendenz hin zu eigenen Kriterien qualitativer Forschung erkennbar (vgl. Kapitel 3.6). „Qualitative Verfahren der Sozialforschung sind bestrebt, der Komplexität ihrer Gegenstände methodisch gerecht zu werden, sie wollen diese nicht abstrakt konstatieren, sondern konkret veranschaulichen.“ (Kelle 2010, S. 101). Insofern steht die qualitative Sozialforschung vor eigenen methodischen Schwierigkeiten, insbesondere mit Blick auf die Komplexitätsreduktion. Hier ist ein Spannungsverhältnis zwischen angemessener Abbildung und der Reduktion von Lebenswirklichkeit erkennbar.

Komplexitätsreduzierungen erfolgen bereits in Datenerhebungen durch den Zugang zum Forschungsfeld und die Fallauswahl. Vor allem aber in der Datenauswertung erfolgen selektive Entscheidungen, die transparent gemacht werden müssen: „Am komplexen Material zeigt man auch die Begrenztheit der eigenen Bearbeitung.“ (ebd., S. 115).

Trotz der Spezifik qualitativer Sozialforschung lassen sich auf der Begründungsebene grundsätzliche Gemeinsamkeiten identifizieren. Gemeinsam sind beiden Forschungslogiken die Leitgedanken der „Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie die Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick 2002, S. 16). Als gegenstandsangemessen erweist sich in der vorliegenden Untersuchung ein theoretischer Zugang, der Lernbegründungen fokussiert. Methodologisch ist ein qualitatives Forschungsdesign vonnöten, das in der Erhebung sowohl Narrationen ermöglicht als auch reflexionsanregende, gezielte Fragen integriert. Betroffene müssen selbst zu Wort kommen und ihre biografischen Erfahrungen, aktuellen Befindlichkeiten und Handlungsproblematiken erzählen können, daher wird auf das problemzentrierte Interview (Witzel 2000) zurückgegriffen. Dieser Forschungslogik folgend, kommen in der Auswertung rekonstruktive Auswertungsverfahren infrage. Hier wird entsprechend des Forschungsprozesses auf verschiedene Verfahren zurückgegriffen. Übergeordnet erfolgt die Auswertung entlang der Forschungsstrategie der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996).

2.3 Feldzugang und Datenerhebung

Als erste selektive Entscheidung im Forschungsprozess werden der Zugang zum Forschungsfeld und die Wahl des Erhebungsinstruments betrachtet (vgl. Kelle 2010). Methodologisch begründet wird das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) gewählt, da hiermit die Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen beziehungsweise Begründungen möglich ist. Der Feldzugang erfolgte forschungspraktisch über Alphabetisierungskurse, da sich der Zugang zu Nichtteilnehmenden als schwierig erwies.

2.3.1 Das problemzentrierte Interview

Witzel (2000) wendet sich mit dem problemzentrierten Interview gegen hypothetico-deduktive und naiv-induktivistische Vorgehensweisen (ebd., S. 2). Das Problemzentrierte Interview ist ein „theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert.“ (Witzel 2000, S. 1). Eine gewisse Theoriegeleitetheit, also unvermeidbares Vorwissen oder ein heuristisch-analytischer Rahmen stehen der Offenheit nicht entgegen, sondern ergänzen die Narrationen um zentrale, forschungsbezogene Problemstellungen bzw. -fragen. Im Rahmen des problemzentrierten Interviews werden drei Grundpositionen eingenommen:

1. die Problemorientierung, die forschungspraktisch durch eine Zuspitzung der Kommunikation erfolgt,
2. die Gegenstandsorientierung, also die Flexibilität gegenüber unterschiedlichen Anforderungen des Gegenstands,
3. die Prozessorientierung, die sich auf den Forschungsablauf bezieht und eine systematische Entwicklung des Problemhorizonts ermöglichen soll (ebd., S. 3).

Ein inhaltlich locker strukturierter Leitfaden mit einer erzählgenerierenden Einleitungsfrage und weiteren themenbezogenen, offenen Fragen bietet hierbei die Grundlage für ein induktiv-deduktives Wechselspiel im Gesprächsverlauf. In dieser Untersuchung stellt die Frage „Wie bist Du zu diesem Kurs gekommen und wozu brauchst Du ihn?“ die Einleitungsfrage dar. Weitere themenbezogene Fragen beziehen sich auf Schriftsprachsituationen im Alltag (Beruf, Familie usw.), die Dauer des Kursbesuchs, auf die Zufriedenheit, Herausforderungen und das Lehr-Lernverhältnis im Kurs, auf die Kursgruppe, die Biografie, also zurückliegende Lernerfahrungen in der Schulzeit und schließlich auf die soziale Situation und das Alter der Befragten. Überwiegend wurde sich im Interview geduzt, was die Atmosphäre im Umfeld der Alphabetisierungskurse mit sich brachte. Die Kurse weisen eine große Vertrauenskultur auf, was der sensiblen Thematik und den zum Teil sehr negativen Lernerfahrungen in der Kindheit geschuldet ist. Mit den Alphabetisierungskursen versuchen die DozentInnen eine po-

sitive Lernumgebung zu schaffen, um eine Offenheit für Lernprozesse zu erzielen. Dieser Kultur folgend wurde versucht, eine ähnliche Gesprächssituation im Interview herzustellen.

2.3.2 Der Feldzugang und das Sample

Es war eine forschungspraktische Entscheidung Teilnehmende an Alphabetisierungskursen als Interviewpartner zu gewinnen, da sich der Zugang zu funktionalen Analphabeten als schwierig erwies. Insofern ist der Begriff funktionaler Analphabet hier als Kursteilnehmender definiert. Wichtig wären Gespräche mit Nichtteilnehmenden gewesen, da diese bislang keinen Anlass für sich sahen einen Kurs zu besuchen. Wie deren Lernbegründungen sind, bleibt eine offene Frage, der in einer an diese Studie anschließenden Untersuchung nachgegangen werden könnte.

Der Kontakt zu Kursteilnehmenden konnte einerseits über engagierte Kursleitende hergestellt bzw. vermittelt werden, andererseits wurden Kursteilnehmende direkt angesprochen und für ein ausführlicheres Gespräch gewonnen. Insgesamt konnte ein Datenpool bestehend aus 21 aufgezeichnet und transkribiert vorliegenden Interviews aufgebaut werden. Die Ansprache der Interviewpartner erfolgte, soweit möglich, über sozialdemografische Kriterien wie der Herkunft und des Geschlechts der Interviewpartner. Eine Auswahl anhand der theoretischen Heuristik war aufgrund des hohen Abstraktionsgrades der Lerntheorie Holzkamps' kaum möglich. Es wurde darauf geachtet, dass Teilnehmende aus verschiedenen geografischen Regionen Deutschlands befragt wurden. Die Interviewten stammen aus urbanen und provinziellen Gegenden Bayerns, Berlins, Brandenburgs, Niedersachsens und Nordrhein-Westfalens. Darüber hinaus wurde eine soziale Differenzierung im Hinblick auf die Geschlechterverteilung angestrebt, so dass die Anzahl der männlichen und weiblichen Teilnehmenden ähnlich ist.

Bundesland	Anzahl der Interviewpartner	davon weiblich	davon männlich
Brandenburg	5	1	4
Berlin	6	3	3
Nordrhein-Westfalen	4	2	2
Niedersachsen	2	2	0

Bundesland	Anzahl der Interviewpartner	davon weiblich	davon männlich
Bayern	4	3	1
gesamt	21	11	10

Tabelle 1: Überblick über das Herkunftsbundesland und die Geschlechterverteilung der Interviewpartner

Neben der geografischen Herkunft und der Geschlechtszugehörigkeit, wurde eine große Heterogenität anhand des Alters erzielt. Die Altersspanne der Interviewten liegt zwischen 24 und 71 Jahren, das durchschnittliche Alter bei 45 Jahren.³ Die meisten Interviewpartner sind zwischen 30 und 50 Jahre alt.

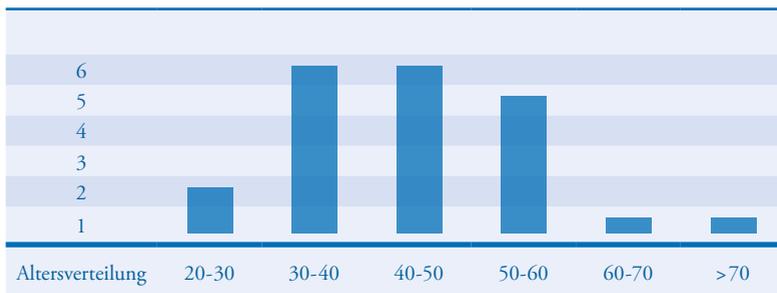


Abbildung 1: Alter der Interviewpartner

Bezüglich sozio-demografischer Merkmale ist damit eine größtmögliche Heterogenität gegeben, auch wenn dies im Rahmen einer qualitativen Forschungsstrategie nicht notwendig wäre.

³ Alle Altersangaben beziehen sich auf das Alter im Erhebungszeitraum Juni 2008–Juni 2009.

2.4 Datenauswertungsverfahren

Das vorliegende Interviewmaterial wurde in Gänze transkribiert⁴ und zunächst vollständig einer thematischen Gliederung unterzogen,⁵ um Analyse-schwerpunkte zu identifizieren. Die Auswertung markanter Fälle erfolgte dann mittels der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996, Strauss 2004) und mündete in einer Typenbildung (Kelle/Kluge 2010).

2.4.1 Grounded Theory

Glaser und Strauss fundierten 1967 die qualitative Sozialforschung und rückten mit der Grounded Theory die systematische Theoriegewinnung aus der Feldforschung in den Fokus, um dem Mainstream, der Testung von Hypothesen, entgegen zu wirken (vgl. Hülst 2010, S. 282). Sie wenden sich damit gegen einen hypothetiko-deduktiven Ansatz, also gegen die Testung von vorab definierten Hypothesen und daraus abgeleiteten Variablen (vgl. Kelle 2007, S. 33). Da soziale Phänomene sehr komplex sind, bedarf es einer komplexen grounded theory, also einer dichten Theorie, die viele Aspekte der Phänomene abbildet (vgl. Strauss 2004, S. 429).

Wissenschafts- und Erkenntnistheoretisch basiert die Grounded Theory auf Annahmen des symbolischen Interaktionismus und Pragmatismus. Der Forschungsfokus liegt auf Handlungen und problematische Situationen. Es gilt die Standpunkte der Handelnden zu erfassen, Feldbeobachtungen und intensive Interviews durchzuführen, um Handlungen rekonstruieren zu können (vgl. Strauss 2004, S. 434). Aus einer pragmatistischen Perspektive heraus stellt sich die Erfassung von Realität als begrenzt dar: „Realität als im Handeln beständig neu hervorgebracht zu verstehen bedeutet zum einen notwendig, daß Daten Teile oder Aspekte dieser Realität immer nur als Ausschnitt eines bestimmten Punkts in Zeit und Raum repräsentieren können.“ (Strübing 2008b, S. 291). Aus einer solchen Perspektive heraus ist Realität temporär und unvollständig, aufgrund der Situationsbezogenheit (vgl. Strübing 2004, S. 47). Mit der Grounded Theory wird der objektivistische Absolutheitsanspruch aufgegeben (vgl. Hülst 2010, S. 284). Dies gilt

⁴Die Transkription erfolgte durch ein Schreibbüro. Bei der Transkription wurde sich an Dresing/Pehl (2011) orientiert.

⁵Orientiert an Bohnsack 2008.

nicht nur für die Daten selbst, sondern für die gesamte Forschungssituation: „So gesehen sind Daten nicht Rohmaterial, mit dem die Forschung beginnt, sondern die Repräsentation einer dynamischen Beziehung zwischen Forschungsfrage, Feld und Forschern, die im Verlauf der analytischen Arbeit herausgebildet wird.“ (Strübing 2008b, S. 293). Vom Forschenden, der bei der Erhebung als auch Analyse von Daten mit Konstruktionen arbeitet, bis hin zu den subjektiven Deutungen der Befragten. „Wenn Forschung Arbeit ist und Arbeit als dialektisches Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Objekt aufgefasst wird, dann muss das Resultat des Prozesses, die erarbeitete Theorie, immer auch ein subjektiv geprägtes Produkt sein.“ (Strübing 2004, S. 16).

Wissenssoziologisch erfolgt keine Unterscheidung zwischen Alltags- und Wissenschaftstheorien, denn „alles Wissen und selbst Beschreibungen [sind] im Kern theoretisch“ (Strübing 2008b, S. 295). Schon das Aufbrechen von Daten kann als Prozess des Theoretisierens betrachtet werden. Analysen mittels der Grounded Theory sind Interpretationsprozesse: „Damit ist die eine Forschungsaktivität gemeint, die mehrere unterschiedliche, aber miteinander in Beziehung stehende Elemente (oder Operationen) umfaßt.“ (Strauss 2004, S. 432). Merkmale qualitativer Datenanalyse sind hierbei Explizitheit, Abstraktion und Systematisierung (vgl. Strauss 2004, S. 432). Auf der untersten Abstraktionsebene kann eine generierte Theorie eher deskriptiv, auf der höchsten Ebene allgemeiner Art sein.

Die Grounded Theory wird irrtümlicherweise oft als Methode verstanden, obwohl sie vielmehr als Methodologie und relativ freien Forschungsstil betrachtet werden kann (vgl. Hülst 2010, S. 281). Es gibt kein einheitliches Verfahren, spätestens seit dem öffentlich ausgetragenen Zerwürfnis von Glaser und Strauss 1992 (vgl. Strübing 2008b, S. 280). Während Glaser eine eher induktivistische Vorgehensweise vertritt, wählt Strauss (zusammen mit Corbin) eine pragmatistische Epistemologie (ebd., S. 281). Einigkeit besteht darin, dass die strukturellen Bedingungen gegen die Anwendung strikter methodologischer Regeln sprechen. Die vorgeschlagenen Schritte sollten als Leitlinien verstanden werden, im Zentrum steht ein verstehender Zugang und eine selbst-reflexive Vorgehensweise (vgl. Strauss 2004, S. 438).

Kernstück der Grounded Theory ist das ständige Vergleichen (vgl. Strübing 2004, S. 18). Im induktiv-deduktiven Wechselspiel wird aus dem Datenmaterial eine dichte, gegenstandsverankerte Theorie entwickelt. In dieser

Untersuchung wird eine Theorie zu den Lernbegründungen (Lernanlässe, Lernwiderstände) funktionaler Analphabeten entwickelt. Dabei wurde sich nicht an der strengeren Vorgehensweise nach Glaser, sondern an Strauss orientiert.

Glaser und Strauss haben unterschiedliche Vorstellungen zur Rolle des Vorwissens entwickelt. Kelle (2007) schreibt von einem „induktivistischen Selbstmissverständnis“ im 1967 veröffentlichten Discovery Buch der beiden, in dem eine induktive Vorgehensweise vermittelt, jedoch ein anderes Vorgehen beschrieben wird (vgl. S. 34). Induktiv vorzugehen würde bedeuten sämtliches theoretisches Vorwissen auszublenden, was einem naiven Empirismus gleichkäme (vgl. ebd., S. 35). Tatsächlich ziehen Glaser und Strauss in ihrer eigenen Untersuchung jedoch erst theoretische Konzepte heran, bevor die Datenauswahl erfolgte (vgl. ebd., S. 38). Nach ihrer gemeinsamen Forschungs- und Publikationsarbeit haben Glaser und Strauss jeweils eigene Weiterentwicklungen der Grounded Theory betrieben, die ein unterschiedliches Verständnis zur Rolle des Vorwissens erkennen lassen. Glaser (1978) verfolgt eine strengere Perspektive, er lehnt die Einbeziehung theoretischen Vorwissens und die von Strauss entwickelten methodischen Konzepte der Dimensionalisierung und des Kodierparadigmas mit der Begründung eines zu starken Kategorienzwanges ab (vgl. Strübing 2008b, S. 281). Er entwickelt die Grounded Theory dahingehend weiter, dass das theoretische Kodieren als zweiter Schritt nach dem gegenstandsbezogenem Kodieren (offener Kodierung) eingefügt wird und eine Zusammenfügung der Codes zu theoretischen Modellen anhand von Begriffen, sogenannten Kodierfamilien erfolgt. Die Anwendung und Kombination der Begriffe werde jedoch nicht beschrieben, so dass die Gefahr bestehe in den Daten zu ertrinken (vgl. Kelle 2007, S. 41). Das Glaser'sche Begriffssystem enthalte soziologische Begriffe, die für Nichtsoziologen und Novizen schwer zu gebrauchen und für erfahrene Forscher überflüssig seien (vgl. ebd., S. 44). Strauss hat zur Ausdifferenzierung und zum besseren Vergleich der Kategorien die Dimensionalisierung und das Kodierparadigma entwickelt (vgl. Strauss/Corbin 1996). Im Kodierparadigma werden die Kategorien aus der offenen Kodierung in Phänomene, kausale Bedingungen, Handlungskontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und Interaktionsstrategien sowie Konsequenzen zugeordnet. Sowohl die begriffliche Explikation der Kategorien in der offenen Kodierung als auch die Dimensionalisierung erfordern hierbei theoretisches Vorwissen beziehungsweise eine theoretische Sensibilität. Kelle (2007) argumentiert für diese Offenheit gegenüber

theoretischen Vorwissens: „Neue Theorien können nicht allein aufgrund empirischer Daten ab ovo entwickelt werden, sondern erfordern eine Verknüpfung zwischen altem Theoriewissen und neuer empirischer Evidenz.“ (S. 47). Theoretische Sensibilität lässt sich beschreiben als die „Art und Weise, über Daten in theoretischen Begriffen zu reflektieren“ (Strauss 2004, S. 440). Mittels verfügbarer theoretischer Konzepte können relevante Phänomene im Datenmaterial identifiziert, generative Fragen gestellt und Vergleiche vorgenommen werden. „Daher scheint es zwingend, soll die Theoriebildung nicht an der Oberfläche des Offenkundigen stagnieren, mittels fachspezifischer (soziologischer, erziehungswissenschaftlicher, psychologischer usw.) theoretischer Konzepte Tiefendimensionen des Untersuchungsbereichs zu eröffnen und die Entdeckungen des Untersuchungsverfahrens in sie zu integrieren.“ (Hülst 2010, S. 291). Theoretische Sensibilität kann sich dabei auf Erfahrungen und Fachliteratur beziehen.

Das Argument Glasers, es würde ein zu starker Kategorienzwang bestehen durch die Einbeziehung von Theorien, lässt sich damit relativieren, dass insbesondere Großtheorien so abstrakt sind, dass die darin enthaltenen Kategorien kaum empirisch geprüft werden können. In der vorliegenden Untersuchung erwies sich die theoretische Sensibilität dahingehend als hilfreich, dass das Phänomen Lernwiderstand überhaupt erst erkannt werden konnte. Die konkrete Ausrichtung und die damit verbundenen Rahmungen und Konsequenzen ließen sich erst durch die Empirie und Einbeziehung weiterer Theorien aufschlüsseln. Insofern kann diese Vorgehensweise kaum als deduktiv bezeichnet werden.

Wenn auch nicht expliziert von Strauss so benannt, kann die Forschungsaktivität, die mit der Grounded Theory einhergeht, als abduktiv betrachtet werden (vgl. Strübing 2008b, S. 301). Der Begriff Abduktion geht auf Peirce zurück und bedeutet, dass Schlüsse von der Regel und dem Resultat auf den Fall angewandt werden (vgl. Strübing 2004, S. 44). Es werden ad-hoc-Hypothesen erarbeitet und dann deduktiv auf Daten bezogen und geprüft. Mittels abduktiver Vorgehensweisen werden vorläufige Erkenntnisse gewonnen, die sich erst bewähren müssen. Dieser Zugang der Erkenntnisgewinnung wird von einigen Wissenschaftlern (vgl. Reichertz 1993) mit dem Argument kritisiert, es würde kein neues Wissen gewonnen. Strübing (2004) argumentiert, der neue Wahrnehmungsinhalt würde zwar alte Wahrnehmungsinhalte enthalten, diese seien aber neu konfiguriert im Sinne eines kreativen Schlusses (vgl., S. 45). Abduktives Vorgehen kann als Problemlösungsprozess verstanden werden.

Der grundlegende, praktische Ablauf der Forschungsarbeit lässt sich kurz und vereinfacht beschreiben: nachdenken, ins Feld gehen, beobachten, interviewen, Notizen machen, analysieren (vgl. Strauss 2004, S. 447). Kernelemente des Forschungsprozesses sind das (offene, axiale, selektive) Kodieren, das theoretische Sampling und schließlich die Theorieentwicklung als Ergebnis des Prozesses (vgl. Hülst 2010, S. 285). Im Rahmen der offenen Kodierung werden ähnliche Phänomene in einem Konzept vereinigt. Konzepte und Kodes sind das Ergebnis geistiger Operationen an einem Text, sie sind mentale Konstrukte (vgl. ebd., S. 287). Stärker als beim offenen Kodieren, werden beim axialen Kodieren nur Phänomene untersucht, die zur Klärung der Forschungsfrage beitragen (vgl. Strübing 2004, S. 21). Im Verlauf der Kodierung werden Kategorien gebildet. Sie besitzen ein Profil, das durch Dimensionen und Eigenschaften gekennzeichnet ist; mehrere Profile können Muster abbilden (vgl. Strübing 2004, S. 25). „Die als Ergebnis einer Fallanalyse identifizierte/n Kategorie/n weist/weisen zunächst ein einzigartiges dimensionales Profil auf, das nur für den einen Fall gültig ist, später aber durch gezieltes Aussuchen ähnlicher oder kontrastierender Fälle (theoretical sampling) in einen allgemeineren Zusammenhang gestellt werden kann.“ (Hülst 2010, S. 289). In der Forschungsliteratur wird das theoretical sampling hinsichtlich seiner Funktionen unterschiedlich vermittelt. So ist einerseits ein enger Begriff vorzufinden, der das sampling als bewusste Auswahl charakteristischer Fälle versteht (vgl. Hülst 2010, S. 290), andererseits ein erweiterter Begriff, der die Auswahl von im Fall vorzufindenden Phänomenen beschreibt: „Der Modus des theoretischen Samplings kommt hier auch unterhalb der Ebene der Fallauswahl bei der Selektion von Vorkommnissen in den Daten zum Tragen, die für die zu erarbeitende Kategorie relevant sind.“ (Strübing 2008b, S. 287). Dieses unterschiedliche Verständnis begründet sich in der Annahme, was ein Fall sei. Für Strübing wird alles zum Fall, was dem jeweiligen Gegenstand der Analyse zuträglich ist und nicht die Festlegung von Daten anhand der Auswahl von Personen oder Organisationen (vgl. ebd., S. 287). Gemeinsam ist beiden Begriffen die Vorstellung der sukzessiven Erweiterung der Datenbasis mit dem Ziel der theoretischen Sättigung. Das theoretische Sampling erhöht somit die Reichweite der Theorie durch die Ausweitung des Untersuchungsbereichs (vgl. Strübing 2004, S. 32).

Nach dem Durchlaufen der Kodierschritte stellt sich schließlich die Frage der Integration: „Welche Dimensionen, Unterscheidungen, Kategorien, Zusammenhänge sind am wichtigsten, am sinnfälligsten – wo ist kurz gesagt, der Kern der entstehenden Theorie?“ (Strauss 2004, S. 448). Diese

Frage stellt sich spätestens im Prozess der selektiven Kodierung. Diese einzelnen Kodierschritte verlaufen jedoch nicht zwingend in einer linearen Abfolge, sondern eher „kreisförmig, sprunghaft, bisweilen rekursiv und immer beweglich, dem jeweiligen Stand des Erkenntnisprozesses gemäß.“ (Hülst 2010, S. 289). Die Vorgehensweise der Grounded Theory kann als iterativ-zyklisches Prozessmodell bezeichnet werden durch das zeitlich enge Ineinandergreifen von Erhebung, Analyse und Theorieentwicklung (vgl. Strübing 2004, S. 29). Strauss (2004) bezeichnet dieses Vorgehen als „Triade des Forschungsprozesses“ (S. 449) und meint hier das Hin- und Herspringen zwischen Erhebung, Kodierung und dem Schreiben von Forschungsmemos. Ein Forschungsvorgehen, das zirkulär erfolgt, bringt jedoch die Schwierigkeit mit sich den Prozess nachvollziehbar zu dokumentieren. Da die Literatur zur Grounded Theory wenig Hinweise auf die Darstellung des Untersuchungsprozesses gibt, wurden in der vorliegenden Untersuchung Fallstudien gewählt, insbesondere um die offene Kodierung transparent zu machen.

2.4.2 Thematische Gliederung und Dimensionierung

Die erste Auswahl von Interviews zur Datenauswertung mittels der offenen Kodierung erfolgte anhand einer thematischen Gliederung, die thematische Schwerpunkte aufzeigte und Orientierung dahingehend gab, welche Anlässe für einen Kursbesuch bestanden. Es wurde eine Tendenz sichtbar, ob die Kursteilnahme beispielsweise durch institutionelle Zwänge (z. B. Agentur für Arbeit) erfolgte oder aus einem individuellen Bedürfnis heraus. Ebenso ließ sich der Wunsch zur Kursteilnahme hinsichtlich des Ausprägungsgrades im positiven wie im negativen Sinne erfahren. Darüber hinaus wurden erste Tendenzen erkennbar, die den Umgang mit der Schriftsprache und damit verbundenen Schwierigkeiten sowie der Wertschätzung der Schriftsprache insgesamt verdeutlichten.

Die Interviews unterscheiden sich hinsichtlich dieser theoretisch sensibilisierten Kriterien. Um diese Unterschiede abzubilden und eine erste Auswahl möglicher kontrastierender Fälle vorzunehmen, wurden Koordinatensysteme mit je zwei Achsen erstellt und die Interviewfälle darin verortet. Diese Verortung bildet also den empirischen Möglichkeitsraum ab. Die Dimensionierung erfolgte zunächst mit den ersten elf Interviews, die im Zeitraum Juni bis Oktober 2008 geführt wurden.

Zu den ersten elf Interviews zählten:

Anonymisierter Name (Alter)	Herkunftsland	Erhebungszeitpunkt
Hartmut (57)	Brandenburg	06.06.2008
Werner (65)	Brandenburg	12.06.2008
Petra (24)	Brandenburg	26.06.2008
Stefan (34)	Brandenburg	26.06.2008
Ole (26)	Brandenburg	03.07.2008
Beate (45)	Berlin	16.09.2008
Rita (33)	Berlin	16.09.2008
Judith (34)	Berlin	17.09.2008
Dieter (57)	Berlin	17.09.2008
Giovanni (32)	Berlin	17.09.2008
Heinrich (52)	Berlin	02.10.2008

Tabelle 2: Übersicht der ersten elf Interviews

Alle weiteren Interviews, die daran anschließend bis Mai 2009 vor allem in anderen Bundesländern durchgeführt wurden, wurden dann sukzessive in das Koordinatensystem eingefügt. Die folgenden Abbildungen stellen insofern den Stand vom Juni 2009 dar.

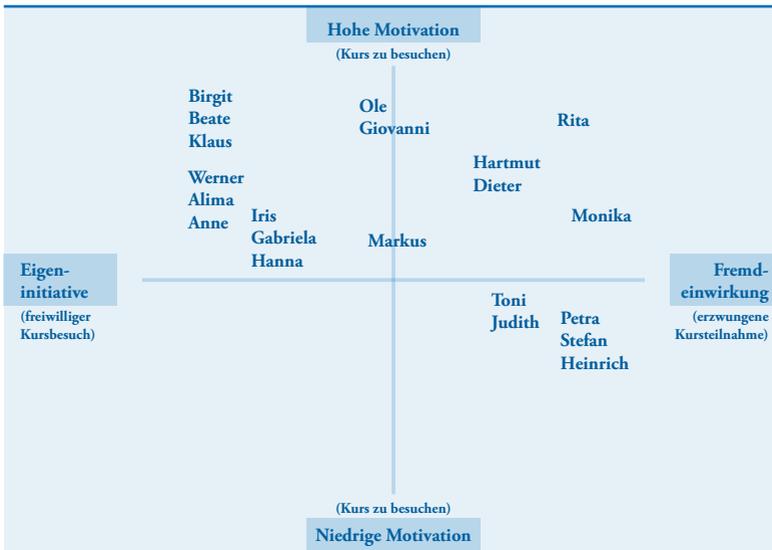


Abbildung 2: Dimensionsierung der Interviewfälle anhand des Anlasses und Wunsches zum Kursbesuch

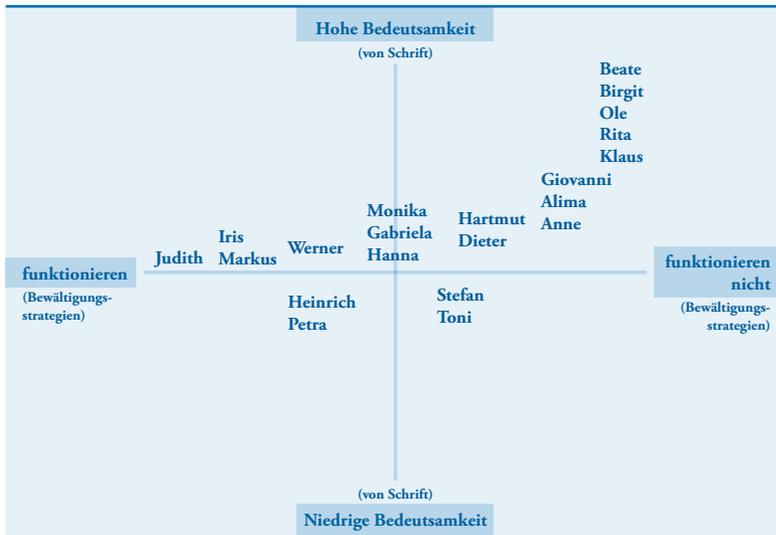


Abbildung 3: Dimensionierung der Interviewfälle anhand der Wertschätzung und des Umgangs mit Schriftsprache

Diese Dimensionierungen sind insofern problematisch, als dass sie einerseits theoretische Vorannahmen im Sinne der Heuristik implizieren. Zwar lassen sich keine direkten Schlüsse hinsichtlich des Lernens ziehen, das wäre methodologisch zu kurz gefasst, da in dieser Untersuchung Lernbegründungen und nicht kausale Lernzusammenhänge im Fokus stehen. Die Wertschätzung der Schriftsprache und der Wunsch zur Kurteilnahme geben jedoch erste Hinweise auf eine mögliche Defensivität. Andererseits ist die lerntheoretische Heuristik abstrakt genug, um keine empirische „Prüfung“ im deduktiven Sinne vornehmen zu können, insbesondere vor dem Hintergrund dieser ersten, rein deskriptiven Einsicht in die Daten mittels der thematischen Gliederung. Insofern erfüllen die Dimensionierungen den Zweck einer begründeten Auswahl möglichst kontrastierender Fälle.

Neben der Orientierung an diesen Dimensionierungen wurden zudem soziodemografische Kriterien zur Fallauswahl herangezogen. Als maximal kontrastierende Fälle wurden demnach identifiziert:

1. Beate,
2. Rita,

3. Ole,
4. Heinrich.

Diese vier Fälle wurden vollständig kodiert. Das Ergebnis des Kodierungsprozesses ist zum einen in einem fallübergreifenden Kode- und Kategorienbaum in MAXQDA abgebildet. Zum anderen wurden vier Einzelfallstudien angefertigt mit dem Ziel, die offene und zum Teil schon axiale Kodierung im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit transparent zu machen.

2.4.3 Fallstudien

In der Literatur zu erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden waren Fallstudien lange Zeit vernachlässigt, eine stärkere Hinwendung zur Untersuchung von Einzelfällen und in diesem Zuge zur Lebenswelt erfolgte aus einer Ernüchterung heraus hinsichtlich des Ertrags quantitativ-empirischer Forschung für die pädagogisch-praktische Tätigkeit (vgl. Fatke 2010, S. 161). Insbesondere die Erkenntnis, dass Erziehung immer in Lebensläufe eingebettet ist und ein Zusammenhang zwischen Biografie und Bildungsprozessen besteht, haben rekonstruktive Forschungsmethoden erforderlich gemacht (vgl. ebd., S. 163). Eine klare Definition von Fallstudien ist jedoch nicht zu erkennen, auch weil eine Begriffsvielfalt damit einhergeht und kaum Abgrenzungen zwischen Fallanalysen, Fallgeschichten, Fallstudien, Fallarbeit, Falldarstellungen usw. möglich sind (vgl. Kraimer 2000, S. 162). Insofern wird in der Literatur zum Teil kaum zwischen Wissenschaft und Praxis unterschieden, insbesondere wenn von einem kasuistischen Vorgehen gesprochen wird (vgl. ebd.). All jene Begriffe, die hier synonym verwendet werden, implizieren ein rekonstruktives Verfahren zur Strukturerschließung von Lebenspraxis. Während beispielsweise Fallarbeit jedoch in der pädagogischen Praxis der Analyse auffällender Handlungsmuster Anwendung findet, zielen Fallstudien auf die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnis. Im Rahmen von Fallstudien werden Informationen von Personen wissenschaftlich analysiert insofern als sie: „auf methodisch kontrollierte (i. e. in der Regel hermeneutische) Weise den Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung setzt, um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist.“ (Fatke 2010, S. 162). Overmann (2000) unterscheidet zwischen Fallbeschreibungen und Fallrekonstruktionen. Während Fallbeschreibungen

einer Subsumtionslogik folgen, wird in Fallrekonstruktion rekonstruktionslogisch vorgegangen (vgl. S. 61). „Die fallrekonstruktive Forschung ist auf die empirische Strukturerschließung menschlicher Lebenspraxis, auf das Erkennen der einer sozialen Erscheinung (Fall) zugrundeliegenden Struktureigenschaften gerichtet.“ (Kraimer 2000, S. 23). Es gilt im Rahmen von Fallstudien Strukturen aufzuschlüsseln, die sowohl Allgemeines als auch Besonderes in ihrem dialektischen Verhältnis beinhalten. Die in Fällen rekonstruierten Strukturen sind eigenlogische Muster der Lebensführung, sie nehmen soziale Einflüsse in sich auf und konstituieren sich in einer gegebenen Sozialität, so dass sie einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben (vgl. Oevermann 2000, S. 123). Im Rahmen von Fallstudien wird das Typische herausgearbeitet, es geht um Handlungsmuster, die sich im einzelnen Fall widerspiegeln, jedoch keineswegs individuell sind, sondern aus allgemeinen gesellschaftlichen Strukturen erwachsen. Das Problem von einem individuellen Fall auf allgemeine theoretische Zusammenhänge zu schließen, wird über ein abduktives Vorgehen gelöst (vgl. Kraimer 2000, S. 41).

Fallstudien sind keine Methode im strengen Sinne, vielmehr ein offener Forschungsansatz, indem verschiedene Methoden kombiniert werden können (vgl. Brüsemeister 2008, S. 55). „Die Fallstudie ist zwischen konkreter Erhebungstechnik und methodologischem Paradigma angesiedelt.“ (Lamnek 2005, S. 298). Mittels der Fallstudien können Entwicklungen und Prozessabläufe nachvollzogen werden, es gibt jedoch keine klaren Verfahrensweisen (vgl. Borchardt/Göhlich 2009, S. 43). Vielmehr erfolgt ein „kontrolliertes Fremdverstehen“ (vgl. Lamnek 2005, S. 312). Lamnek unterscheidet zwischen verschiedenen Typen von Fallstudien: Typ eins untersucht Einzelpersonen und deren Binnenstruktur, Typ zwei ebenfalls Einzelpersonen, jedoch in Zusammenhang mit deren Außenkontakten/Interaktionen, Typ drei untersucht soziale Aggregate und deren Binnenstruktur (z. B. Familien, Unternehmen) und Typ vier soziale Aggregate und deren Außenkontakte (z. B. Politikforschung) (ebd., S. 322). In der vorliegenden Untersuchung dienen die Fallstudien dazu, den Forschungsprozess, insbesondere die offene und ansatzweise axiale Kodierung zu dokumentieren. Hierbei steht das Phänomen Lernen im Zentrum und damit verbunden die biografischen Verläufe und aktuellen Handlungsproblematiken. Insofern können die Fallstudien dieser Untersuchung dem ersten Typ zugeordnet werden. Borchardt/Göhlich (2009) unterscheiden zudem zwischen Einzelfallstudie und vergleichender Fallstudie (vgl. S. 36). Bei der Rekonstruktion von typischen Lernprozessen würde ein Fall ausreichen, um zu Ergebnissen zu kommen, da

die darin enthaltenen Strukturen auf allgemeine Zusammenhänge verweisen: „Der Fall ist also weder bloßes Exemplar noch bloßer Einzelfall: er ist eingespannt in die Dialektik von Allgemeinen und Besonderem.“ (Wernet 2006, S. 58). Mittels des theoretischen Samplings und des damit verbundenen Vergleichs innerhalb eines Falls sowie zwischen den Fällen, wird jedoch eine größere Allgemeingültigkeit erreicht. Allgemeine theoretische Aussagen sind in der abduktiven Logik immer nur vorläufig und bedürfen der weiteren Prüfung. Dies wird über rekonstruktive Verfahren wie der Anfertigung von Fallstudien und der empirisch begründeten Typenbildung erreicht.

2.4.4 Synopsis biografischer und situationaler Gemeinsamkeiten

Die Codes aus den Fallstudien sowie die Codes aus der offenen Kodierung der weiteren Fälle bildeten das Grundgerüst des Kode- und Kategorienbaums in MAXQDA. Auffällig wurden hierbei die biografischen Erfahrungen, die starke Gemeinsamkeiten aufwiesen. So konnten in allen Fällen negative Erfahrungen in der Kindheit und Jugend identifiziert werden. Vernachlässigungen und Desinteresse in der Familie und auch in der Schule sind bereits als zentrale Faktoren für die Ursache des nichterfolgten Schriftspracherwerbs festgestellt worden (vgl. Döbert-Nauert 1985, Egloff 1997, Döbert/Nickel 2000, Wagner/Schneider 2008, Wagner 2008). Insofern sind diese biografischen Erfahrungen relevant hinsichtlich des mangelnden Schriftspracherwerbs im Kindes- und Jugendalter, jedoch nicht vorrangig hinsichtlich der Begründungsfrage zum Lernen der Schriftsprache im Erwachsenenalter. Daher dienen die in diesem Zusammenhang generierten Codes eher als gemeinsam erfahrener Biografiehinterrgrund.

Anhand der aktuellen Handlungsproblematiken hingegen werden unterschiedliche Umgangsweisen mit Schriftsprachanforderungen deutlich, die für die Generierung der Typologie von Bedeutung sind.

2.4.5 Auf dem Weg zur Schlüsselkategorie und deren Merkmalsraum

Forschungslologisch ist die Entstehung des Merkmalsraums nicht linear erfolgt, da die einzelnen Kodierungsprozesse nicht im Sinne einer Abfolge durchlaufen wurden. Zur besseren Nachvollziehbarkeit kann das Vorgehen jedoch anhand eines Dreischritts verdeutlicht werden, der einer Abstrak-

tionslogik folgt. Im Rahmen der offenen Kodierung wurde zunächst eher deskriptiv vorgegangen durch eine Systematisierung der generierten Codes auf der Basis des konkreten Interviewmaterials. Bei der axialen Kodierung wurden Theorien eingebunden und die Codes fokussiert anhand der Fragestellung gebündelt, was einem stärker analytisch-interpretativen Verfahren gleichkommt. Im Zuge der selektiven Kodierung erfolgte die Typenbildung, da die drei Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ mit ihren Dimensionen sichtbar wurden. Dieser Prozess kann als eher analytisch-abstrahierend bezeichnet werden.

Auswertungsprozess	Offene Kodierung	Axiale Kodierung	Selektive Kodierung
Abstraktionsprozess	deskriptiv	analytisch-interpretativ	analytisch-abstrahierend
Empirieebene	fallbezogen	kodebezogen	merkmalsbezogen
Modus	systematisierend	theorieeinbindend	theoriegenerierend
(Zwischen-)Ergebnis	Einzelfallstudien, Kodebaum	Merkmalsraum, Kodebaum	Merkmalsraum, Typen

Abbildung 4: Logik des Auswertungsprozesses

2.4.6 Empirisch begründete Typenbildung

Kuckartz (2006) unterscheidet drei Arten von Verallgemeinerungsstrategien: Erstens, die in der klassischen quantitativen Forschung verwendeten inferenzstatistischen Berechnungen mit Zufallsstichproben. Zweitens, die Arbeit mit kleinen Kollektiven, davon ausgehend, es seien homogene Forschungsobjekte. Diese Grundannahme wird in der medizinischen Forschung verfolgt. Schließlich drittens, Forschung, die davon ausgeht, menschliches Verhalten sei durch gesellschaftliche Regeln geleitet. Diese Regeln und Strukturen zu erkennen, ist die Grundlage für Typenbildungen. Insofern gilt die Typenbildung als qualitative Strategie der Verallgemeinerung: „Die Typenbildung als Verallgemeinerungsstrategie ist, so gesehen, eine quasi »natürliche« Strategie der Mustererkennung und Verallgemeinerung, die von Individuen auch im Rahmen des Alltagslebens praktiziert wird.“ (Kuckartz 2006, S. 4048).

Im Diskurs zur Typenbildung wird eine Reihe von Unterscheidungen verschiedener Arten von Typen sichtbar. An der reflektierten Bestimmung der

Typen im Rahmen eines „Total Quality Managements“ (ebd., S. 4055) wird die Qualität der Typenbildung erkennbar. Dabei werden Idealtypen von Realtypen, natürliche von künstlichen, monothetischen, polythetischen und Gestalttypen unterschieden.

Es stellt sich übergeordnet die Frage, inwiefern es sich um ein Verstehen idealtypischer Sinngehalte, um nomologisch-deduktives auf allgemeine Gesetzesaussagen zielendes Erklären oder individuelles Fallverstehen handelt (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2011, S. 162). Die vorliegende Untersuchung zielt auf das Verstehen idealtypischer Sinngehalte, also auf die Rekonstruktion typischer Lernbegründungen ab. Dabei handelt es sich um Idealtypen. Der Idealtypus wird gewonnen „durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde.“ (Weber 1972, S. 191). Idealtypen stehen zwischen Empirie und Theorie, sie beziehen sich einerseits auf reale Phänomene, übersteigern bzw. abstrahieren andererseits einige ihrer Merkmale, um ein Modell sozialer Wirklichkeit abzubilden (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 83).

Für die Bestimmung der Typen ist die Rolle des Merkmalsraums bedeutend. Wird er vorab definiert und müssen dann nur noch Fälle zugeordnet werden, handelt es sich um monothetische oder künstliche Typen; wird er hingegen induktiv aus der Empirie heraus entwickelt, werden polythetische oder natürliche Typen gebildet (vgl. Kuckartz 2006, S. 4052). Der Merkmalsraum wird in der vorliegenden Untersuchung im Laufe des Auswertungsprozesses generiert, so dass man von polythetischen Typen sprechen kann. Das bedeutet nicht, dass im Merkmalsraum nicht auf kategoriale Begrifflichkeiten zurückgegriffen wird, im Gegenteil, empirische Forschung ist auf dieses theoretische Wissen angewiesen, „da Untersuchungen nicht rein induktiv durchgeführt werden können“ (Kluge 2000, S. 5). Kluge knüpft die Theorie-Empirie-Verbindung sogar bedingungslogisch an die Typenbildung: „Nur wenn empirische Analysen mit theoretischem (Vor-)Wissen verbunden werden, können daher ‚empirisch begründete Typen‘ gebildet werden“ (ebd., S. 5).

An Kluge orientiert, versteht man unter einer „Typologie“ eine auf Merkmalen basierende Gruppeneinteilung, die sowohl ähnliche Elemente innerhalb eines Typus als auch möglichst kontrastierende Elemente zwischen den Typen differenziert erfasst: „Mit dem Begriff Typus werden die gebildeten Teil- und Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften

aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können“ (ebd., S. 2). Dies gelingt über einen Fallvergleich und eine Fallkontrastierung. Unabhängig davon, ob ein Vergleich anhand von „Themen“, „Achsen“, „Codes“ oder „thematischen Kategorien“ erfolgt, er dient dem Zweck, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu ermitteln (vgl. ebd., S. 85).

Empirisch begründete Typenbildung gelingt stufenförmig bzw. schrittweise folgendermaßen:

Im ersten Schritt über die Entwicklung von Vergleichsdimensionen, die in der vorliegenden Untersuchung auf der Basis thematischer Kodierungen, wissenschaftlichen Vorwissens und entlang der Forschungsfragen eruiert wurden (zum „Vier-Stufenmodell“ vgl. Kluge 2000, S. 13, Kelle/Kluge 2010, S. 91–92). Im zweiten Schritt stehen die Gruppierung der Fälle und die Analyse empirischer Regelmäßigkeiten im Zentrum. In der Lernbegründungstypologie beinhaltet dieser Schritt die Erstellung eines Merkmalsraums und die Zuordnung der Untersuchungselemente in Form von Begründungen. Inhaltliche Zusammenhänge und die konkrete Typenbildung lassen sich im dritten Schritt verorten. Einerseits wurden hierbei weitere Merkmale aus der Empirie hinzugezogen, andererseits erfolgte eine Reduktion des Merkmalsraums auf das Wesentliche. Der vierte und letzte Schritt dient dem Erfassen des Typischen und der Überprüfung der Vergleichsdimensionen und inhaltlicher Sinnzusammenhänge, um die gebildeten Begründungstypen entsprechend charakterisieren zu können.

Bohnsack (2006) unterscheidet zwischen eindimensionaler und mehrdimensionaler Typenbildung (vgl. S. 163). Während bei der eindimensionalen Typenbildung der Fall einen Typus repräsentiert, können Fälle bei der mehrdimensionalen Typenbildung mehreren Typen zugeordnet werden. Im Rahmen des abduktiven Vorgehens werden in der vorliegenden Untersuchung die Merkmale eines Falls verschiedenen Typen zugeordnet. Insofern kann die Lernbegründungstypologie als mehrdimensionale Typenbildung bezeichnet werden.

Die eruierten Lernbegründungstypen sind nie in deren „Reinform“ bei einzelnen Menschen zu finden. Vielmehr tritt eine spezifische Konstellation von Merkmalen auf, die Lernprozesse – Lernanlässe und Lernwiderstände – situativ begründen. Mit diesen Begründungstypen ist ein Anschluss an die Holzkamp'sche Denkfigur restriktiver-verallgemeinerter Handlungsfähigkeit möglich. Die empirisch rekonstruierten Verhältnisformen stellen keine intersubjektive Typologie, sondern eine intrasubjektive Handlungsalternati-

ve dar (vgl. Holzkamp 1990, 37 ff.). Funktionale Analphabeten können gute Gründe für das Lernen der Schriftsprache haben, gleichzeitig ist eine unterschiedlich stark ausgeprägte Widerständigkeit bzw. Begrenzung vorhanden. Das Verhältnis zwischen Teilhabewunsch und verschiedenen Facetten der Begrenzung, beispielsweise in Form einer Bedrohung, kann mit dieser Typologie abgebildet werden.

2.5 Verallgemeinerungsfähigkeit und Reichweite der Typologie

Untersuchungsergebnisse empirischer Studien lassen sich hinsichtlich ihrer Qualität⁶ und Reichweite bewerten. Während die Qualität erst nach Abschluss des Forschungsprozesses einschätzbar ist, kann das Untersuchungsdesign vorab Indizien zur Reichweite und möglichen Verallgemeinerung geben. Es wird zwischen gegenstandsbezogenen und formalen Theorien unterschieden (vgl. Lamnek 2005, S. 102). Während formale Theorien einen sehr hohen Allgemeingrad aufweisen, ist dieser bei gegenstandsbezogenen Theorien begrenzter. Gegenstandsbezogene Theorien stellen aufgrund ihrer Bereichsbezogenheit eine Vorstufe zu formalen Theorien dar, die einen universellen Geltungsanspruch haben. Letztere charakterisieren eine Gesellschaft als Ganzes. Gegenstandsbezogene Theorien, wie sie mittels der Grounded Theory generiert werden, haben eine mittlere Reichweite, sind also begrenzt hinsichtlich ihres Allgemeingrades (vgl. Lindemann 2008, S. 108). Die Schwierigkeit bei Großtheorien ist es, sie mit empirischem Material zu verknüpfen. Sie besitzen einen hohen Abstraktionsgrad, so dass eine Prüfung in der sozialen Realität kaum möglich ist. Insofern sind einheitliche Großtheorien, wie sie Popper (1963) fordert und als Indiz für Theoriefortschritt erachtet, unbrauchbar (vgl. Kelle 2008, S. 312). Der Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaft ist durch „raumzeitlich gebundene partielle Ordnungen bzw. kontingente Strukturen gekennzeichnet“ (ebd., S. 320). Dieser Unvorhersagbarkeit von Phänomenen wird in handlungstheoretischen Heuristiken wie dem Pragmatismus und dem Symbolischen Interaktionismus berücksichtigt. Empirische Untersuchungen zu sozialen

⁶Eine Auseinandersetzung mit Gütekriterien qualitativer Forschung erfolgt im Kapitel 3.6. In diesem Zusammenhang wird der Diskurs dargestellt und nach entsprechender Positionierung die eigene Untersuchung daraufhin reflektiert.

Phänomenen erfordern daher solche Heuristiken im Sinne eines Vorwissens. Lindemann (2008) kritisiert, dass ein solches Vorgehen die Falsifikation der Heuristiken verhindert, da keine Rückbindung der Empirie in die Theorie erfolge (vgl. S. 113). Sie schlägt ein „Verfahren der kritisch-systematischen Theorieentwicklung“ (ebd., S. 114) sowie die Einbeziehung Dritter in den Interpretationsprozess vor, um so eine „fundierende Deutung“ zu erhalten (vgl. ebd., S. 122). Diese Vorschläge verweisen auf die Qualität empirischer Studien und werden im Rahmen von Gütekriterien qualitativer Forschung ohnehin berücksichtigt.

Welche Allgemeingültigkeit besitzt nun die Typologie? Die Lernbegründungstypen haben eine mittlere Reichweite, sie beziehen sich auf das soziale Phänomen Lernen und haben über den Gegenstandsbereich Schriftsprache hinaus eine Geltung bezogen auf Lernprozesse im Allgemeinen, insbesondere wenn es um Anfangsbegründungen geht. Lernforschung kann nicht losgelöst von Gegenständen und sozialen Strukturen betrachtet werden, da es eine Form sozialen Handelns darstellt (vgl. Holzkamp 1995, Ludwig 2012a). Insofern ist bei der Erforschung dieses Phänomens stets ein empirisch greifbarer Lerngegenstand erforderlich. Dass es sich bei der Beherrschung von Schriftsprache um einen gesellschaftlich besonders relevanten Gegenstand handelt, ist der Untersuchung nur dienlich, da sich hier gesellschaftliche Zwänge in besonderer Art und Weise widerspiegeln.

Im Rahmen des Forschungsprozesses lassen sich eine ganze Reihe an Verallgemeinerungsstrategien aufzeigen. So wurde bereits in der Erhebungsphase darauf geachtet, dass die Interviews mit Menschen aus unterschiedlichen Regionen, unterschiedlichen Alters und Geschlechts geführt wurden. Das Sample weist damit eine große Heterogenität auf. Bezogen auf die Auswertung wurden weitere Verallgemeinerungsstrategien herangezogen. So dienen die Fallstudien der Rekonstruktion typischer, gesellschaftlich konstituierter Lernbegründungen, die sich einerseits im Spektrum höchster Widerständigkeit und Widersprüchlichkeit und größtem Teilhabewunsch andererseits bewegen. Des Weiteren lässt sich eine Verallgemeinerung der Lernbegründungstypologie anhand der theoretischen Sättigung und des Abstraktionsniveaus, das in der Datenauswertung erzielt wurde, begründen.

Kapitel 3

Das Lernen funktionaler Analphabeten – Der Forschungsprozesses und die Ergebnisse

3.1 Empirische Spurensuche über Fallstudien

Mit den anhand der Dimensionierung ausgewählten Interviews wird das Phänomen Lernen funktionaler Analphabeten in seinem Spektrum versucht zu erfassen. Die jeweilige Struktur der Einzelfälle wird auf Allgemeines und Besonderes hin untersucht. Während sich allgemeine Strukturen deduktiv über vorhandene Wissensbestände erschließen lassen, kann das Besondere auf induktive Weise in der Eigenlogik der Fälle identifiziert werden. Insofern bilden die Fallstudien die Dialektik zwischen Allgemeinem und Besonderem über ein deduktiv-induktives Vorgehen ab. Dabei ist der Fokus übergeordnet auf die Lebenspraxis gerichtet, noch nicht auf das Lernhandeln spezifiziert. Dies lässt eine Offenheit zu, wie sie mittels des offenen Kodierens als konkrete Vorgehensweise im Rahmen der Grounded Theory gefordert ist.

3.1.1 Fall Beate: Verantwortungsübernahme zur persönlichen Wertsteigerung für die Welt

„Es muss eine Konfrontation damit geben“ (Beate)

Beate ist zum Interviewzeitpunkt 45 Jahre alt und lebt in einer ostdeutschen Großstadt. Sie ist verheiratet und Mutter zweier Kinder im schulpflichtigen Alter. Den Vollzeit-Grundbildungskurs besucht sie seit circa elf Monaten und wird ihn in Kürze beenden, weil sie schon weit fortgeschritten ist in ihrem Lese- und Schreiblernprozess und der Vollzeitkurs nur zwölf Monate lang von der Agentur für Arbeit finanziert wird.

Das Interview kam über Multiplikatoren zustande, mit denen auf einer Fachtagung Kontakt aufgenommen wurde. So konnte das Gespräch nach einem Kurstag in den Räumen der Bildungsstätte erfolgen. Es dauert 42 Mi-

nuten und fällt durch den hohen narrativen Anteil der Interviewten markant auf, der sowohl umfangreiche biografische als auch gegenwärtige Aspekte ihres Lernhandelns beinhaltet. Beate spricht deutlich und fließend, was ein Indiz für einen hohen Reflexionsgrad sein kann. Noch vor der Einstiegsfrage beginnt sie ihre Beweggründe für die Kursteilnahme zu erzählen. Im Folgenden wird zunächst genauer auf diese Eingangssequenz eingegangen, bevor weitere, insbesondere narrative Passagen möglichst chronologisch einer intensiven Analyse unterzogen werden. Gerade die narrativen Elemente des Gesprächs ermöglichen einen tieferen Einblick in die Lebens- und Lerninteressen und damit Begründungshorizonte für das aktuelle Lernhandeln. Die Analyse entlang des Gesprächsflusses wird an einigen Stellen unterbrochen, um thematisch und sinnlogisch zusammenhängende Passagen miteinander zu verbinden und vorangestellte Erzählsequenzen auszudifferenzieren und zu validieren. Insbesondere Erfahrungen der primären und sekundären Sozialisation kommen an verschiedenen Stellen mehrfach zur Sprache und sollen bei dieser Fallstudie möglichst eng gekoppelt dargestellt werden, um das Ausmaß und die einzelnen Facetten präziser zu erfassen.

Effizientes Lernen mittels Memorierungsstrategien

Beates aktuelle Lernproblematik und der Kursbesuch bilden den Rahmen des Interviews. Sie beginnt eigeninitiativ mit der Beschreibung ihrer Lernstrategiesuche und endet nach umfänglichen biografischen und gesellschaftspolitischen, insbesondere bildungsbezogenen Problemstellungen mit aktuellen Kursthemen und einer Bewertung des Lehr-Lernsettings.

Beate sucht nach einer „*Technik*“, mit der sie sich richtig geschriebene Wörter merken kann und nach „*Signalen*“, die ihr Hinweise auf die Korrektheit geben: „*Ja, so – so halt Eselsbrücken und äh DA ist für mich immer – ich habe mir zwar so ne – so ne Zeitung besorgt, wie man irgendwie ähm sich so rantasten kann, aber ich merke, damit tue ich mich schwer. Also dieses umzusetzen, ja.*“ (Z. 7–16). Bei der Suche nach Lese-/Schreibstrategien nutzt Beate Literatur, die ihr bei der Aneignung des Gegenstands Schrift helfen soll. Dabei bemerkt sie Schwierigkeiten in der Umsetzung der gelesenen Lernhilfen. Beate beschreibt damit zu Beginn des Interviews ihre aktuelle Lernproblematik: die ***Suche nach geeigneten Lernstrategien***. Ihre Wortwahl bei der Umschreibung ihrer Suche deutet auf ein eher ***mechanisches Verständnis vom Lernen*** hin; mit der richtigen Strategie bzw. Technik scheint die korrekte Schreibweise schon fast automatisch verbunden zu sein. Sie hat dabei

Memorierungsstrategien vor Augen: „*Also wie verstehe ich die – die Sache, wie kann ich mir etwas merken*“ (Z. 19–20), „*Also ich merke, beim Merken habe ich Schwierigkeiten*“ (Z. 22).

Sie verbindet mit dem Lernen einerseits kognitive (Gedächtnis-)Prozesse, die mithilfe von Erinnerungsstrategien gefördert werden können. Andererseits scheint ihr klar, dass es um das Verstehen, also die konkrete Bedeutung des Wortes geht. Sehr vorsichtig testet sie die in der Literatur beschriebenen Strategien („irgendwie rantasten“) und stößt an Grenzen. Im reflexiven Zugang resümiert sie ihre Problematik auf **dispositionale Faktoren**, die ihren kognitiv verstandenen Lernprozess einschränken. „*Also auf LANGE Sicht, wenn ich lange Zeit habe, dann geht's. Aber ähm auf kurze äh äh Zeit, dauert es dann doch länger, ja. Also det würde mich so auch interessieren.*“ (Z. 22–25). Beate interessiert sich dafür **effizient zu lernen**.

Nach diesem konkret auf die Aneignung der Schrift bezogenen Kursteilnahmemotiv, benennt Beate das übergeordnete und biografisch begründete Lernmotiv **sich beruflich weiter zu qualifizieren**: „*Also weil ich ja ne Prüfung machen möchte und wie bereite ich mich am besten auf so ne Prüfung vor.*“ (Z. 18–19). In erster Linie scheint ihr dabei das erfolgreiche Bestehen einer Prüfung als relevant, auf die sie erst später im Interview ausführlich und im biografischen Kontext eingebettet eingeht.

Das problemzentrierte Interview mit der Eingangsfrage beginnt erst, nachdem Beate dazu auffordert „*Aber jetzt können Sie gerne Ihre Fragen stellen (LACHT)*“ (Z. 27). Sie reflektiert die Interviewsituation und passt sich der (zum Interviewzeitpunkt) unausgesprochenen Anforderung an, Fragen zu beantworten. Der Hauptteil des Interviews besteht aus einem Wechselspiel zwischen biografischen Erfahrungen und Bezügen zu ihrer aktuellen Lebenssituation. Im Verlauf werden ihre Begründungen sich Schriftsprache anzueignen immer deutlicher und spitzen sich auf ein zentrales Motiv zu.

Lebensbegleitende Differenzenerfahrungen mit Schriftsprache und stetige Lernversuche

Mit der Eingangsfrage, warum sie denn nun einen Alphabetisierung-/Grundbildungskurs besucht beziehungsweise wie sie dazu gekommen ist, beginnt Beate zunächst ihre Schriftsprachprobleme biografisch einzuordnen: „*Also es hat mich immer begleitet ähm, dass ich nicht äh schreiben kann oder lesen kann.*“ (Z. 35–36). Sie reflektiert die **wiederkehrende Konfrontation**

mit Schriftsprache als roten Faden in ihrem Leben, der ihr fortwährend ihre Defizite aufzeigt. Die Beschreibung erscheint hier sehr drastisch, da keinerlei Relativierung oder Abstufung erfolgt. Beate sieht sich nicht nur als weniger kompetent, sondern als gänzlich kompetenzlos in beiden Schriftsprachbereichen Lesen und Schreiben. Der Blick auf ihre Biografie verdeutlicht ihr, dass die fehlende Schriftsprachkompetenz unmittelbar mit ihrem Leben verbunden ist und als identifikatorischer Aspekt zu ihr und ihren Erfahrungen gehört.

Im Anschluss an diesen „Headliner“, dieser harten Feststellung, schildert sie ihre stetigen Bemühungen, die durch Brüche und Enttäuschungen gekennzeichnet sind. Sie hat sich *„immer selber motiviert irgendwie zu lesen und zu schreiben“* (Z. 36–37), insbesondere beim Rechnen fehlte ihr jedoch das Vertrauen in sich selbst (Z. 38). Damit erweitert sie ihre Perspektive vom Lernen der Schriftsprache auf Grundbildungskompetenzen im Allgemeinen. Beate beschreibt ihre Eigeninitiative zum Lesen und Schreiben als einerseits unklar und offen („irgendwie“) und dennoch bestimmt. Sie hat verschiedene Möglichkeiten genutzt, um sich der Problematik zu stellen. So hat sie Alphabetisierungskurse in Volkshochschulen besucht, die allerdings *„nicht viel gebracht“* haben und wo lernen *„keine Freude“* gemacht hat, da es *„keine schönen Konzepte“* und *„keine klare Linie“* ihrer Ansicht nach gab (Z. 38–42). Damit beschreibt sie die **Suche nach Orientierung und Sinn** in Lehr-Lern-Konzepten: *„Also das und das muss ich machen, damit ich zu dem und dem Ziel komme.“* (Z. 44–45).

Das erste Mal findet sie sinnvolles Lernmaterial in den Schulbüchern ihrer Kinder. Mit der **Einschulung ihrer Kinder** eröffnen sich neue Perspektiven: *„Die Bücher waren dann so interessant, dass ich also anhand dieser Bücher so EIN BISSCHEN mitlernen konnte. Und dann fing ich so – so für mich selber an.“* (Z. 45–47). Beate entwickelt ein Leselerninteresse und bezieht dabei ihre eigenen Erfahrungen aus der Schulzeit mit ein. Das *„Zusammenziehen“* erweist sich als weiterführende Leselernstrategie (Z.49–51). Sie beschließt dann nach der zuvor eher negativen Erfahrung in der Volkshochschule *„noch EINMAL äh äh wirklich etwas zu finden, wo ich also schreiben lernen kann“* (Z. 53–54). Dieser als final beschriebene Versuch soll ihr die entscheidende **„Konfrontation“** (Z. 56) mit Schriftsprache geben, die sie sucht: *„Und nicht einmal in der Woche oder nur eine Stunde, das ist zu wenig“* (Z. 55). Beate zeigt sich ehrgeizig und ambitioniert, sie sichert sich für die Umsetzung ihrer *„Konfrontationsstrategie“* eine Finanzierung über die Agentur für Arbeit für einen Vollzeitkurs.

Frustration und Erfolg in der institutionell gerahmten Konfrontation mit Schrift

Sehr präzise beschreibt Beate ihre Höhen und Tiefen, die sie im Rahmen dieses Grundbildungskurses durchlebt. Der schwierige Start mit vielen Frustrationserlebnissen durch die Massivität der **Konfrontation mit Fehlern** wird durch die „**Wärme und Zuneigung**“ (Z. 73–74), die sie im Kurs erfährt, ausgeglichen. Ihre Gefühlslage zu Beginn des Kurses beschreibt Beate als verwirrt, verzweifelt und katastrophal: „*Vom Heulen bis zum ‚Ich will nicht mehr und komm nicht mehr‘ und all diese Dinge*“ (Z. 67–70). Schon die Aufnahmetests hatten ihr aufgezeigt, wie gravierend ihre Schriftsprachdefizite sind. Das Sozialgefüge des Kurses hat sie jedoch aufgefangen und „*motiviert weiterzumachen*“ (Z. 74). Insbesondere der Einzelunterricht, in dem sie jemand „*intensiver an Dinge herangebracht hat*“ (Z. 87), verhalf ihr zum **Lernerfolg**, den sie nach drei Monaten schlagartig verspürt: es ging „*wie ein Blitz durch*“ (Z. 91). In der Beschreibung ist die Überraschung über ihre Erfolge deutlich; sie selbst hatte damit nicht gerechnet (vgl. Z. 93). Sie belegt ihre Fortschritte mit der Selbstverständlichkeit wie sie Briefe und Tagebücher schreibt (vgl. Z. 93–94), schränkt ihre Fähigkeiten zugleich ein, denn es passieren „*immer noch Fehler*“ (Z. 92). Sogar im mathematischen Bereich hat Beate „*enorme*“ Fortschritte gemacht (vgl. Z. 99 ff.). Es macht ihr „*richtig Freude zu sehen: Ah, det kannste, det hörste und det machst du*“ (Z. 95). Der Lernerfolg, insbesondere die positive Differenz zu ihren anfänglichen Schwierigkeiten, stärkt ihr **Selbstbild** und motiviert sie: „*Also da hat es also einen RICHTIGEN – richtigen Schub gegeben, ja.*“ (Z. 103) und „*dann tut es einem gut, wenn man merkt, es kommt Erfolg*“ (Z. 107). Im Gespräch scheint Beate erst das Ausmaß ihres Fortschritts tiefgehend zu reflektieren.

Ausschlusserfahrungen in den Sozialisierungsinstanzen

Nach dieser Erzählphase wird die längere Pause genutzt, um an den Anfang des Interviews anzuknüpfen. Hier hatte Beate von einem lebensbegleitenden Prozess der Schriftsprachkonfrontation gesprochen. Die Interviewerin greift den Satz „*dass sie nicht lesen und schreiben können, begleitet Sie schon das ganze Leben*“ auf und initiiert damit eine stark biografische Erzählphase. Beate korrigiert an dieser Stelle und verweist zunächst darauf, dass es ihr nicht um ausreichendes Lesen und Schreiben gehe (vgl. Z. 114). Damit relativiert sie die anfängliche Dramatik ihres empfundenen Schriftsprachdefizits und

stellt klar, dass sie durchaus über Kompetenzen vor Kursbeginn verfügte. Die zuvor intensiv berichteten Lernerfolge und das in diesem Zusammenhang nachgefühlte **Selbstvertrauen** der reflektierten Situation könnten hierauf einen Einfluss gehabt haben.

Beate beginnt die biografisch-reflexive Erzählphase mit der Schilderung ihrer Schulerlebnisse und der damit verbundenen Differenzenerfahrung: *„dann merkt man erst mal: Ups, du bist nicht so wie die anderen. Also du schreibst es nicht so wie die anderen. Und liest nicht so wie die anderen und verstehst es nicht so wie die anderen“* (Z. 120–123). Beate fühlt sich aufgrund ihrer **Andersartigkeit** ihrem Klassenverband, dem Schulsetting nicht zugehörig. Sie verhält sich anders, nicht den üblichen Anforderungen entsprechend: *„Wenn es einem dann wirklich bewusst wird, dass man nur auch über diese Leistung belohnt wird“* (Z. 124–125). Sie zeigt die eingeforderten Leistungen nicht so wie die anderen Mitschüler und erhält kein „Lob“ und **keine „Anerkennung“** und fühlt sich im „Abseits“ stehend. Beate spricht in diesem Zusammenhang davon nicht zu *„funktionieren“*, sie erfüllt nicht die mit ihrer Schülerrolle verbundenen Funktionen in der Schule (richtig zu lesen, zu schreiben und zu verstehen) und wird dadurch ausgeschlossen (vgl. Z. 126–127). Sie reflektiert damit den grundlegenden gesellschaftlich verankerten Zusammenhang zwischen Leistung und Anerkennung, der in einer wirtschaftlich liberalen Leistungsgesellschaft zu finden ist. In ihrer Schilderung ist diese Reflexion schon sehr früh in der Schulphase zu verorten.

Nach der Spannung dieses Rahmens, der ihre Rolle und grundlegende Prinzipien im Schulsetting beschreibt, werden nun die Akteure, die Lehrpersonen mit ihren Funktionen eingehender bewertet. Eingeleitet wird diese Passage mit der Nachfrage der Interviewerin, ob sie nicht so positive Erfahrungen mit Lehrern gemacht hat. Diese als kritisch zu betrachtende Frage, suggeriert schon die Erzählrichtung. Zwar ist es naheliegend, dass fehlendes Lob und fehlende Anerkennung in der Schule mit den Lehrpersonen zusammenhängen, jedoch impliziert dies nicht, dass es zwangsläufig negative Erfahrungen mit den Akteuren per se gegeben haben muss. Beate bestätigt die geschlossene Frage, präzisiert und begründet dann die fehlenden positiven Erfahrungen damit, dass die Lehrpersonen zwar *„lieb“* und *„nett“* waren, ihr aber damit *„nicht geholfen“* haben (vgl. Z. 130–132). *„Also sie hätten mir eher geholfen, wenn sie ähm ja, mich mehr einbezogen hätten“* (Z. 134–135). Beate empfindet einen **Ausschluss** und Gleichgültigkeit durch die Lehrpersonen. Durch die **fehlende Aufmerksamkeit und Unterstützung** wird sie *„immer stiller, immer leiser“* (Z. 137) und zieht sich selbst zurück. Dennoch, also

ohne gezeigte Leistungen, erhält sie „irgendwelche Zensuren“ und erklärt sich diese mit einem durch die Lehrpersonen empfundenen „Mitleid“ ihr gegenüber (vgl. Z. 144). Beate fühlt sich nicht nur ausgeschlossen, sondern auch nicht richtig wahrgenommen: „Manchmal konnten Lehrer auch gar nicht erfassen, wie ich war.“ (Z. 149–150), da sie oftmals nur kurze Zeit an derselben Schule war.

Hier folgt nun die Überleitung zu ihren Kindheitserlebnissen, die durch „Viele Umzüge, viel Chaos zu Hause“ (Z. 155) gekennzeichnet sind. Beate fehlte Beständigkeit in der zehnköpfigen Familie. Ihr zu Hause war „kein Ort, wo man sich wohl fühlen kann, wo man GEDEIHEN kann, wo man ähm DINGE äh gezeigt bekommt, die wichtig sind fürs Leben. Also schreiben, zuhören, entdecken, beobachten, Gespräche führen, also diese Dinge fehlen einfach.“ (Z. 155–158). Im Gegenteil, sie erfuhr sogar **körperliche Gewalt** und Bestrafungen für ihre schlechten Schulleistungen: „Dann gab’s ein paar hinter die Rübe“ (Z. 188). Also auch in ihrer Herkunftsfamilie fühlte sich Beate bestraft, vernachlässigt und nicht vorbereitet auf gesellschaftliche Anforderungen. Sie erfuhr **keine Entwicklungsförderung** in sozial-kommunikativen, kreativen und anderen schriftsprachrelevanten Bereichen. Gleichzeitig offenbart sie ihre Ansprüche an das Schulsystem, das diese Funktionen übernehmen und ausgleichen sollte (vgl. Z. 161–169). Sie betrachtet die pädagogische Ausbildung der Lehrer in dieser Hinsicht als defizitär und prognostiziert einen übergreifenden „Abbau“ der Gesellschaft, wenn diese soziale Auffangfunktion nicht in der Schule erfolge (vgl. Z. 170–173). Sie argumentiert damit sehr gesellschaftskritisch und weitet ihre Anforderungen an das deutsche Bildungssystem und damit verbundene Wertvorstellungen gegen Ende des Interviews noch weiter aus.

Beate betrachtet die Überforderung der Akteure in der Familie (Z. 204) und in der Schule (Z. 172) als Erklärung für die **Vernachlässigung**. Damit relativiert sie ihre Vorwürfe, bringt aber gleichzeitig ihre Wut über diese Missverhältnisse zum Ausdruck: „Also heute bin ich schon eigentlich äh richtig WÜTEND darüber, was se denn so gemacht haben. [...] Und ich bin auch sauer darüber, dass man mir ja eigentlich so die Zukunft mit verbaut hat, ja.“ (Z. 591–596). Beate fühlt sich vom heutigen Standpunkt aus betrachtet ungerecht behandelt, ihr wurde von Anfang an keine Chance gegeben sich „zu zeigen“ (Z. 583). Schon kurz nach der Einschulung wurde sie auf eine Sonderschule geschickt (vgl. Z. 588). Besonders wütend ist sie darüber, dass sie gerade als schüchterne Schülerin benachteiligt und allein gelassen wurde: „Man hätte ja auch sagen können, also wenn ich jetzt äh Störenfried, aggressiv

oder sonst – dann ist okay, dann hat’s keinen Sinn. Aber jemand, der dann schüchtern und irgendwo rumsitzt, dass man den dann DOCH so alleine lässt, det finde ich nich okay. Also den kann man mit einbeziehen und auch, wenn er langsamer lernt, aber an der Freude mit teilhaben kann“ (Z. 591–603). Mit der sprachlichen Verwendung „man“ und „er“ wird eine Distanzierung deutlich, die die generelle **fehlende Teilhabemöglichkeit** „andersartiger“, in diesem Fall langsamer Lerner, mit einbezieht. Auch hier scheinen ihre Wertvorstellungen und Funktionspflichten des Schulsystems durch.

Dispositionale Ursachen für Lernschwierigkeiten

Neben der schlechten Förderung in der Familie und Schule findet Beate allerdings auch **dispositionale Faktoren** als Erklärung für ihre Schulschwierigkeiten: *„Ich begreife schlecht“* (Z. 221). Sie sieht hier Parallelen zu ihrem eigenen Sohn, den sie ebenfalls als langsamen Lerner bezeichnet und bei dem die Diagnose ADHS aufgestellt wurde. Er sei ein *„Träumchen“* (Z. 228) und Beate habe herausgefunden, dass es *„eine vererbliche Sache“* ist (Z. 234). Beate zieht die Schlussfolgerung, ADHS könnte auch bei ihr die Ursache für ihr langsames Lernen und die daraus resultierenden Misserfolge gewesen sein (vgl. Z. 236).

Damit wird ein stark **deterministisches Selbstbild** als Lernerin offenbart, das durch biologische Grenzen gekennzeichnet ist. Hierzu passen ebenfalls die anfangs beschriebenen Schwierigkeiten bei kognitiven Gedächtnisprozessen, auf die sie im Rahmen ihrer Lernstrategiesuche eingeht (vgl. Z. 22).

Biografisch-gesellschaftlich begründetes Lernmotiv

Nach diesem kurzen Exkurs wird die biografische Erzählung fortgesetzt. Angeregt durch die Frage, wie es nach der Schule weiter ging, schildert Beate nun ihre Erfahrungen im beruflichen Kontext: *„man versucht, irgendwie ne Arbeit zu bekommen“* (Z. 243–244). Mit mangelnden Schriftsprachkompetenzen erwies sich die Arbeitssuche als schwierig für sie; sie konnte weder Bewerbungen schreiben noch Personalbögen richtig ausfüllen. Beate eignet sich **Bewältigungsstrategien** an, die ihr helfen sollen die problematischen Situationen zu meistern: *„Dann habe ich angefangen äh äh diese wichtig – die wichtigen Fragen, die sie wissen wollten, auswendig zu lernen“* (Z. 251–252). Das hat aber leider nicht *„geklappt“* (Z.254), da sie stets mit neuen Fragen konfrontiert war und nicht wusste, *„was ist damit gemeint, was will derjenige“*

(Z. 256). Letztlich hat sie dann immer über Bekannte Arbeit gefunden, die für sie „*gesprochen*“ haben und sie als fleißige und zuverlässige Arbeitskraft beschrieben haben (vgl. Z. 258–261). Mit dem Kennenlernen ihres Mannes und der Gründung ihrer Familie nimmt sie die Arbeit als Tagesmutter auf und betreut neben ihren eigenen auch andere Kinder (vgl. Z. 263–266). Hier kommt es dann zu einer einschneidenden Überlastungssituation, die sie als „**Burn-Out**“ (Z. 270) bezeichnet. Sie fühlt sich „*ausgepowert*“ (Z. 267) und „*ausgelaugt*“ (Z. 272). Beate fasst den Entschluss: „*Jetzt höre ich auf und ähm ich möchte das Schreiben lernen und ich möchte irgendwie eine Arbeit haben, die nicht so hektisch*“ ist (Z. 273–275). Mit dem erneuten Versuch Lesen und Schreiben zu lernen, erhofft sie sich eine Arbeit zu finden, die sie nicht so „*kaputt macht*“ (Z. 283) und wo sie nicht ausgenutzt wird. Sie möchte wieder ein Leben in „*Einklang*“ führen (Z. 284). Beate durchdringt die **gesellschaftlichen Anforderungen**, dass man ohne die entsprechenden Qualifikationen nicht jeden Beruf ausüben kann und auf Hilfsjobs angewiesen ist, für die sich „*zu schade*“ sei (Z. 278). Dabei vergleicht sie sich mit Abiturienten, die entsprechende Voraussetzungen mitbringen und weitaus bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Sie fühle sich benachteiligt und **ausgeschlossen**. Sie möchte „*gleichberechtigt*“ behandelt werden, denn sie hat „*mehr zu bieten*“ (Z. 279–280). Offenbar fühlt sich Beate auf ihre mangelnden Schriftsprachkompetenzen reduziert.

Beate verfolgt mit dem Lesen und Schreiben lernen ein bestimmtes **Berufsziel**, das sie erreichen möchte: „*Also jetzt – ich möchte gerne die – diese Sachkundeprüfung machen. Ich würde gerne im Museum arbeiten.*“ (Z. 286–287). Hier wird die anfänglich beschriebene Prüfungssituation nun präzisiert, Beate möchte eine Ausbildung zur Museumswärterin machen. Sie stellt sich die Arbeit dort weniger hektisch und sehr „*interessant*“ vor, „*Weil man sieht die Menschen, wie die die Kunst beurteilen. [...] Man hört zu, was andere erzählen. Man lernt die Kunst eigentlich sehr gut kennen.*“ (Z. 302–303). Beate wünscht sich eine tiefere Auseinandersetzung und **kulturelle Teilhabe**: „*ich kann es mehr betrachten, ich sehe die Dinge anders als jemand, der vielleicht ein- oder zweimal im Jahr ins Museum geht*“ (Z. 307–308). Hier scheint der Wunsch nach kultureller Expertise durch. Sie betont auch, dass man „*richtig ausgebildet werden*“ (Z. 297) muss, um dort zu arbeiten. Beate schätzt einerseits die Kulturgüter, andererseits möchte sie selbst wertgeschätzt werden, sich als bedeutsam erleben. Sie mag „*die Literatur, die Psychologie und die Kunst*“ (Z. 315) und kann diese privaten Interessen mit beruflichen Anforderungen verbinden. Damit stellt sich Beate den gesellschaftlichen Zwängen einer

Qualifizierung und Berufsausübung und nutzt diese als **Chance zur persönlichen Weiterentwicklung**.

Mit diesem klaren Ziel vor Augen hat sich Beate entsprechend informiert und für eine Unterstützung in Form eines Bildungsgutscheins engagiert. Sie weiß, dass sie nach dem Grundbildungskurs eine viermonatige Ausbildung absolvieren muss, die mit zwei Prüfungen, einer schriftlichen und einer mündlichen, endet. Auch inhaltlich weiß sie um die Herausforderungen, sie muss „*die Grundrechte*“ (Z. 325) beherrschen. An dieser Stelle äußert sie sich eher zurückhaltend; sie zeigt **Ehrgeiz**, aber ist sich auch unsicher, ob sie diesen (Prüfungs-)Anforderungen tatsächlich gerecht werden könne: „*also ist schon schwierig. Aber ich möchte es trotzdem versuchen (LACHT). [...] Kann ja – kann ja funktionieren, ja.*“ (Z. 328–331). Wovon das „Funktionieren“ abhängig ist, wird nicht deutlich, aber lässt eine Tendenz zu externalen Kontrollüberzeugungen (Zufall) und damit ein **deterministisches Weltbild** erkennen. Beates Zweifel sind mit ihren bisherigen Prüfungserfahrungen verbunden. Sie hat nie zuvor eine mündliche Prüfung absolviert und schriftlich mit visuellen Memorisierungsstrategien gearbeitet. So hat sie beispielsweise in der theoretischen Führerscheinprüfung „*fast wirklich jeden Bogen ab fotografiert*“ (Z. 357) und erfolgreich bestanden. Mit der beruflichen Zukunftsperspektive im Kopf, hat sie „*Ansporn*“ (Z. 333) und die entsprechende Motivation, sich der Offenheit und Ungewissheit der Prüfungssituationen zu stellen.

Mit gewissem Stolz beschreibt Beate ihre bisherige Entwicklung und offenbart ein **positives Selbstbild**: „*ich habe mich sehr – sehr weit entwickelt [...]. Also ich bin sehr neugierig, äh sehr aufgeweckt und horche und gucke und will auch lernen*“ (Z. 370–372). Darin drückt sich ein starker **Gestaltungswille** aus, der über den beruflichen Teilhabewunsch hinausgeht.

Der Kurs als Entwicklungs- und Vergesellschaftungsort

Aus Beates Perspektive eröffnet der Grundbildungskurs Erwachsenen neben der Möglichkeit Lesen und Schreiben zu lernen, auch „*die Gelegenheit [...], etwas aus sich zu machen*“ (Z. 374–375). Mit dem Postulat, wenn Menschen etwas aus sich machen, „*sind sie auch wieder gut für die – für die Welt*“ (Z. 375–376) verdeutlicht Beate ihren gesellschaftstheoretischen Anspruch sich „*in die Gesellschaft einbringen*“ (Z. 381) zu müssen und so etwas zurückzugeben. Sie fühlt sich mit der Perspektive ihr eigenes Geld verdienen zu können wohler (vgl. Z. 382). Grundbildungskurse betrachtet sie als **Hil-**

feststellung für die gesellschaftliche Integration und findet es schön, dass es Konzepte gibt, die das „Lernen schmackhaft“ (Z. 384) machen. Damit schreibt sie dem Kurs eine **Anreizfunktion** zu.

Beate verfolgt idealistische Ziele im Rahmen des Kurses. Nicht nur ihre eigene Entwicklung ist mit dem Kurs verbunden, auch die anderen Teilnehmer möchte sie dazu motivieren, etwas an die Gesellschaft zurück zu geben: *„Aber ich bin in vielen Dingen einfach unterschiedlich. Ich funktioniere auch einfach äh äh anders, weil äh wenn ich mich einsetze, dann mache ich das äh nicht – nicht im Grunde nur für mich, sondern ich tue es, weil ähm ich möchte, dass äh – dass sich dadurch eine Sache verändert. Also wenn ich mich einbringe ist es auch zum Wohle für die anderen.“* (Z. 390–395). Beate hat den Anspruch an sich und andere Gesellschaftsmitglieder ihr Leben zu verändern. Sie hat eine **solidarische Vorstellung** von Gesellschaft. Die Grundbildungskursteilnehmer sollen der Gesellschaft nützlich sein und nicht nur Lesen lernen, sondern motiviert werden, sich Arbeit zu suchen. Jeder soll seinen Teil zum Allgemeinwohl beitragen und nicht passiv von Sozialleistungen leben (vgl. Z. 414). In dieser Rolle übernimmt sie eine **Erziehungsfunktion** im Kurs und erlebt sich dabei als anders. Im Vergleich zu ihrer gefühlten „Andersartigkeit“ in der Schule steht sie in diesem institutionellen Setting allerdings nicht passiv im Abseits, sondern aktiv im Vordergrund, sie sieht sich als Vorbild. Das führt zu Beginn des Kurses zu Schwierigkeiten: *„Und am Anfang hatte ich schon also auch Probleme, äh verstanden zu werden. Was will die eigentlich, was macht die eigentlich, wie funktioniert die eigentlich, ja. Und ähm es gibt einige Personen hier, die äh schwer gegen mich arbeiten, also man könnte fast schon sagen Mobbing machen“* (Z. 398–402). Beate konfrontiert die anderen Kursteilnehmer mit ihrem Idealbild und den damit verbundenen Anforderungen und erhebt sich mit dieser Erziehungsrolle über die anderen Teilnehmer. Sie zwingt ihnen ihre gesellschaftlich vermittelten Vorstellungen auf. So trägt sie die selbst erfahrenen Zwänge, die sie als Chance für sich selbst umsetzt, weiter. Dabei urteilt sie hart über die Kursteilnehmer, die sich diesen Anforderungen nicht stellen: *„also meines Erachtens bleiben die auf ihrem Niveau hängen. Die versuchen zwar, das Schreiben zu lernen, aber sie – sie nutzen äh äh die Dinge nicht ähm, um sich noch anders zu entwickeln.“* (Z. 402–405). Mit diesen Anforderungen stößt Beate auf Widerstand bei den anderen Teilnehmern, die in erster Linie Lesen und Schreiben lernen möchten oder gar müssen. Dass Lernen in Zusammenhang mit biografischer Aufarbeitung und Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden muss, hat sie offenbar verinnerlicht. Andere Teilnehmer scheuen sich womöglich die

negativen Erfahrungen aufzuarbeiten, sie hinter sich zu lassen. Auch hier urteilt Beate hart: *„Also es geht einfach – es soll MEHR rauskommen. Und das wollte ich versuchen, hier auch mhm, anderen Leuten zu zeigen, dass es mir genauso ging. Aber wenn ich ständig auf der Stelle trabe und immer ach, arme Kindheit und so und so, dann bin ich nicht offen für andere Dinge, ich kann also nichts annehmen.“* (Z. 423–427). Beate hat sich den anderen Teilnehmern gegenüber geöffnet und versucht aufzuzeigen, dass sie ebenfalls negative Erfahrungen gesammelt hat und sich dennoch weiter entwickeln konnte. Es geht ihr darum, dass eigene Verhalten *„positiv zu stärken“* (Z. 407) und nicht in alten Mustern zu verhaften, zum Beispiel von staatlichen Sozialleistungen zu leben (vgl. Z. 415). Mit dem Schriftspracherwerb sollen die Kursteilnehmer Gestaltungserfahrungen machen und sich als *„Teil dieser Welt“* (Z. 413) erleben.

Den Widerstand einiger Teilnehmer wertet Beate positiv: *„Daran merke ich, wie ich mich verändert habe, also ne.“* (Z. 435–436). Die erfahrene **Differenz** der anderen Teilnehmer zu sich selbst, reflektiert Beate als eigenen **Entwicklungsprozess**: *„Also ich bin selbstständiger, mutiger geworden, ich kann also Dinge äußern, ich fange an, über meine Zukunft nachzudenken, was vorher ja überhaupt nicht da – äh da war.“* (Z. 609–611).

Der Kurs als sozial-kommunikativer Lernort

Mit diesem Veränderungsprozess vor Augen wird im Interview nach den Kurserfahrungen und der Zufriedenheit mit den Lehrenden gefragt. Beate hebt hier Lehrende hervor, die *„verschiedene Sachen“* mit einbringen und damit für **„Abwechslung“** (Z. 447) sorgen. Ebenso ist die **Wiederholung** und Vertiefung eine gute Möglichkeit, eigene Fortschritte zu beobachten (vgl. Z. 452). Besonderen **„Spaß“** hat sie bei einer Kursleiterin, die sie als *„quicklebendig“* (Z. 454–455) beschreibt. Damit fließen Persönlichkeitsmerkmale in ihre Wertung mit ein. In Mathematik hat sie besondere **„Freude“** bei einem Lehrenden, den sie als *„väterliche[n] Typ“* (Z. 472) beschreibt. Beate sind Unterhaltsamkeit und eine gewisse **soziale Bindung** zu den Kursleitern bedeutsam. Sie ordnet die Kursleitenden für sich ein und macht sie sich damit greifbarer, fassbarer. Aber auch didaktische Vorgehensweisen wie das freie Schreiben erachtet Beate als sehr hilfreich und ertragreich, denn da kommen *„viele schöne Sachen“* (Z. 461) im Sinne von Geschichten heraus. *„Oder wir kriegen dann so Wörter, wo – die wir aus dem Duden suchen und wo wir die Seite aufschreiben und erklären dieses Wort, was ist das für eine*

Bedeutung. So ne Sachen, die machen auch Spaß.“ (Z. 462–465) Mit dem freien Schreiben und der Bedeutungsergründung von Worten präferiert Beate **sinnstiftende Schriftsprachtigkeiten**.

Fächerbezogen findet Beate Sozialkunde sehr „*interessant*“ (Z. 466), denn dort kann sie sich besonders einbringen und erlebt sich als „*Bereicherung*“ (Z. 468) für den Kurs. Vom Werkstattunterricht hingegen ist Beate „*nicht so begeistert*“, weil er ihr „*überhaupt nicht liegt*“ (Z. 474–475) und sie sich dort langweilt. Damit macht sie die Zufriedenheit mit Kursinhalten von der Möglichkeit der eigenen Teilhabe und damit verbundenen Gestaltungsmöglichkeiten abhängig. Je kompetenter sie sich fühlt, umso besser kann sie sich einbringen und Freude empfinden. Hier fließen das Gefühl von **Selbstwirksamkeitserleben** und **Anerkennung** in die Wertung mit ein.

Auf die Frage, ob der Kurs vergleichbar sei mit ihren Schulerfahrungen, benennt Beate grundlegende Unterschiede. Als erstes sei da die umfangreichere **Zeit** zum Lernen, die den Leistungsdruck nehme: „*dieses Gefühl, keinen Druck zu haben, ist angenehm*“ (Z. 527–528). Sie beschreibt zudem einen Gruppenbildungsprozess im Kurs, der eine **feste Lerngemeinschaft** hervorbringe: „*So ne konstante Gruppe da ist, die zusammengehört, macht der Unterricht sehr großen Spaß.*“ (Z. 529–531). Neue Mitglieder müssen sich dann zunächst einmal „*anpassen*“ (Z. 533) und die Gruppenregeln verinnerlichen, wie beispielsweise das latente Verbot sich zu verbessern (vgl. Z. 538). Interessant ist bei der Kursbeschreibung die Verwendung der Begrifflichkeiten. Beate spricht vom Unterricht (Z. 530) und von Schülern (Z. 538). Dies verweist auf ein institutionell vermitteltes Verständnis vom Lernen und dem Lehr-Lernarrangement des Grundbildungskurses. Die starke Lerngemeinschaft setzt jedoch im Unterschied zu einem schulischen Setting nicht nur ihre Regeln um, sondern kann auch Interessen gegenüber den Kursleitern durchsetzen, so dass eine Abwechslung bestehe „*Also sie passen eigentlich uns den Unterricht so an.*“ (Z. 549).

Neben dem Grundbildungskurs nimmt Beate auch an einem Computerkurs teil. Die anfängliche Angst der Technik gegenüber: „*Mhmhm, nein, will ich nicht, richtige Bange*“ (Z. 700) ändert sich einerseits durch das soziale Lehr-Lernsetting und andererseits durch ihre **Lernerfolge**: „*Also man merkt, wenn man sich wohl fühlt, wenn einem das so ruhig beigebracht äh wird, dann bleibt man auch an der Sache dran, ja.*“ (Z. 741–742), „*Also es macht Spaß und ich mache auch einen großen Fortschritt dranne*“ (Z. 731–732). Hier spiegeln sich die positiven Erfahrungen des Grundbildungskurses wider. Es herrscht kein Leistungsdruck und sie erlebt sich zunehmend als kompetent.

Die Gestaltung der Lernumgebung hingegen spielt keine Rolle: *„Ich meine, der Raum sieht ja auch nicht gerade SO schön aus und so. Aber es ist – WIE es gemacht wird.“* (Z. 748–749). Im Kurs kommt es so zu Konstellationen, die die Teilnehmer außerhalb des Kurses – sowohl in der Kindheit/Jugend als auch im Erwerbsleben und zum Teil in der Familie – nicht erleben. Nicht nur der **fehlende Leistungsdruck**, auch die **Teilhabemöglichkeiten** und der **Zusammenhalt in der Kursgruppe** sind dabei entscheidende Komponenten: *„Und äh dieses ist schön, dass man auch mal was auf die – auf die Beine stellt, dass man sich mit einbringen kann mit Ideen und ähm dass man sich ausprobieren kann und wie die Gruppe zusammenhält und all diese Dinge, das ist auch ein tolles Erlebnis, was man draußen so nicht erfährt. Oder viele in ihr – in ihrer eigenen Familie nicht erfahren, also ne.“* (Z. 758–762).

Gesellschaftskritische Erziehungs- und Bildungsvorstellungen

Immer wieder scheinen im Interview gesellschafts- und bildungssystemkritische Vorstellungen durch. Einerseits in Zusammenhang mit ihren eigenen Schulerfahrungen und andererseits, wenn ihre Familie und damit verbunden die Erfahrungen ihrer Kinder in der Schule zur Sprache kommen. Konkret übt sie Kritik am Leistungs- und Ausleseprinzip in der Schule aus: *„diese ganzen Noten und ähm – KANN man det nicht anders machen irgendwie? Oder auch so dieses Auseinanderreißen von Schulen.“* (Z. 652–654). Noten würden bestrafend wirken und seien demotivierend (vgl. Z. 648–650). Beate hat hier in der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Biografie und den aktuellen Erfahrungen mit ihren Kindern und im Kurs ein großes **bildungskritisches Interesse** entwickelt. Sie hat das skandinavische Schulmodell als **Ideal** vor Augen, wenn sie sagt *„Man, unter solchen Voraussetzungen würde ich auch gerne lernen.“* (Z. 662–663). Insbesondere der soziale Aspekt, viele gemeinsame Phasen miteinander zu erleben und sich gemeinsam zu entwickeln, erscheint hier herausragend (vgl. Z. 663–667). Sie fokussiert dabei die schulische Selektion nach der sechsten Klasse, da sich in diesem Alter der Körper pubertätsbedingt verändert und gleichzeitig neue Anforderungen bevorstehen: *„Und dann soll ich auch noch Leistung bringen? Also das ist schlecht organisiert“* (Z. 672–673). Beate stelle sich eine Schule (nach finnischem Modell) für ihre Kinder vor, die wie eine *„zweite Heimat“* sei und wo man sagen kann: *„Dort gehe ich gerne hin, dort bin ich gerne und äh da habe ich meine Freunde, ich lerne und – das ist ne tolle Sache“* (Z. 679–681). Gleichzeitig solle eine klare Struktur herrschen, damit Gewalt keine Chance

habe (vgl. Z. 691). Auffällig ist in der Beschreibung ihrer Idealschule immer wieder das Hervorheben einer **Lerngemeinschaft**, so wie sie es nun selbst im Grundbildungskurs erlebt und darin offenbar einen zentralen Aspekt für erfolgreiches Lernen sieht.

Nicht nur Bildungs- auch Erziehungsvorstellungen prägen das Interview. Beate zieht aus ihren eigenen biografischen Erfahrungen in ihrer Herkunftsfamilie Konsequenzen für ihr eigenes Familienleben: „*also das habe ich so für mein Leben gelernt: Dass der Haushalt hintendran steht und erst sind die Kinder dran [...] der Mensch braucht diese Fürsorge, um zu gedeihen*“ (Z. 210–216). Sie selbst hat diese **Fürsorge** nicht erhalten und beweist die Bedeutsamkeit dieser elterlichen Pflicht mit dem Lernerfolg ihrer eigenen Kinder, die lesen, schreiben und rechnen können und keine Schulschwierigkeiten haben. „*Mit meinen Kindern, das war mir sehr wichtig, dass die also eine Entwicklung äh äh äh bekommen, damit sie ihr Leben nicht so äh äh anfangen müssen, so wie ich es anfangen musste.*“ (Z. 419–421) Nicht nur elterliche Fürsorge, auch die Funktion als **Vorbild** erachtet sie als wichtig. Ihre Unabhängigkeit von staatlichen Leistungen und ihre beruflichen Ambitionen spielen dabei eine zentrale Rolle (vgl. Z. 414–419). Dabei erhält sie Unterstützung von ihrer Familie. Insbesondere mit ihren Kindern lernt sie gemeinsam: „*Meine Kinder, die helfen mir sehr viel [...] und die freuen sich äh äh mir etwas wiedergeben zu können. Und DAS macht mir wieder Freude äh zu lernen dann halt*“ (Z. 624–634). Sehr motivierend ist es für Beate, wenn ihre Kinder sie loben (vgl. 635). Damit wird deutlich, dass Beate nicht nur kulturelle Teilhabe wichtig ist, sondern auch die **soziale Anerkennung** in der eigenen Familie.

Interviewrésumé

Einen großen Schwerpunkt bildet die Biografie in diesem Interview. Aus ihren Erfahrungen in der Kindheit, Jugend und im Erwerbsleben zieht Beate Konsequenzen für ihre aktuelle Lebenssituation. Sie betrachtet sich als benachteiligt in der Gesellschaft ohne entsprechende Schriftsprachkompetenzen. Das auf diesen Differenzenerlebnissen basierende (Wieder-)Lernen der Schriftsprache dient als „Instrument“ zur Entwicklung in Richtung gesellschaftlicher Teilhabe, insbesondere kultureller Teilhabe. Sie verbindet mit dem Erlernen der Schriftsprache auch das Ziel, sich selbst positiv zu verändern. Gleichzeitig grenzt sie sich von Kursteilnehmern ab, die sich nicht weiter entwickeln möchten. Beate möchte Verantwortung für ihr Leben übernehmen und unabhängig von Sozialleistungen leben. Sie hat ge-

sellschaftliche Anforderungen mit eigenen Idealen verbunden, sie möchte mitgestalten, verändern und so „gut für die Welt sein“. Der Interviewverlauf lässt sich als Entwicklung vom Konkreten zum Abstrakten beschreiben, also eher induktiv. Zunächst beschreibt sie die Suche nach einer Lerntechnik auf der Mikroebene des Lernens und dann ihre eigentlichen Lebensinteressen, die ihr Lernen begründen. Die Reflexivität nimmt im Interview stark zu. Das lässt die Vermutung zu, dass die anfänglich beschriebene Problematik vorüberlegt war. Hier spiegelt sich das effiziente Lernen als Ausdruck gesellschaftlicher Anforderungen wider. Beate steht kurz vor einer Prüfungssituation, die einen gewissen Leistungsdruck mit sich bringt. Gerade das Fehlen des Leistungsdrucks in den Kursen reflektiert sie im Interviewverlauf als eine der wichtigsten Komponenten für ein soziales Lehr-Lernsetting, das auch zu Erfolgen führt. Die Widersprüchlichkeit zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und Lebensinteressen löst sich nicht auf. Ein weiteres Indiz für die verbleibenden Widersprüchlichkeiten bildet das Selbstbild. Einerseits beschreibt sich Beate als höchst neugierig und mittlerweile kompetent. Andererseits sieht sie individuelle Grenzen in Form einer kognitiven Einschränkung, sie hat Schwierigkeiten mit der „Merkfähigkeit“. Während Beate biografische Lernbarrieren überwunden hat, also einen Sinn für das Lernen der Schriftsprache entdeckt hat und auch anhand ihrer eigenen Entwicklung und der Lernerfolge im Kurs die Welt als gestaltbar erlebt, bleiben Lernbarrieren hinsichtlich des Selbstbildes bestehen.

3.1.2 Fall Rita: Teilhabebegrenzung durch Verantwortungsabwehr

„Eigentlich sollte man selber Vorbild sein“ (Rita)

Rita ist zum Interviewzeitpunkt 33 Jahre alt und lebt in einer ostdeutschen Großstadt. Sie ist alleinerziehende Mutter dreier schulpflichtiger Kinder im Alter von sieben, acht und neun Jahren. Den von der Arbeitsagentur geförderten Vollzeit-Grundbildungskurs besucht sie erst seit Kurzem. Er wurde ihr zunächst für ein halbes Jahr bewilligt.

Das Interview mit Rita kam über die Kursleiterin zustande, nachdem das Projektvorhaben vorgestellt wurde. Insgesamt verläuft das Interview sehr flüssig, ist aber mit 23 Minuten relativ kurz. Zu Beginn des Gesprächs entsteht der Eindruck als wolle Rita ihr Leben in Kurzform zusammenfassen. Dieser „Berichtscharakter“ lässt Ritas Ausführungen als wenig emotional

und stark vorstrukturiert erscheinen. An einigen Stellen bricht Rita aus dieser „Berichtsform“ aus; nämlich dann, wenn sie von ihrem Engagement für ihre Kinder oder ihren persönlichen Interessen erzählt. Narrative Elemente werden durchweg durch die Fragen des Interviewleitfadens angeregt. Im Folgenden wird zunächst genauer auf die Eingangssequenz eingegangen, die durch die Eingangsfrage initiiert wird. Es folgen dann weitere Passagen in chronologischer Reihenfolge, die ihre Problematiken und Widerstände im Rahmen des Lernprozesses verdeutlichen. Insbesondere das familiäre Umfeld stellt hierbei einen Schwerpunkt dar. Die Analyse entlang des Gesprächsflusses wird an einigen Stellen unterbrochen, um thematisch und sinnlogisch zusammenhängende Passagen miteinander zu verbinden und vorangestellte Erzählsequenzen ausdifferenzieren und zu validieren.

Passivität und (erlernte) Hilflosigkeit durch Abhängigkeitsverhältnisse

Ausgangspunkt im Interview ist dem Leitfaden entsprechend die Eingangsfrage, wie Rita zu diesem Kurs gekommen ist beziehungsweise wie sie darauf aufmerksam wurde. Bevor Rita den Grund für ihre Kursteilnahme erwähnt, rechtfertigt sie sich dafür, nicht schon früher solch einen Kurs besucht zu haben: *„Ich wusste vorher nicht, dass es so was gibt.“* (Z. 9). Schon zu Beginn des Interviews wird eine gewisse **Verantwortungsabwehr** deutlich. Weil Rita keine Informationen vorlagen, war sie nicht in der Lage Lesen und Schreiben im Erwachsenenalter zu lernen beziehungsweise ihre Schriftsprachenkenntnisse zu verbessern. Erst über eine externe Beratungsperson kommt ihr diese Information zu. Der eigentliche Auslöser für Ritas Kursbesuch ist der Wunsch ihrer Kinder, sie solle etwas lernen: *„Und ich habe eine Betreuerin zu Hause. (RÄUSPERN) und die mir beistehen sollte, weil ich viele Sachen nicht kann. Aber so familiärliche Verhältnisse zu Hause mit die Kinder alles sehr gut klappt und die Kinder einen Wunsch hatten, dass die Mama was lernt. Und da hat mir meine Betreuerin gesagt: „Da gibt es was“. Und die würden mir dabei unterstützen.“* (Z. 11–18). In dieser Eingangssequenz werden einige **Widersprüchlichkeiten** offenbar. Einerseits seien die familiären Verhältnisse sehr gut, andererseits ist Rita eine Familienbetreuerin zugewiesen worden, was auf Schwierigkeiten hindeutet. An späterer Stelle im Interview, als die Frage nach vorherigen Lernversuchen gestellt wird, wiederholt sich dieses Begründungsmuster: *„Nee, ich wusste nicht, dass es so was gibt für mein Alter“* (Z. 374), *„Und meine Betreuerin, die ich mir gewünscht habe vom Unt-äh vom – vom Jugendamt, nicht weil ich Schwierigkeiten hätte zu Hause mit die*

Kinder. Sie sagt selber: Wozu bin ich hier?“ (Z. 376–378). Rita ist bemüht ihre Rolle als Mutter positiv darzustellen. An dieser Stelle weist sie erneut darauf hin, dass sie keine Schwierigkeiten hat, keine externe Unterstützung braucht. Sogar die Betreuerin selbst bestärkt sie mit dieser Einschätzung. Als wolle Rita diese Aussage belegen, schildert sie, dass die Kinder ruhig und gelassen seien, alles in Ordnung sei (vgl. Z. 380). Entgegen ihrer Aussage, sie habe sich ihre Betreuerin ausgesucht, berichtet sie dann jedoch, das Jugendamt habe ihr die Betreuerin zugewiesen: „*da sagt das Jugendamt: Ja, Frau X braucht jemand, mit dem sie reden kann oder eben eine Unterstützung, wo sie jetzt hingehen kann oder so, wo die Kinder auch ihre Wünsche erfüllt bekommen, wenn es machbar ist. Und dafür ist sie dann da. Und die Kinder haben den Wunsch ihr alleine geäußert. Und äh – und äh das haben wir jetze UMGESETZT, weil die Kinder es auch wollten und ich selber auch.*“ (Z. 380–386). Die Erklärung des Jugendamtes für die Notwendigkeit einer Betreuerin liegt in der Unterstützungs- und Kommunikationsfunktion. Verwunderlich erscheint die Begründung, Rita brauche jemanden, der die Wünsche ihrer Kinder erfüllen könne. Damit werden ihr zentrale Fähigkeiten in der Mutterrolle abgesprochen. Gleichzeitig wird mit dieser institutionell geregelten Rahmung, mit diesem **Eingriff in den Schutzraum Familie**, ein handlungsleitendes Muster bestärkt: Rita gibt Verantwortung an andere ab. Die Betreuerin übernimmt zum Teil Aufgaben, die sie als Mutter selbstständig erfüllen sollte. Die Kinder äußern nicht ihr, sondern der Betreuerin gegenüber den Wunsch, die Mutter solle lernen. Die Kompetenzabsprache durch andere gilt hier im doppelten Sinne: einerseits wird ihr eine mangelnde Fähigkeit unterstellt, andererseits werden Befugnisse abgesprochen. Rita wird in ihrer Mündigkeit und Selbstbestimmung begrenzt. Solche **Abhängigkeitsverhältnisse** verhindern die Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln. Dies spiegelt sich auch in ihren Lern- und Bewältigungsstrategien wider.

Lernwunsch und Lernzwang in den Feldern Familie und Beruf

In Ritas Fall fungieren die eigenen **Kinder als Lernimpuls**. Über die Familienbetreuerin äußern sie den Wunsch, die Mutter solle lesen und schreiben lernen. „*Gemeinsam*“ (Z. 21) mit der Betreuerin wird dann nach einer Möglichkeit gesucht und Rita beginnt schließlich den Grundbildungskurs. Vordergründig entsteht die Motivation über den Wunsch der Kinder, der auch als Zwang verstanden werden kann. Durch den **institutionellen Eingriff**

des Jugendamtes in Form der Betreuung und der **finanziellen Abhängigkeit** von der Arbeitsagentur entstehen für Rita weitere **Lernzwänge**.

Darüber hinaus sieht Rita jedoch auch selbst Lernbedarf: *„Hier lerne ich äh lesen. Kann ich zwar schon, aber ich verstehe den Inhalt nicht. Ich lerne rechnen hier ähm und Deutsch, weil ich kann zwar schreiben, aber ich – viele Wörter schreibe ich falsch.“* (Z. 31). Sie schreibt sich zwar Schriftsprachkompetenzen zu, identifiziert aber gleichzeitig Problematiken. Sie erkennt hier **Schriftsprachdifferenzen** zwischen gesellschaftlich geforderter Norm und den eigenen Kompetenzen. Diese Differenz und daraus resultierende Konsequenzen benennt Rita noch konkreter: *„Wenn ich jetzt was schreiben würde mhmm am Abend oder so, dann müssten die Rätebraten, was es überhaupt sein soll. Weil man den Inhalt von MIR dann nicht verstehen würde.“* (Z. 33–36). Rita kann sich über Schriftsprache nicht verständigen. Inwiefern sie sich dadurch begrenzt fühlt, schildert sie beim sprunghaften Übergang hin zu einer Begründung für das Lesen und Schreiben Lernen: *„Und meine Kinder möchte ich auch unterstützen. Deswegen bin ich auch hier.“* (Z. 38–40). Sie möchte ihre schulpflichtigen Kinder insbesondere bei der Erledigung der Hausaufgaben unterstützen, dazu sieht sie sich momentan nicht in der Lage (vgl. Z. 42–43). Sie erlebt hier **Diskrepanzen** zwischen erwünschten und verfügbaren Handlungen. Dies bezieht sich nicht nur auf schulische Zusammenhänge, sondern auch auf alltägliche Situationen: *„Und meine Kinder haben mir zu Hause beim Chatten zugeguckt und haben immer gesagt: Mama, DAS wird nicht so geschrieben. Oder wenn ich beim Rechnen war: Ja, Mama das – kommt DAS nicht raus. Oder die haben mir die Briefe vorgelesen. Und ist doch peinlich für die Kinder.“* (Z. 55–60). Rita beschreibt diese Situationen bezogen auf ihre emotionale Befindlichkeit als **unangenehm**.

Ebenso wie diese Emotionen nach aufgedeckten Schriftsprachfehlern hervorgerufen werden, sind sie zugleich eine Erklärung für stotterndes Vorlesen: *„Weil ich det nicht schön finde. Weil ist peinlich manchmal. Man will die Kind – will – man möchte den Kindern ne Geschichte vorlesen und wenn se das nicht richtig verstehen äh ähm weil es – wenn es einem un – pei – äh wenn einem es peinlich wird, dann stottert man beim Lesen. Und wenn es nicht peinlich ist, dann liest man vielleicht durch.“* (Z. 388–392). Rita begründet ihre Leseschwierigkeiten mit emotionalen Befindlichkeiten und nicht mit kompetenzbezogenen Defiziten. Sie fängt an zu stottern, wenn sie sich nicht wohl fühle in der Situation, *„wenn mehrere dasitzen“* (Z. 398) und ihr das Lesen *„peinlich wird“* (391). Als Beleg für diese Sichtweise führt sie darüber hinaus mit an, dass das Stottern beim zweiten Lesen nachlasse.

Rita erkennt zwar individuelle Schriftsprachdifferenzen im Vergleich zur Norm, andererseits zieht sie **emotional bezogene Begründungen** hierfür heran, die diese Differenzen begründen.

Die Konsequenz aus solchen Vorlesesituationen ist dann, dass die Tochter das Vorlesen übernimmt (vgl. Z. 399) – eine offenbar typische innerfamiliäre Konstellation. Ritas Kinder übernehmen Aufgaben in verschiedenen Funktionsbereichen, die sie als Elternteil ausführen müsste. Die älteste Tochter bringe beispielsweise der jüngeren das Lesen bei (vgl. Z. 405), der Sohn Sorge dafür, dass die Mutter ausreichend frühstücke (vgl. Z. 79) usw. Mit der Übernahme elterlicher Pflichten **durch die Kinder** kippt auch das innerfamiliäre Machtverhältnis: *„Ja, meine Kinder nehmen mich manchmal nicht ernst, weil ich sehr humorvoll mit meine Kinder umgehe [...] Und wenn meine Freundin kommt und was sagt, die – die nehmen sie voll, nehmen sie die. Mich nicht.“* (Z. 436–445). Dieses Rollenverhältnis erkennt Rita zwar, begründet den mangelnden Respekt seitens ihrer Kinder jedoch mit persönlichen Eigenschaften. Der strukturell-funktionale Zusammenhang zwischen elterlichem und kindlichem Rollenverhalten ist ihr nicht bewusst, die Funktionen ihrer elterlichen Rolle nicht klar: *„Eigentlich sollte man selber der ähm Vor – das Vorbild sein. Und so sind meine Kinder das Vorbild. Und mein Großer, der sie – den ich mich vom Lebenspartner getrennt habe, der hat jetzt die Vaterrolle übernommen. Und ihm soll det aber abgenommen werden, weil er äh ZU viel also eingeht und ZU VIEL sich einmischst überall und mich fördern will, obwohl er noch erst neun Jahre alt ist.“* (Z. 60–68). Nicht nur inhaltlich, auch sprachlich werden bei diesen Schilderungen inkorporierte Zwänge sichtbar. Die sprachliche Nutzung von Modalverben (soll, sollte) und vorherige Aussagen im Interviewverlauf verweisen darauf, dass Rita selbst die familiäre Konstellation hinsichtlich der Rollenverteilung nicht als problematisch empfindet. Vielmehr wird diese Problematik an sie herangetragen als Auftrag dies zu ändern: *„meine Kinder sagen dann: ‚Soll ich dir helfen?‘ Ich sage: ‚Nein, das sollt ihr GAR NICHT, ihr sollt mich – da hole ich Tante C rüber und sie hilft uns dann‘. Weil ich soll die Kinder außen vor lassen [...] Und äh meine Kinder wollen mir aber helfen. Aber darf ich nicht annehmen.“* (Z. 275–283). Ein weiterer Verweis auf die **unreflektierte Übernahme von Zwängen** lässt sich anhand der sprachlichen Identifizierung und Distanzierung mit dem Gesagten finden. So schildert Rita zunächst *„ick möchte aber dat – die Kinder helfen“* (Z. 83) und daran anschließend *„Weil A [der Sohn, K.M.] wird damit überfordert mit seinen neun. Man nimmt ihm n bisschen Kindheit weg. Man soll ihm ja auch Kindheit lassen.“* (Z. 85–86). Rita zieht sich damit aus der

Verantwortung, ihrem Sohn die Kindheit zu entziehen und überträgt diese auf eine unspezifische, nicht personalisierte Instanz („man“). Ritas neunjähriger Sohn übernimmt väterliche Aufgaben, er weckt morgens die Mutter und seine Geschwister, bereitet das Frühstück vor und „dann passt er auf, dass Mama auch was ist“ (Z. 79). Darüber hinaus helfe er Rita beim Lernen. Rita interpretiert die große Verantwortungsübernahme der Kinder als durch ihre Erziehung geprägte Selbstständigkeit, auf die sie sehr stolz ist. Ihr Sohn hat sich beispielsweise selbstständig verbessert in der Schule, ohne ihre Hilfe (vgl. Z. 184–188). Dies verweist auf eine Anerkennung der eigenen Erziehungsleistungen als Mutter.

Am Beispiel beruflicher Erfahrungen wird deutlich, dass sie als Köchin dahingehend keine Handlungsproblematiken empfindet: „Beim Kochen braucht man ja keine Zahlen so großartig. Da muss man nen guten Gaumen haben.“ (Z. 102–103). Die aktuelle Arbeitslosigkeit löst ebenfalls keine Problematiken aus, da sie diese nicht auf ihre mangelnden Schriftsprachkompetenzen, sondern auf ihre soziale Position zurückführt. Sie wird als alleinerziehende Mutter von vornherein abgelehnt: „es hei – hieß immer: Sie hat drei Kinder? Nö, danke.“ (Z. 99–100). Auf die Nachfrage der Interviewerin hinsichtlich beruflicher Vorstellungen eröffnen sich neue, wenn auch sehr schwach ausgeprägte, Perspektiven: „Na ja, dass ich vielleicht auch ne Berufsaus – also n Lehrabschluss erst mal bekomme, weil ich habe ja keen Schulabschluss.“ (Z. 295–296). Rita setzt sich **Teilziele** und macht das große Ziel eine Berufsausbildung zu machen als ihr finales Ziel. Zunächst einmal möchte sie „probieren“ lesen und schreiben zu lernen. Unter der Voraussetzung, dass ihr dies gelingt, möchte sie ihren Schulabschluss nachholen und danach eine „Stufe höher gehen“ und eine Umschulung zur Kindergärtnerin machen (vgl. Z. 300–305). In ihrer beruflichen Perspektivenbeschreibung greift Rita häufig auf das Wort „vielleicht“ zurück, was die Unwägbarkeit und eine gewisse **Unsicherheit** hinsichtlich ihrer Ziele beschreibt: „Dann würde ich vielleicht in diesen Beruf umsteigen wollen“ (Z. 307). Die Arbeit als Kindergärtnerin biete ihr die Möglichkeit Beruf und Familie zu vereinbaren, da sie tagsüber tätig wäre. Insofern versucht Rita, wenn auch vage, diese Handlungsproblematik, vor der sie stets als alleinerziehende Mutter steht, zu überwinden: „Und da hoffe ich denn, dass ich Arbeit bekomme, auch wenn ich drei Kinder habe.“ (Z. 323–324). Ihre bisherigen **negativen beruflichen Erfahrungen** lassen Rita zweifeln, ob sie dieses Ziel erreicht.

Ausschlusserfahrungen in den Sozialisierungsinstanzen

Nicht nur im Beruf, auch in der Kindheit und Jugend hat Rita negative Erfahrungen gemacht. Diese betreffen sowohl die familiären Strukturen als auch die schulischen Instanzen. Rita kommt aus einer Familie, in der Alkoholismus vorherrschte: „*Und meine Mutter war damals Alkoholikerin. [...] Und da konnte ich keine Unterstützung erhalten.*“ (Z. 260–262). Ihre alleinerziehende Mutter habe ihr krankheitsbedingt weder eine entsprechende Fürsorge noch Unterstützung geben können. Weder in der Familie noch in der Schule erlebte Rita Kontinuität: „*Ich war damals in der Hilfsschule und hatte auch die Unterstützung von meine Mutter nicht. Ich bin von einem Heim zum anderen gewechselt und da hat mir das Lernen damals nicht Spaß gemacht, weil von einer Schule zur anderen wechseln, von A nach B von B nach C von C nach D bei E da hinten und da hat man – möchte man nicht mehr.*“ (Z. 154–158). Rita lebte zwischenzeitlich in einem Heim, wurde aus dem Schutzraum Familie ausgeschlossen. Dieser **Ausschluss** setzte sich in der Schule fort: „*Aber ich war damals in der ersten Klasse noch in der Normalschule und dann wurde ich gehänselt wegen der Brille, Haare gezogen und dann hat es keinen Spaß mehr gemacht in der Schule. Dann äh wurde mir zu Hause auch nicht mit die Hausaufgaben geholfen äh auch nicht, dass man sich verstehen sollte, also was ich verstehen wollte und das mir erklärt wurde oder so. Diese Unterstützung von zu Hause hatte ich auch nicht. Und in der Schule die Lehrer auch nicht*“ (Z. 170–176). In der Schule konnte Rita keine Freundschaften aufbauen so wie ihre Kinder es heute tun: „*Und vor allen Dingen, die haben auch viel mehr Freu – Freunde als ich damals. Durch die Heimwechsellung und Schulwechsellung konnte man ja auch keine Beziehung in die Klasse so aufbauen. Man war immer der Außenseiter.*“ (Z. 356–359). Nicht nur von den Klassenkameraden fühlte sich Rita ausgeschlossen in der Schule, auch von Lehrern: „*Äh IM Unterricht, da wurde der Stoff direkt nur DURCHGEZOGEN. Ob man mitkommt oder nicht.*“ (Z. 178–181). Rita sammelte viele **negative Erfahrungen in der Kindheit und Jugend**.

Verantwortungsübernahme und -abwehr durch Engagement und Bewältigung

Die schulischen Erfahrungen wiederholen sich zum Teil bei ihren Kindern, andererseits versucht Rita ein stärkeres **Engagement für ihre Kinder** zu zeigen als sie es selbst von ihrer Mutter erfuhr. Rita reflektiert ihre Kind-

heitserfahrungen und vergleicht sie mit denen ihrer Kinder: „*Und er [der Sohn, K.M.] ging jetzt auch in so einer Flex-Klasse, weil in F ist es GENAUSO wie mit uns damals gewesen. Äh kann ich das Kind nicht LEIDEN, ist es mir egal, ob es mitkommt oder nicht. Meinen Sohn, den konnten se damals nicht leiden. Ja, dann ziehen wir den Stoff hintereinander, hintereinander weg. Ob er hinterherkommt oder nicht.*“ (Z. 195–199). Sie selbst erlebte ihre Lehrer als rücksichtslos und findet dieses Muster als Mutter ihrer Kinder wieder. Rita sehe, dass ihr Sohn Schwierigkeiten in der Schule habe, bemühe sich um einen Platz in einer Flex-Klasse, in der Fächer jahrgangsübergreifend vermittelt werden: „*Und äh da war et auch so, wo ick jesagt habe: Ick möchte, dass er in ne Flex-Klasse kommt in der Zweiten“. Da sagt se: „Nein, er kann in der Zweiten normal hingehen. Ick saje: Nee, möchte ick nich, er soll in de Flex, weil ick weiß, A hat auch seine Schwierigkeiten.[...] Und da sagt die Lehrerin: Ach, der kann doch die Erste noch mal machen. Ich sage: Nein, ich möchte, dass er in die Flex geht in der Zweiten. Warum soll er jetzt noch mal sitzen bleiben? Ja, so ist es dann auch passiert. Und die fühlen sich da drinne sehr wohl.*“ (Z. 201–211). Rita schafft entsprechende Rahmenbedingungen, kann sich gegenüber den Lehrern durchsetzen, sieht sich dennoch nicht für die Verbesserung der Schulleistungen als verantwortlich: „*Deswegen hat det – setze ick mich ja bei meine Kinder nu jetzt so ein, wenn se zur Schule gehen, weil A hat auch ja diese Schwäche gehabt, HDAS, hat Pillen ein Jahr genommen, jetzt nimmt er sie nicht mehr. Und er hat von – in der Zweiten hat er Vieren und Fünfen gehabt, in der Dritten hat er Zweien und Dreien gehabt, aber selbstständig sich verbessert, OHNE meine Hilfe.*“ (Z. 181–186). Rita hilft ihren Kindern, indem sie andere Hilfspersonen hinzuzieht. Da ist einerseits die Betreuerin, die ihren Kindern Wünsche erfüllen soll. Andererseits bezieht sie die Lehrer in der Schule mit ein, die Verantwortung übernehmen sollen. In einer Flex-Klasse sind dies zwei Lehrer anstelle eines einzelnen Lehrers. Damit versucht Rita eine individuelle Förderung sicher zu stellen: „*Wenn sie mitkriegen: Ein Kind hat Schwierigkeiten, weil da zwei Lehrer drin sind, dann geht der eine da hin und erklärt es ihm noch mal. Oder die sagt, die Stütze, äh die Förderunterrichtslehrerin und da wird es das – det Kind noch mal erklärt. Das finde ich gut so. Aber ich denke immer, wenn man nicht offen sein würde gegenüber von die Lehrer und sagen würde: Man hat da die Schwierigkeiten, man kann NICHT helfen, dann würden sie auch nicht so sein. VIELLEICHT, dass sie sagen: Ja, das ist die Eltern ihre Aufgabe.*“ (Z. 248–256). Rita nutzt die **Offenheit als Bewältigungsstrategie**. Sie offenbart sich gegenüber den Lehrern, zeigt deutlich auf, dass sie ihre Kinder nicht allein unterstützen kann und ist stolz darauf, diesen Umgang gefunden zu haben: „*Und ich bin auch*

sehr stolz, dass die Lehrer das in der Schule auch einsehen und sagen: Okay, wir geben denen im Moment die Förderunterrichte, dass sie die Kinder ein bisschen unterstützen, weil ich ja den Mut hatte in der Schule zu sagen: Ich kann es nicht. Ich habe da meine Schwierigkeiten. [...] Und ich bin eigentlich immer offen gewesen gegenüber die Lehrer, weil es kam – habe immer gedacht, den Kindern hilft es dann auch.“ (Z. 45–53). Auch wenn Rita ihren Kindern nicht bei den Hausaufgaben helfen kann, zeigt sie schulisches Engagement für ihre Kinder in vielerlei Hinsicht. Umzugsbedingt wurde ihre Tochter „reingeschmissen in die Schule“ (Z. 216), da die neue Schule eine frühere Einschulung als notwendig erachtete. Da das neue Schuljahr schon begonnen hatte, ging der Tochter der festliche Akt der Einschulung verloren. Rita empfindet diese Tatsache als ungerecht und kämpft für diesen zeremoniellen Akt: „Und da musste ich ein halbes Jahr drum kämpfen, dass sie ihre Einschulung kriegt, weil die Lehrerin äh die Direktorin sagte: Nein, gibt es nicht. Ich sage: Dann können wir uns mit dem Jugendamt zusammensetzen. Und haben die gemacht. Ja, und dann hat es geklappt, jetzt hat sie ihre Einschulung gekriegt. Ja (LACHT). Aber warum sollen die anderen beiden – bekommen eine Einschulung und die Kleine nicht? Das ist doch eine Ehre für sie. Und vor allen Dingen dieses Reinschmeißen. Wenn ich sage sie ist noch nicht so weit, IST sie noch nicht so weit.“ (Z. 225–236). An dieser Stelle wird sehr deutlich, dass Rita sehr wohl **Verantwortung** übernimmt für ihre Kinder und für optimale schulische Verhältnisse sorgt. Dass ihr die Einschulung der Tochter so wichtig ist, zeigt auch, dass sie Positives mit dem Schulsystem verbindet. Die Einschulung ist der Beginn einer neuen Sozialisationsphase, legt den Grundstein für beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg. Dieser Grundstein fehlt Rita und sie möchte ihn ihren Kindern nicht verwehren. Doch nicht nur der Kampf um die Einschulung, auch die Durchsetzungskraft als Mutter wird in dieser Situation sichtbar. Damit werden Differenzen zu ihrer eigenen Kindheit deutlich. Rita fühlt sich zwar hinsichtlich ihrer Kompetenzen hilflos und überträgt viele innerfamiliäre Verantwortlichkeiten auf ihre Kinder – so wie sie es selbst als Kind durch ihre Mutter erlebt hat –, setzt sich jedoch in der entscheidenden Schuleintrittsphase und auch im schulischen Verlauf für ihre Kinder ein und sorgt für gute Rahmenbedingungen. Rita kommt im Unterschied zu ihrer Mutter ihren Fürsorgepflichten nach. Gleichzeitig übernehmen ihre Kinder Fürsorgepflichten für Rita (helfen bei den Hausaufgaben, achten darauf, dass die Mutter ausreichend isst usw.), was einen kompensatorischen Charakter aufweist. Rita erlebt innerfamiliäre Teilhabe und zugleich einen gewissen Ausschluss in ihrer Mutterrolle. Sie hat sich durch die untypischen Konstel-

lationen Abhängigkeiten geschaffen, von denen sie sich nun lösen „soll“ mithilfe der Betreuerin und des Alphabetisierungskurses.

Der Alphabetisierungskurs als Teilhabefeld

Im Unterschied zu Ritas schulischen Erfahrungen erlebt sie im Alphabetisierungskurs **Zugehörigkeit** und **gegenseitige Unterstützung**: „*Und wir unterstützen uns eigentlich gegenseitig. Wenn einer hinter mir jetzt nicht weiß, was da hinkommt oder so und der hat auch beim Rechnen Schwierigkeiten, beim Plus, und ich habe aber beim Plus KEINE Schwierigkeiten, ich habe beim Minus und Mal bloß meine Schwierigkeiten, da habe ich ihm beim Plus geholfen und er hilft mir wieder andersrum, wenn ich frage. Und der Lehrer lässt es aber auch zu, dass wir uns untereinander helfen.*“ (Z. 142–150). Die Kursleiter empfinde sie als offen und hilfsbereit sowie tolerant: „*Hier wird man mit du angesprochen, hier ist man freundlicher, man geht auf die mehr ein. Also sehr nett alle auch, auch die Lehrer, man kann eben den – man muss nicht so wie die Kinder in der Schule ganz ruhig sein, sondern man kann auch mal einen Spaß rauslassen, lustig sein, kurz mal lachen*“ (Z. 127–131). Das Kursklima beschreibt sie als sehr angenehm und locker. Darüber hinaus herrschen kooperative Lernverhältnisse unter den Kursteilnehmern und eine partizipative institutionelle Struktur: „*Mhm und Donnerstag ist Versammlung oder Mittwoch? Ich glaube Mittwoch war det, wa? Mittwoch ist Versammlung und da kann jeder sagen, wat einen stört.*“ (Z. 474–479). Der Alphabetisierungskurs ist für Rita zu einem Teilhabefeld geworden, in dem sie gestalten und sich weiterentwickeln kann. Hoffnungsvoll, aber auch zurückgenommen blickt Rita auf ihren Lernprozess: „*Aber man lernt was hier. Und ich denke, dass ich Fortschritte werde machen hier. Ich hoffe es.*“ (Z. 133–136).

Interviewrésumé

Rita beschreibt im Interview negative Erfahrungen in der Kindheit, Jugend und auch im Beruf. Sie fühlte sich in verschiedenen Situationen ausgeschlossen und erfuhr keine Unterstützung seitens ihrer Mutter und der damaligen Lehrer. Als Mutter versucht sie ihren eigenen Kindern verstärkt Unterstützung zu geben, indem sie auf Hilfsangebote durch eine Familienbetreuerin und die Lehrer ihrer eigenen Kinder zurückgreift. Rita zeigt Engagement für ihre Kinder, begründet sich jedoch widersprüchlich. Einerseits schafft sie gute schulische Rahmenbedingungen, andererseits müssen ihre Kinder

elterliche Pflichten selbst übernehmen und sogar Fürsorge und Nachhilfe ihrer Mutter gegenüber leisten. Damit zieht sie sich aus der Verantwortung und wird in ihrer Mutterrolle von den eigenen Kindern nicht ernst genommen. Rita berichtet wie sie „richtig“ handeln sollte, hat die innerfamiliären Rollenkonstellationen jedoch nicht in ihrer Reichweite reflektiert, sondern übernimmt die an sie herangetragenen Zwänge. So beginnt sie zunächst das Lesen und Schreiben zu lernen, weil das der Wunsch ihrer Kinder ist. Sie selbst erkennt zwar in verschiedenen Situationen Schriftsprachdifferenzen und erlebt auch Diskrepanzen (beim Vorlesen, chatten), begründet diese aber mit persönlichen Befindlichkeiten. Gute Gründe Lesen und Schreiben zu lernen gibt es für Rita: sie „sollte“ ein Vorbild sein und ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen können und auch im beruflichen Bereich möchte sie die Vereinbarkeit mit der Familie erzielen. Sie nimmt sich jedoch stark zurück, relativiert ihre Ziele. Ihre bisherigen Lern- und Berufserfahrungen sind negativ und so blickt sie nicht sehr optimistisch auf einen Lernerfolg. Den Alphabetisierungskurs erlebt Rita sehr positiv, da sich ihre biografischen Schulerfahrungen hier nicht wiederholen, sondern kooperative Lernverhältnisse herrschen. In diesem Kurs erfährt Rita eine umfassende Teilhabe, die den Lernprozess fördern kann.

3.1.3 Fall Ole: Selbstverpflichtetes Lernen zur Erweiterung der Teilhabe

„Wenigstens ich lerne noch ein bisschen was dazu“ (Ole)

Ole ist zum Interviewzeitpunkt 26 Jahre alt und lebt zusammen mit seiner Partnerin und dem gemeinsamen Sohn im ländlichen Raum Brandenburgs. Er besucht erst seit Kurzem einen Alphabetisierungskurs der Volkshochschule, der zweimal wöchentlich á 3 Stunden stattfindet.

Das Interview kam über die Kursleiterin zustande, mit der auf einer Fachtagung Kontakt aufgenommen wurde. So konnte das Gespräch nach einem Kurstag in den Räumen der Bildungsstätte erfolgen. Es dauert nur 26 Minuten, verläuft sehr fließend und schnell. Ole ist der Interviewerin gegenüber sehr offen und scheint sich im Vorfeld mit seiner Biografie auseinandergesetzt zu haben. Er spricht eigeninitiativ Themen an, die im Leitfaden enthalten sind. Die Kursleiterin ist ebenfalls anwesend beim Interview, was die Vertrautheit innerhalb des Kurses widerspiegelt. Sie übernimmt eine Unter-

stützungsfunktion und greift an zwei Stellen biografisch interessante Punkte auf, beispielsweise verweist sie auf das Hobby von Ole und bestärkt ihn darin davon zu erzählen. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass ihre Anwesenheit eher förderlich als hinderlich ist. Die Anrede aller Beteiligten ist sehr persönlich, sowohl zwischen Kursleiterin und Ole als auch zwischen Interviewerin und Ole, es wird geduzt.

Das Interview beginnt mit der Einstiegsfrage: „Wie bist Du zu diesem Kurs gekommen und wozu brauchst Du ihn?“ Zu Beginn der folgenden Narration sind viele Satzeinschübe erkennbar. Der Weg zum Kurs wird nicht chronologisch beschrieben, sondern in seinen verschiedenen Aspekten. Ole möchte deutlich machen, wie groß sein Engagement war. Es folgen dann Reflexionen über seine Schriftsprachschwierigkeiten und Unterstützungspersonen bis hin zu biografischen Narrationen, die ein Bild seiner Kindheit und Jugend wiedergeben. Diese Erzählungen stellen dann den Ausgangspunkt für eine lebenslaufbezogene Erzählung dar, die Problematiken beinhaltet und schließlich Gründe für seine Teilnahme am Alphabetisierungskurs entfalten. Thematisch kommt es an einigen Stellen zu biografischen Schleifen und Unterbrechungen. In dieser Fallstudie werden sinnlogisch zusammenhängende Passagen gekoppelt, um die Begründungsstruktur aufzeigen zu können.

Eigeninitiative zur Kursteilnahme

Erst nach mehreren Versuchen und einer Dauer von zwei Jahren schaffte es Ole an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen, was Indizien für seine **Eigeninitiative zur Kursteilnahme** sind: „*Ich hatte mal angerufen gehabt, hier mal in der Schule. Und da haben se mal gesagt gehabt, dass se den Kurs nicht zusammenkriegen und sie wollten – seit zwee Jahren schon dahinter, dass ich den Kurs machen kann. Und dann habe ich’s im Videotext gelesen gehabt, dass der Kurs gemacht wird. Und dann habe ich angerufen gehabt hier und dann bin ich hier reingekommen.*“ (Z. 6–11). Ole ist regional benachteiligt, da im ländlichen Raum Brandenburgs die Nachfrage an Alphabetisierungskursen gering ist und ein Volkshochschulkurs erst ab einer Mindestteilnehmeranzahl stattfindet: „*Haben wir jedes Mal durchgerufen, haben se gesagt: Nee, kriegen keene acht Mann zusammen. Und dann sollte der sein und dann haben se angerufen gehabt: Nee, die kriegen bloß fünf zusammen. Ja.*“ (Z. 182–185). Durch Zufall entdeckt er dann im Videotext die Werbung für den aktuellen Kurs und meldet sich schließlich an. Als offensichtlichen Grund zur Kursteilnahme nennt Ole das Lesen und Schreiben: „*Na, und wegen – wegen Schreiben und*

Lesen bin ich hergekommen. Also mehr wegen Schreiben. Lesen ist schon ein bisschen besser bei mir, aber SCHREIBEN. Das aufzuschreiben und so, dann – das ist schwer bei mir.“ (Z. 11–17). Ole differenziert seine Schriftsprachschwierigkeiten und relativiert dabei seine Leseschwierigkeiten, denn diese seien geringer als die Schreibschwierigkeiten: „*Also lesen ist alles kein Problem, aber das Aufschreiben dann.*“ (Z. 27–28). Gleichzeitig wird eine **Identifikation mit seinen Schriftsprachschwierigkeiten** sichtbar: „*Das ist (1 Sek.) MEINE Sache.*“ (Z. 32). Einerseits individualisiert er damit die mangelnden Schriftsprachkompetenzen, andererseits erkennt er sie für sich an und nimmt sie als Ausgangspunkt für seine Lernbemühungen. Im Interviewverlauf zeigt sich, dass dies offenbar nicht immer der Fall war.

Die Lebenspartnerin als Lernimpuls

Die Tatsache, dass Ole sich seit zwei Jahren um einen Alphabetisierungskurs bemüht, findet seinen Ursprung in der Beziehung mit seiner Lebenspartnerin. Seine Freundin hat Ole zunächst dazu gedrängt, Lesen und Schreiben zu lernen: „*Die hat mir Druck gemacht gehabt, dass ich es machen soll und so.*“ (Z. 37). Von ihr bekam er erste Nachhilfestunden: „*Die hat mir dann geholfen und so. Da haben wir am Abend dann, wenn der Kleene dann im Bett war, haben wir danach noch n bisschen was gemacht und so. Haben wir auch so Diktate geschrieben und so was alles. Und da habe ich dann geschrieben und da hat se dann kontrolliert und da hat se so dann geguckt, wo Fehler sind und so was.*“ (Z. 188–192). Die Lebenspartnerin fungierte in einer Art **Lehrerrolle**, für die ihr dann die zeitlichen Ressourcen fehlten als sie selbst eine neue Arbeitsstelle antrat. Zudem scheint die Nachhilfe auch inhaltlich begrenzt: „*Sie hat mir ooch schon geholfen, aber alles kann se mir ooch nich helfen. Hier lerne ich mehr, wie sie mir beibringen tut dann und so. Und dann hat sie gesagt gehabt – irgendwann hat se angerufen gehabt an der Schule, weil ich mich nicht getraut hatte. Und dann habe ich mir selber getraut. Dann habe ich mir selber in n Arsch gebissen und dann habe ich selber dann angerufen gehabt und alles. Und hab da dann selber hier wegen dem Kurs angerufen und so. Meine Freundin hat dann Arbeit gekriegt gehabt, dann konnte se mir nicht mehr helfen und so alles dann. Weil se dann nicht mehr da war.*“ (Z. 41–53). Die Initiative Lesen und Schreiben zu lernen basierte zunächst auf den Forderungen der Lebenspartnerin, die man als **Lernzwang** umschreiben kann. Ole kostete es anfänglich eine große Überwindung bei der Volkshochschule anzurufen, denn mit der Kursnachfrage offenbart er seine Schriftsprach-

schwierigkeiten. Weitere, insbesondere biografische Lernbegründungen können im beruflichen Bereich verortet werden. Im Interviewverlauf wird zunächst der Lebenslauflogik gefolgt, bevor berufliche Handlungsproblematiken geschildert werden.

Ausschlusserfahrungen in den Sozialisierungsinstanzen

Ole kommt im Interview auf seine Eltern und damit einhergehend seine Kindheit und Jugend zu sprechen, als die Frage gestellt wird, ob seine Familie weiß, dass er diesen Kurs besucht: *„Ja. Na ja, sagen bloß – haben bloß Schultern gezuckt, wo wir gesagt haben, dass ich jetzt den Kurs habe. Weil die sind nicht so begeistert automatisch. Ja. Wir haben früher n Laden gehabt und da haben se sich mehr um den Laden gekümmert, als um uns.“* (Z. 58–63). Mit dieser kurzen Aussage, wird das **Desinteresse seitens der Eltern** versucht aufzuzeigen. Das Schulterzucken kann als Ausdruck von Gleichgültigkeit interpretiert werden. Zugleich werden andere Prioritäten der Eltern benannt: die Selbstständigkeit mit einem Einzelhandelsgeschäft. Ole wuchs zusammen mit zwei älteren Schwestern auf, die frühzeitig elterliche Pflichten und Fürsorge übernahmen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt: *„Also ich hab noch zwee Schwestern und die haben mir meistens geholfen gehabt und dann sind se ooch ausgezogen. Und dann habe ich alleene dagestanden. Und dann war ich ooch erst elfe oder so. Ja, und dann habe ich alleene dagestanden. Da habe ich meine Hausaufgaben, alles alleene gemacht gehabt.“* (Z. 63–68). Ole fühlte sich frühzeitig alleingelassen und **ausgeschlossen in der Familie** als die Schwestern als Unterstützungspersonen wegfielen. Diese negative Erfahrung wird auch sprachlich besonders betont, denn Ole nutzt innerhalb von drei Sätzen die Ausdrucksform „alleene“. Ohne die Unterstützungs- und Hilfeleistungen seiner Schwestern kommt Ole dann auch nicht mehr in der Schule zurecht: *„Ja, und da habe ich dann Schule geschwänzt, meiste Zeit dann, weil ich dann – und dann bin ich dann nicht hinterhergekommen, dann.“* (Z. 70–71). Zweimal muss er eine Klasse wiederholen und verlässt nach der neunten Klasse die Schule (vgl. Z. 73–79). Im Vergleich zur Kursleiterin waren seine damaligen Lehrer weniger bemüht und teilweise nicht anwesend: *„Lehrerin war auch nicht so mit hinterher, dass wir (2 Sek.) die war meistens nie da dann oder so [...] Ja, und die meiste Zeit habe ich dann gefehlt halt im Unterricht [...] Ja. Deswegen bin ich dann (1 Sek.) abgerutscht.“* (Z. 290–301). Ole schreibt seine schulischen Misserfolge sowohl seinen Lehren als auch sich selbst zu. Erkennbar wird jedoch, dass sich die

fehlende Unterstützung in der Familie in der Schule fortsetzt. Insgesamt hat er nur schlechte Erinnerungen an seine Schulzeit, er war auch **im Klassenverband ausgeschlossen**: „Also (1 Sek.) kann ich mich nicht – also da jetzt dran erinnern, dass ich gute Zeiten da so an der Schule oder so was. Also ich hab – ich hab meistens immer in der letzten Bank hinten gesessen und bis da hinter kommt die Lehrerin sowieso nicht. Ja.“ (Z. 343–346). Oles Ausschluss war räumlich sichtbar und für ihn spürbar. Für das Sitzen in der letzten Bankreihe findet er verschiedene Erklärungen: „Ich wurde immer bis ganz hinten gesetzt, weil ich der Mopplige war. Also ich war der, den se meistens geärgert haben in der Schule. Ja. Weil eben deswegen, weil ich auch nicht richtig lesen und schreiben konnte, das haben se mich dann – geh weg, mit dir wollen wir nichts zu tun haben, so automatisch. Ich hatte bloß zwee Freunde oder so in der Schule. Und denn – das war’s. Und die konnten auch nicht richtig schreiben und lesen.“ (Z. 348–355). Einerseits fühlte er sich aufgrund körperlicher Eigenschaften ausgeschlossen, andererseits führt er sein **Außenseiter-Dasein** auf seine mangelnden Schriftsprachkompetenzen zurück. Im Vergleich zu seinen Mitschülern, die keine Schwierigkeiten in der Schule hatten, fühle sich Ole benachteiligt: „Also da – die wurden auch mehr geholfen und so was. Also würde ich sagen, aus meiner Sicht jetze, dass die mehr geholfen wurden als wir.“ (Z. 362–363). Hier wird ein Ungerechtigkeitsgefühl erkennbar. Ole erhält von den Lehrern keine Rückmeldung hinsichtlich seiner Leistungen, er kann damit **keine kompetenzbezogenen Differenzenerfahrungen** machen: „Nee, die hat bloß die Blätter uns gegeben gehabt, aber hat auch nicht gesagt gehabt, was ich falsch habe oder so was.“ (Z. 377–378). Ole durchlebte eine Abwärtsspirale leistungsbezogener Unterstützungsfunktionen: er erhält keine Hilfe seitens der Eltern, erlebt schulische Misserfolge, wird von den Peers in der Klasse ausgegrenzt, von den Lehrern ignoriert und beginnt mit dem Schulschwänzen.

Familiäre Gewalt als Ursache für Lernschwierigkeiten

Ole erfuhr in seiner Familie nicht nur fehlende Unterstützung und Desinteresse, es gab darüber hinaus **körperliche Gewalt** seitens des Vaters: „Ja. (2 Sek.) also ich hab – ich hab immer dran gedacht gehabt, dass es – dass es – dass meine Rechtschreibschwäche von meinem Vater kommt, weil der mich früher geschlagen hat immer, dann immer auf’n Hinterkopf. Und da (1 Sek.) habe ick gedacht, dass es davon kommt. Dass das Gedächtnis dann oder so was – dann aussetzt. Weil wir haben nur Dresche gekriegt gehabt.“ (Z. 303–307).

Hier kommt die subjektive Theorie zum Ausdruck, es bestehe ein kausaler Zusammenhang zwischen der Gewalteinwirkung des Vaters und des mangelnden Schriftspracherwerbs. Um seine Theorie zu bestätigen, führt Ole Belege auf: *„Also ich vergesse sehr viel schnell.“* (Z. 316). Sprachlich stark untermauert mit entsprechenden Adverbien versucht Ole deutlich zu machen, dass seine **Vergesslichkeit** außerhalb eines normalen Grenzbereichs liegt. Als Argument für seine schlechte Gedächtnisleistung zieht Ole sein geringes Erinnerungsvermögen an seine Kindheit heran: *„Also von meiner Kindheit weeiß ich überhaupt nicht viel mehr. Also bis – bis 8, 10 Jahre, denke ich mal, könnte ich noch. Aber was davor alles war.“* (Z. 321–322). Damit werden neben des Desinteresses seitens der Eltern, des Ausschlusses in der Schule auch biologische Ursachen für seine mangelnde Schriftsprachkompetenz herangezogen. Seine biografischen Reflexionen der Kindheit und Jugend münden in einem negativen Résumé seines Lebens: *„Meine Eltern interessiert es [der Besuch des Alphabetisierungskurses, K.M.] nicht. Zu die haben wir sowieso keenen richtigen Kontakt so, also. Meine andere Schwester hat gar keinen Kontakt mit meinen Eltern, auch deswegen, wegen die Prügelei und sonst was alles, weil mir ooch nie geholfen haben und so. Das haben wir alles ja schon vorgehalten meine Eltern und so, aber kommt dann nur das hier: Ist egal. Ja. Sagen immer: Ole ist der Beste und sonste was alles, aber (1 Sek.) sehen ja, was aus mir geworden ist. (1 Sek.) NIX.“* (Z. 397–405). Ole hat das Gefühl nichts im Leben erreicht zu haben. Diese negative Bilanz gibt Hinweise für sein Bewusstsein darüber gesellschaftliche Funktionen nicht zu erfüllen. Insbesondere seine berufliche Rolle steht hierbei im Mittelpunkt.

Berufliche Kontinuität und Diskontinuität

Im Verlauf des Interviews nimmt Oles beruflicher Werdegang nach Beendigung der Schulzeit einen großen Schwerpunkt ein. Hier stößt Ole immer wieder an seine Grenzen und erlebt Höhe- sowie Tiefpunkte: *„Dann habe ich Berufsausbildung gemacht, Vorbereitungsjahr. Da war's dann auch ein bisschen schwierig dann, die Theorie dann. Praxis war ja okay. Na ja, und dann habe ich mich dann – habe ich gerade so gepackt. Und dann habe ich denn ne richtige Lehre gemacht, drei Jahre lang.“* (Z. 81–84). Stolz berichtet Ole, dass er eine „richtige“ Berufsausbildung als Holzbearbeiter absolvierte. Nach den negativen Schulerfahrungen und den Schwierigkeiten im theoretischen Bereich im Vorbereitungsjahr wird dieser berufliche Verlauf sehr positiv bewertet und kann als unverhoffter Aufstieg betrachtet werden. Doch am

Ende der Berufsausbildung erlebt Ole wieder einen Rückschlag: *„Ja und bei der Prüfung dann bin ich dann durchgefallen. Dann habe ich n halbes Jahr rangehangen. Und da – habe ich dann auch gepackt, danach dann. Weil dann mein Ausbilder dann – mir geholfen hat auch so. [...] Und da habe ich dann eenen gekriegt gehabt da, der hat mir dann geholfen, der hat mir das alles vorgelesen und so. Und ich hab das dann alles gemacht dann. So, ja.“* (Z. 86–97). Nur mithilfe des Ausbilders und einer zusätzlichen Unterstützungsperson kann Ole die Prüfung beim zweiten Versuch bestehen. Die Tatsache, dass ihm die Prüfungsfragen vorgelesen werden müssen, verdeutlicht das **Hindernis Schriftsprache** bei der Bewältigung beruflicher (Prüfungs-)Leistungen. Nach dem erfolgreichen Bestehen der Ausbildungsprüfung wird Oles beruflicher Werdegang durch eine Phase der Arbeitslosigkeit unterbrochen: *„Ja. (1 Sek.) und dann war ich arbeitslos danach. Und dann habe ich Ein-Euro-Job gemacht gehabt. Dann habe ich RICHTIGE Arbeit gekriegt gehabt, hier in S., als Tischlerei“* (Z. 105–106). Nachdem Ole schon vorab von einer „richtigen“ Berufsausbildung erzählte, taucht diese Ausdrucksweise nun in Zusammenhang mit einer Arbeitsstelle wieder auf. Ole hat eine normative Vorstellung davon, welche beruflichen Wege gesellschaftlich akzeptiert sind und welche nicht, er hat **gesellschaftliche Funktionszusammenhänge verinnerlicht**. Sein Schulabgang, das Vorbereitungsjahr, die Arbeitslosigkeit und der Ein-Euro-Job entsprechen nicht den gesellschaftlichen Erwartungen, die Berufsausbildung und die Arbeit als Geselle in einem Tischlereibetrieb hingegen erfüllen entsprechende Funktionen. Mit der Auf- und Abwertung der verschiedenen Stationen seines beruflichen Werdegangs beschreibt Ole Kontinuitäts- und Diskontinuitätsphasen. Im Rahmen seiner Arbeit als Geselle stoße er jedoch wieder an seine schriftsprachlichen Grenzen: *„und er ist damit nicht klargekommen. Mit meinem Schreiben, das alles. Also erst hat er gesagt, das interessiert ihn nicht und so. Und dann sollte ich Führerschein machen. Und da ging’s ihm nicht schnell genug.“* (Z. 107–111). Oles Arbeitgeber zeige sich einerseits gleichgültig gegenüber seiner mangelnden Schriftsprachkompetenz, andererseits fordere er berufliche Leistungen ein, die genau diese Kompetenzen voraussetzen: *„Dann sollte ich sofort Führerschein machen, für LKW alles und so. Ohne Praxis, ohne allen, gar nischt. Und dann soll ich gleich auf n LKW druff und das Zeug fahren und alles. Und da (1 Sek.) habe ick gesagt gehabt: Na, da komme ich nicht hinterher und da falle ich auf 100-prozentig erste Mal durch. Und da sagt er: Na ja, Kündigung und bye bye.“* (Z. 113–117). Diese Prüfungssituation beschreibt Ole als sehr unvermittelt, er solle „sofort“ den LKW-Führerschein machen, ohne jegliche Vorkenntnisse und praktische Erfahrungen. Er fühlt

eine Überforderung und bringt diese seinem Arbeitgeber gegenüber zum Ausdruck. Oles kompetenzbezogenes Selbstvertrauen ist in dieser Situation eher gering, er prophezeit ein sichereres Scheitern. Schon vor dieser für die Kündigung ausschlaggebenden Situation, steht Ole mehrfach vor **Handlungsproblematiken in seinem Beruf**.

„Na ja, das – das äh das Rechnen und so, das fällt mir auch noch schwer. Weil du musst ja da auch rechnen und so, wenn de jetzt ne Tür bauen tust und so was alles. Also ich kann schon bauen, aber das dann alles umrechnen und so alles, das ist dann – Ja. Genauso, wenn wir jetze äh weggefahren sind zu Kunden und sollte das Formular dann ausfüllen, dann habe ich dagesessen. Rübergeschoben: Hier, mach du mal, automatisch, ja.“ (Z. 126–135). Ole nutzt im Berufsalltag **Bewältigungsstrategien**, er bindet seine Kollegen in schriftliche Anforderungssituationen ein und delegiert Aufgaben. Dabei erhält er von einem Kollegen **Unterstützung**: „Der Eene, der Renée der – den – den habe ich das erzählt gehabt und so. Der hat gesagt: Das ist mir so was von egal, also ich komm damit klar, hat er gesagt gehabt und so.“ (Z. 491–493). Sein Kollege helfe ihm die Schriftsprachsituationen zu meistern, verbessere seine schriftlichen Arbeitsnotizen und wird ein Freund: „Der hat mir dann auch geholfen und so, alles da mit dem Schreiben. Also er hat mir auch dann – das Formular mal vorgeschrieben und dann hat er gesagt: Schreibst de das und das. Ja. Auch unterwegs, wenn wir jetzt im LKW gefahren sind, dann irgendwo auf der Raststätte oder so gestanden hat, hat er ein Stück Papier und da habe ich geschrieben und so. Und dann hat er sich das angeguckt und dann hat er bloß verbessert dann. Also mit ihm komme ich komme ich gut klar. Also mit ihm habe ich auch jetzt noch Kontakt und so“ (Z. 512–518). Das Verhältnis zu den anderen Kollegen hingegen beschreibt Ole als schwierig. Bei ihnen funktioniere die Bewältigungsstrategie nicht, sie verweigern ihm die Unterstützung und schließen ihn nach seiner **Offenbarung als funktionaler Analphabet** sogar aus: „Aber die anderen wieder nicht. Also ich hab mich mit welche gar nicht verstanden da, weil die mit mir nicht klargekommen sind, ja. Na ja, weil ich das immer dann weggeschoben habe dann, das Formular dann, was ich – was ich – ich bin ja auch nicht immer mit dem Gleichen gefahren, ich bin ja immer mit anderen gefahren. Und die wussten das dann nicht. Und dann wollte ich – dann habe ich das denen erklärt. Und dann haben se gesagt: Na, mir doch egal und so, haben se bloß gesagt. Musst du schreiben. Musst du machen. Du hast das Formular und dann machst du das. Na ja, dann habe ich irgendwas hingeschrieben, ob se’s lesen konnten, das pff, keine Ahnung denn. Mussten se n bisschen rätseln (lacht). Ja. Und dann, wo se’s dann erfahren hatten

dann – wo ich dann – dass ich nicht richtig schreiben und lesen kann, haben se mit mir gar nischt mehr angefangen, haben se nicht mehr mit mir geredet, gar nischt mehr dann, ne?“ (Z. 493–509). Damit erfährt Ole nach dem familiären und schulischen Ausschluss auch einen **Ausschluss im beruflichen Bereich**. Ole reflektiert den Ausschluss als Konsequenz seiner Delegationsversuche: „Arbeitskollegen. Die damit nicht klargekommen sind, weil sie dann alles machen mussten. Ja. Also aufbauen und so alles, ist ja alles kein Problem. Aber dann das (1 Sek.) Ausfüllen. Ja? Oder jetze – musstest de Lacke, also Farben und so was, musstest de da mischen und so was. Und dann hast de n Zettel gekriegt. Ja, und dann lesen. Und dann so ne langen Wörter und schwierige Wörter, X Y mit drinne und so. Ja, und da sind die meisten damit nicht klargekommen.“ (Z. 643–650). In seinem Beruf als Holzbearbeiter stand Ole vor vielen schriftsprachlichen Anforderungen. Die größte Handlungsproblematik erlebt er schließlich mit der Forderung den LKW-Führerschein zu machen, denn mit dem prognostizierten Scheitern verliert er schließlich seine Arbeitsstelle: „Und dann, nächsten Tag, habe ich die Kündigung gekriegt gehabt. Na, drei Monate habe ich da gearbeitet. Länger nicht. Und ich hab mich gefreut, dass ich endlich Arbeit hatte, ich bin auf Montage gefahren, alles. Gut verdient. Aber (1 Sek.) tja.“ (Z. 486–489). Der berufliche Höhepunkt mit einem „richtigen“ Job endet mit der Kündigung und mündet in eine Ein-Euro-Job-Phase und schließlich in die Arbeitslosigkeit: „Na, dann habe ich beim Wasser- und Wohnverband gearbeitet gehabt, auch Ein-Euro-Job. Seit da an bin ich arbeitslos. Also seit een Jahr.“ (Z. 444–448).

Ole reflektiert seine Schriftsprachschwierigkeiten und weiß, dass sie ihn beruflich einschränken. Dies wird ihm auch von institutioneller Seite bestätigt bei einem Termin bei der Arbeitsagentur: „Ansonsten komme ich damit klar, bloß Berufskriege ich einfach keinen mehr. Ich war jetze bei – in C. bei R., ich weeiß nicht, ob Ihnen das was sagt? Da habe ich Vorladung gekriegt gehabt. Und dann hat er mit jedem noch mal n Gespräch gemacht gehabt und dann habe ich es angesprochen gehabt. Und da hat er zu mir gesagt gehabt: Bevor Sie wirklich nicht richtig lesen können oder schreiben können, werden wir Sie nie vermitteln können, nirgendwohin. Ich hab ja Maschinenpass, ich hab ja fast alles. Aber (1 Sek.) krieg's einfach nicht. (1 Sek.) Ja.“ (Z. 137–146). Einerseits resigniert, andererseits hoffnungsvoll betrachtet Ole seine Jobaussichten: „Also ich tue mich auch so trotzdem weiterbewerben. Und ich schreibe aber auch dann gleich in die Bewerbung rein, dass ich Lese-Rechtschreibschwäche habe. Also ich hätte auch jetzt was haben können, als Hausmeister in – in D. Aber (1 Sek.) hat er gesagt gehabt, da muss ich auch erst etwas – weil ich da viel schreiben muss und

so was alles dann und so, hat er gesagt gehabt (seufzt) ja. Also als mein – also ich hab so gut wie – meinen Beruf, was ich gelernt habe, habe ich so gut wie aufgegeben schon. Danach suche ich gar nicht mehr. Ganz selten mal noch, aber meistens tue ich alles – jetze andere, so Maler und so was. Also mehr als Helfer so tue ich mich jetze bewerben. Tischler oder so was (2 Sek.) will ich nicht noch mal. Weil da zu viel ist, was ich da auch verpasst habe und so alles. Bin seit 2003 schon draußen. Ja. Und da so wieder reinzukommen, ist schwer.“ (Z. 238–252).

In seinem erlernten Beruf sieht Ole **keine Perspektive** mehr, umso größer ist sein **Bewerbungengagement** hinsichtlich anderer Stellen. Sehr offen geht er dabei mit seinen Schriftsprachschwierigkeiten um, er möchte die Erwartungen potentieller Arbeitgeber nicht noch einmal enttäuschen und mögliche Überforderungen vermeiden. Mehr als institutionell gefordert bewirbt sich Ole in weitem Umfang und bei verschiedenen Branchen: *„Ich will schon arbeiten, ja, also ich schreibe jeden Monat Bewerbung, müsste ich sowieso abgeben. So normal ist so bis dreie, aber ich schreibe jeden Monat sechse, also mehr wie ich machen soll. Da hat se ooch gesagt gehabt, ich soll schon n bisschen einschränken. Habe ich gesagt: Warum soll ich das einstellen? Umso mehr Bewerbungen, umso besser. Also ich muss schon jetzt ganz schön gucken, wo ich jetzt hinschreibe und so. Also ich gucke jetzt Gelbe Seiten oder Computer und so was alles. Also ich muss schon gucken, wo ich hinschreibe, wo ich nicht so viel schreiben oder so was muss. Also Wäschereien oder Gebäudereiniger und so habe ich jetzt alles geschrieben gehabt. Gärtner und so was, ja. Jetzt habe ich nach S. hier in die Stadt geschrieben hier, ähm saubermachen und so was alles hier. Für die Feste und so was alles, Vorbereitung. So was habe ich jetzt hingeschrieben, dass ich da helfen kann und so was.“ (Z. 422–440).* Oles **Ehrgeiz** einen neuen Job zu finden ist sehr stark ausgeprägt, hierfür nutzt er sogar Medien, bei denen Lesekompetenzen erforderlich sind.

Der Alphabetisierungskurs als Lernmöglichkeit

Oles Jobaussichten sind zum Zeitpunkt des Interviews sehr offen. Er weiß, dass die **unzureichenden Schriftsprachkompetenzen als Barriere** zum Zugang in das Berufsfeld fungieren. Einerseits weil ihm die Arbeitsagentur keine Stelle vermitteln kann, andererseits weil er Überforderungssituationen vermeiden will. Auch wenn diese Gründe und die durch Druck seiner Partnerin erzwungene Auseinandersetzung mit Schrift eher auf einen widerständigen, defensiven Umgang hindeuten könnten, betrachtet Ole den Alphabetisierungskurs als Möglichkeit dazu zu lernen. Trotz der berufli-

chen Perspektive im Rahmen eines Ein-Euro-Jobs als Hausmeister arbeiten zu können, will er weiterhin den Alphabetisierungskurs besuchen: *„Ich komme auch gerne her. Also ich freue mich immer auf den Dienstag und den Donnerstag. Also (2 Sek.) und ich hoffe jetzt, dass es ab September weitergeht dann hier.“* (Z. 225–230).

Ole beschreibt sich als sehr zurückhaltend zu Beginn des Kurses, er kann das Lehrhandeln der Kursleiterin noch nicht einschätzen: *„Ja. Anfang war’s n bisschen – habe ich mir n bisschen zurückgehalten. Und dann, wo wir drinne gegessen haben, wo wir so n bisschen gelesen haben und so alles, wir mal so mitgekriegt haben, wie Sie [an die Kursleiterin gerichtet, K.M.] so druff sind, dann ging’s dann schon. Dann wird man wärmer und so was.“* (Z. 460–463). Offenbar gleicht Ole seine Schulerfahrungen mit den neuen Erfahrungen im Kurs ab. Die Kursleiterin schneidet bei dieser Gegenüberstellung positiv ab: *„ist besser, also sie ist besser. Sie – sie kommt dann schon auch mal hin dann, wenn se jetzt – jetzt Diktat gesch- wenn wir jetzt n Diktat geschrieben haben, kommt se auch hin und sagt das, was ich so falsch habe und so was.“* (Z. 369–374). Im Alphabetisierungskurs kann Ole **Differenzerfahrungen** machen, die den Ausgangspunkt für Lernprozesse darstellen. Die Rückmeldungen der Kursleiterin sind dabei von zentraler Bedeutung. Im Unterschied zu seinen Schulerfahrungen erfährt Ole hier Interesse und **individuelle Förderung**. Die nun erlebten **positiven Lernerfahrungen** durch die Kursleiterin und die **warme Kursatmosphäre** treiben Oles Ehrgeiz noch mehr an: *„also ich bin froh, dass ich jetze hier den Kurs gekriegt habe hier, ich tue mich hier wohl fühlen. Ich freue mich, dass ich herkommen kann und so alles. Also ich bin manchmal schon um Zwee hier, normal fängt erst um halb Drei erst an. Und dann sitze ich vorm Kurs und warte auf die anderen, ja.“* (Z. 407–416). Ähnlich wie bei dem Verfassen von Bewerbungen wird ein überdurchschnittliches Engagement sichtbar.

Von den anderen Kursteilnehmern lässt sich Ole nicht vom Lernen abbringen, er konzentriert sich von Beginn an auf seine Aufgaben und die Rückmeldung der Kursleiterin: *„Ja, also mich hat es nicht interessiert gehabt, was da für Leute sind. Ich hab mich da hingesezt, hab dann gelesen und weiß ich, was wir da alles machen. Also – mir interessiert’s nicht, ob se über mich lachen, das ist mir so was von egal. Ich mach mein Ding hier und dann ist gut.“* (Z. 267–273). Für Ole stellt der Kurs eine **individuelle Lernmöglichkeit** dar, die er zuvor nicht kannte. Dabei stellt der Schriftspracherwerb nur eine Zielperspektive dar, darüber hinaus hat Ole ein **umfassendes Lerninteresse** im Grundbildungsbereich entwickelt: *„Na ja, und jetze freue ich mich, dass*

ich hier bin, also – und vielleicht, dass es ab September weitergeht mit dem Kurs dann. Ob's dann Mathe ist oder sonstige was, ist mir egal, also – Also das ist mir egal, also – wenigstens ich lerne noch ein bisschen was dazu.“ (Z. 465–473). Ole hat unabhängig von konkreten Inhalten den Anspruch sein Wissen und damit seine Handlungsfähigkeiten zu erweitern.

Reflektierte Lernerfolge und Kompetenzen

Die Tatsache, dass Ole von einer eher zurückhaltenden hin zu einer auf Erweiterung seiner Kompetenzen gerichtete Lernhaltung, hängt auch mit seinen Lernfortschritten zusammen. Er reflektiert in großem Umfang seinen **Kompetenzzuwachs** seit Beginn des Alphabetisierungskurses: „*Wenn ich – ich tu auch jetze – früher hat sie [die Partnerin, K.M.] mir immer dann Handy SMS geschrieben, für n Kumpel von mich dann immer. Und jetzt mache ich's alleine, dann schreib ich das, geht schon besser. Und dann guckt sie bloß nach und tut dann verbessern. Ja, oder Computer schreiben jetze so. An meinen Schwager ne E-Mail schreiben oder so was, da tue ich vorschreiben und sie korrigiert das dann bloß noch. Sonst hat SIE alles immer gemacht gehabt. Also vorher – wo ich se kennengelernt hatte noch dann. Ja, na seit ich den Kurs habe, mache ich zu Hause alles alleine.“ (Z. 192–202). Mit der Steigerung seiner Schriftsprachkompetenzen gewinnt Ole **Unabhängigkeit** von seiner Partnerin. Er kann eigenständig handeln, insbesondere mit Freunden und Familienangehörigen per Handy und Internet kommunizieren. Die reflektierte Selbstständigkeit wird auch verbal mit dem Ausdruck „alleine“ sichtbar. Im Gegensatz zu den Beschreibungen seiner Kindheitserfahrungen, die mithilfe dieses Wortes ein Allein-Gelassen-Sein und mangelndes Interesse sowie fehlende Unterstützungsleistungen ausdrücken, wird dieses Adjektiv hier im gegensätzlichen, positiven Sinne gebraucht. Ole ist in der Lage, eigenständig und unabhängig Situationen, in denen Schriftsprachkompetenzen erforderlich sind, zu meistern. Damit verbunden ist ebenfalls der **Wegfall der Bewältigungsstrategie Delegation**: „*also hat SIE immer alles gemacht gehabt. Zum Arzt gegangen und das, zur Sparkasse und sonstige was alles. Und hat das dann gemacht gehabt, ist zum Hartz-IV-Amt und so, ist se alles mitgekommen gehabt, wo ich dann mich anmelden musste und so, hat sie alles geschrieben gehabt. Und jetzt mache ich alles alleine. Ich gehe zum Hartz-IV-Amt alleine, ich geh zum Arzt mit meinem Kleenen alleine, alles. Also ich tu viel unternehmen mit meinem – ist egal, ob ich da schreiben muss oder so was.“ (Z. 617–624). Einhergehend mit der Unabhängigkeit ist der **Weg-****

fall von Ängsten gegenüber Schriftsprachsituationen. In früheren Anforderungssituationen nutzte er die Bewältigungsstrategie Vermeidung, er wich solchen potentiellen Situation aus, um nicht bloß gestellt zu werden, um Schamgefühle zu vermeiden: „*Ich fahr mit dem Kleenen auch äh zum Arzt und so was alles und dann tue ich da machen. Das habe ich früher alles nicht gemacht, habe ich alles meine geschickt gehabt. Weil ich da einfach dann – war mir zu – zu peinlich.*“ (Z. 204–206). Dadurch gewinnt Ole die Möglichkeit der **Verantwortungsübernahme als Elternteil**, er kann mit seinem Sohn zu zweit Aktivitäten nachgehen. Ole beschreibt darüber hinaus viele Alltagssituationen, in denen er eine **gesteigerte Handlungsfähigkeit** erlebt: „*Es war ja auch, wo ich äh (1 Sek.) n Plus, sollte ich was – habe ich was gekauft gehabt, was ich gar nicht kaufen sollte. Na ja, und da hat sie dann gesagt: Das musst du dann selber zurückschaffen. Na ja, und dann habe ich dann dagestanden, wegen das Ausfüllen da wieder das – wie nennt man das? [...] Ja, genau. Da musst de dann deinen Namen und das alles schreiben. Ja. Und da haben se mir auch schon doof angeguckt gehabt. Also es läuft alles besser jetze schon so. Bin auch so zu Deichmann gefahren, hab die Schuhe alle umgetauscht und so, also das geht alles besser jetzt, seit ich den Kurs hier habe.*“ (Z. 208–225). Ole sieht seine Lernerfolge nicht nur durch die Rückmeldung seiner Kursleiterin, sondern im konkreten Lebensalltag.

Über die schriftsprachlichen Kompetenzen hinaus hat sich Oles **Selbstvertrauen** positiv verändert. Er hat einen offenen Umgang mit seinen Schriftsprachschwierigkeiten und meidet keine Schriftsprachsituationen mehr: „*Ich war jetzt bei der DTM jetze ooch, mit meinem Schwager. Und da haben wir bei so nem Gewinnspiel mitgemacht gehabt und das hat mein Schwager dann für mich ausgefüllt. Also ich hab angefangen und er hat den Rest dann weitergeschrieben gehabt dann. Ist mir egal, ob da nun fünf Mann davor stehen oder so was. Mmpf, also mich interessiert das nicht so. Wenn er sagt: Häh, kannst de nicht lesen so, dann ist mir das – geht mir hier rein, da wieder raus. Also wo ich kleiner war, da hat's mich schon interessiert, dass ich – dass da nicht gelästert wurde und so was alles. Da war ich dann schon enttäuscht und so. Aber jetze ist es mir (1 Sek.) egal, was se erzählen, also – pff. Ja. Also mein Schwager und die Fam- die – die Eltern wissen alles, was meine Probleme sind und so. Die haben damit alle keene Probleme. Die helfen mir auch und so, also – ja. Also Kumpels und so was alles, stehen alle zu mir.*“ (Z. 616–639). Ole lässt sich von negativen Reaktionen auf seine mangelnden Schriftsprachkompetenzen nicht wie in früheren Schulkontexten entmutigen. Mit seinem Kompetenzzuwachs, seinem gesteigerten

Selbstvertrauen und der emotionalen Unterstützung seiner Familie hat sich Oles Lebensqualität verbessert.

Interviewrésumé

Im Interview mit Ole nimmt neben der Schilderung seiner Kindheits- und Jugenderfahrungen der berufliche Werdegang mit diversen Handlungsproblematiken einen großen Schwerpunkt ein. Seine Eltern sowie die Lehrer später in der Schule vernachlässigen ihn, zeigen kein Interesse für ihn und seine Befindlichkeiten. Von seinen Mitschülern wird Ole gemobbt, er erlebt sich als Außenseiter. Als Begründung zieht er sowohl kompetenz- als auch personenbezogene Eigenschaften heran. Seine einzige Unterstützung, die Schwestern, fallen mit dem Auszug aus dem elterlichen Heim weg. Die Erfahrung des Scheiterns setzt sich nach dem Schulabgang im Beruf weiter fort. Zwei Höhepunkte erlebt Ole in seiner eher diskontinuierlich verlaufenden beruflichen Karriere. Erstens, die Möglichkeit eine Berufsausbildung zu absolvieren und zweitens eine Stelle als Holzbearbeiter, also in seinem erlernten Beruf. Die Hervorhebung dieser beruflichen Höhepunkte zeigt auf, dass sich Ole gesellschaftlicher Funktionszusammenhänge und gesellschaftlicher Erwartungen bewusst ist. Mit der Kündigung durch seinen Arbeitgeber, aufgrund der fehlenden Bereitschaft einen LKW-Führerschein zu machen, beginnt Ole hinsichtlich weiterer beruflicher Perspektiven in seinem erlernten Beruf zu resignieren. Ole erlebt die Diskrepanz zwischen arbeiten wollen und nicht wollen. Er möchte nicht noch einmal einen Arbeitgeber enttäuschen, weil er nicht über notwendige Schriftsprachkompetenzen verfügt. Umso größer ist sein Ehrgeiz im Alphabetisierungskurs neben den Schriftsprachkompetenzen weitere grundbildungsbezogene Kompetenzen zu erwerben und sich parallel für diverse Hilfsjobs zu bewerben, in denen er sehr offen mit seinen Schriftsprachschwierigkeiten umgeht. Die Auseinandersetzung mit Schriftsprachkompetenzen wurde zwar anfänglich durch seine Partnerin angeregt und sie fungierte dabei in einer Art Lehrerrolle, doch mit der Teilnahme am Alphabetisierungskurs und damit verbundenen Differenzenerfahrungen und Erfolgserlebnissen hat Ole Lerninteressen entwickelt. Durch seine bereits gesteigerten Schriftsprachkompetenzen kann er sich umfangreich bewerben, erlebt eine große Unabhängigkeit von seiner Partnerin und ein gestärktes Selbstvertrauen hinsichtlich potentieller Schriftsprachanforderungen.

3.1.4 Fall Heinrich: Lesen und Schreiben zur Gewinnung von Unabhängigkeit

„Ich muss alleine klarkommen, für mich“ (Heinrich)

Heinrich ist zum Interviewzeitpunkt 52 Jahre alt und lebt zusammen mit seiner Partnerin in einer Großstadt. Er besucht seit einem Jahr einen Vollzeit Grundbildungskurs bei einem darauf spezialisierten Verein.

Das Interview kam über Multiplikatoren zustande, mit denen auf einer Fachtagung Kontakt aufgenommen wurde. So konnte das Gespräch nach einem Kurstag in den Räumen der Bildungsstätte erfolgen. Es dauert 58 Minuten und findet zwischen Heinrich und zwei Interviewerinnen statt. Heinrich spricht zum Teil schlagwortartig, lässt an einigen Stellen die Artikel weg. Er öffnet sich den Interviewerinnen sehr und schildert viele biografische „Schicksalsschläge“. Dabei herrscht eine emotional aufgeladene Stimmung, Heinrich berichtet von persönlichen Verlusten und Krankheiten, die sein Leben prägten. Für Heinrich scheint das Gespräch einen quasi-therapeutischen Effekt zu haben. Die zu Beginn förmliche Anrede wechselt hin zu einer persönlichen, es wird sich geduzt.

Mit seiner Antwort auf die Einstiegsfrage: „Wie sind Sie zu diesem Kurs gekommen?“ ordnet Heinrich seine Biografie in ein durch Alkoholismus bestimmtes Leben ein.

Kursteilnahme als Statuspassage

Für Heinrich stellt die Teilnahme am Grundbildungskurs ein Übergangsprozess in zweierlei Hinsicht dar. Zum einen steht der Kurs zwischen einer Phase der **Abhängigkeit** hin zur **Unabhängigkeit**, sowohl bezogen auf den Konsum von Alkohol, als auch bezogen auf die Abhängigkeit von anderen Menschen: „*War Alkoholkranker. Und seit zwei Jahren bin ich jetze raus aus der Einrichtung und lebe mit ner Lebensgefährtin zusammen. Und da – da ich frisch raus bin seit zwei Jahren, habe ich vor zwei Jahren – musste ich mich ja wieder beim Jobcenter anmelden äh und hin und her. Und die sagt: Ja. Rente ging noch nicht, weil mir drei Pflichtjahre gefehlt haben durch die Krankheit Alkohol. Ja, und dadurch habe ich das eben – durch meinen Arbeitsvermittler oder – ja, Arbeitsvermittler vom Jobcenter haben – haben se gesagt: ‚Hier, wie sieht es aus?‘ äh hier lesen und schreiben. Weil ich gleich – wie ich hier aufgeschlagen habe, habe ich gesagt: Ich kann das nicht. Gleich äh meinem*

Arbeitsvermittler: Ich kann das nicht. Ich habe seit meinem zehnten Lebensjahr das nicht mehr vervollständigt. Und dadurch haben die gesagt: Na ja, gut, ein halbes Jahr kriegen Sie. Und dann bin ich noch mal hin, wieder zu meinem Arbeitsvermittler, weil (wir ja?) war fast rum, so zwei, drei Wochen vorher bin ich hin, habe ich gesagt: ‚Es reicht mir noch nicht‘.“ (Z. 12–30). Zum anderen überbrückt Heinrich mit dem Kurs die Arbeitslosigkeit und seinem bevorstehendem Austritt aus dem Berufsleben, er kann in naher Zukunft Rentenleistungen beziehen. Der Grundbildungskurs ist zunächst eine Zwischenlösung, doch nach ersten **Erfolgslebnissen** im Lesen und Schreiben ist Heinrich bestrebt den Kurs fortzusetzen. Der Grundbildungskurs gibt ihm durch die **Kontinuität** Halt und die Perspektive allein im Lebensalltag zurecht zu kommen: „Gut, schön. Das ist ja – also GUT. Alles klar. Ja. Aber ich sage immer wieder äh es schenkt mir keiner was es gibt mir auch keiner was. Ich muss **alleine** klarkommen, für mich. Und das, was ich hier gemacht habe, jetzt das Jahr lang, habe ich **AUCH** für mich gemacht.“ (Z. 141–144). Die eigene Handlungsfähigkeit ist Heinrich wichtig. In der Vergangenheit hat er viele Hilfeleistungen in Anspruch nehmen müssen. Mit dem Kurs besteht nun die Möglichkeit bestimmte Alltagshandlungen unabhängig von anderen Menschen allein zu meistern.

Bedeutungshorizont Arztbesuch

Heinrich ist herzkrank und steht unter ständiger Kontrolle bei entsprechenden Ärzten. Aktuell lebt er mit seiner Partnerin in einer Großstadt. Dieser Wechsel vom Leben auf dem Land, wo er aufgewachsen ist, hin zu einer Großstadt bringt Probleme hinsichtlich der **Orientierung** mit sich: „Ich komme vom Dorf, da sind vielleicht 500 äh oder 1000 Einwohner (**LACHT**) ja, und jetze in so ner großen Stadt, da müssen Sie sich erst mal klar finden da hier – da ein Arzt äh und – und da ach Gott. Erst habe ich gedacht: Oh wei, wie kriegst du das alles hin? Na ja. Und hierdurch habe ich das eben hier jetze alles so ein bisschen – alles gelernt.“ (Z. 199–203). Heinrich beschreibt wie die Fahrt zu seinen Ärzten eine Schwierigkeit darstellt und wie sehr ihn die fehlenden Lese- und Schreibfähigkeiten in dieser Situation überforderten: „Ja, das Lesen. Die erste Zeit **GING’S** nicht. Ja. Wo – wo willst de jetzt hin? Da hin, da hin, da hin. Die **Stichpunkte** sind das immer. Ein Stichpunkt, der war jetzt also – wenn ich immer zum Arzt gefahren bin [...]. Da sind meine Spezialisten, die Ärzte, die Spezialisten. Herzspezialist und – und ähm Hausarzt. Die arbeiten zusammen ein bisschen, weil mit meiner Pumpe nicht

zu spaßen ist.“ (Z. 205–210). Nicht zu wissen wie man zu einem für sich wichtigen Arzt kommt, verletzt Heinrich. Er nutzt hierfür den Ausdruck „Stichpunkt“. Über diese unangenehme Situation hinaus scheint es weitere Punkte zu geben, die ihm seine mangelnden Fähigkeiten verdeutlichen und ihn in seiner Handlungsfähigkeit beschränken. Um dennoch seine Wege zu beschreiten, hat Heinrich **Strategien** entwickelt, die nur bedingt funktionieren: „*Na, ist zwar ein bisschen umständlich alles, also da fährst du den ganzen Bogen rum erst einmal. Über den A drüber und äh F und da ist – wie heißt das? Ging – ging in der ersten Zeit, ja, da bin ich immer so gefahren, weil es nicht anders ging. Und dann nachher, nach – nach – ist es kürzer. Ich kann es kürzer fahren. So hast du über anderthalb Stunden gebraucht, wenn de ringsrum gefahren bist. So. Und jetze brauche ich ne dreiviertel Stunde. Bin ich jetzt Bahnhof I. Alles – die ganzen Wege habe ich mir alles so ins Gedächtnis neingeholt und sind SO abgespeichert. Ich fahre jetzt D-Allee los, in ner halben Stunde bin ich auf dem Bahnhof I.*“ (Z. 217–227). Heinrich hat sich die Haltestellen gemerkt und hat so einen Weg gefunden, um zum Bahnhof zu kommen, wo seine Ärzte ansässig sind. Jedoch ist dieser Weg sehr umständlich und zeitaufwändig. Selbst das **Zählen der Stationen** reiche hier als Strategie nicht immer aus: „*Ich habe – ich habe das – ja. Ich habe die Stationen ja auf dem Papier gezählt und dann: So und so viele Station musst de aussteigen. DA bin ich dann auch ausgestiegen. Ich habe nicht gelesen, ich habe die Stationen gezählt. Also äh ich hab mich öfters mal durchgefragt: Wo – wo ist das? Wo ist das? Wo ist jenes, ja.*“ (Z. 247–253). Zusätzlich musste er auf andere Menschen zugehen und ihre **Hilfe** in Anspruch nehmen. Mit fortgeschrittenen Lesefähigkeiten konnte er dann einen kürzeren Weg auffindig machen: „*Na, dadurch ich jetzt ein bisschen lesen kann, dann geht das ja auch, ne. Aber vor einem Jahr, da habe ich das nicht – noch nicht gekonnt. Da hast du jede Station gezählt. Ah, jetzt musst de aussteigen.*“ (Z. 241–244). Heinrich erkennt, dass mit verbesserten Lesefähigkeiten die Lebensqualität steigt. Er ist nun **unabhängiger**.

Krankheitsbedingter Schulabbruch als Ursache für Schriftsprachschwierigkeiten

Das Thema Krankheit spielt nicht nur aktuell eine große Rolle in Heinrichs Leben. Schon als Kind war er mit Krankheiten konfrontiert, die letztlich seine Schriftsprachschwierigkeiten begründen. Noch in der Grundschule bricht sich Heinrich beide Arme: „*Auf dem Dorf, Mutproben. Ungefähr von*

so ner Höhe runtergesprungen. Und mit beiden Armen so aufgekommen: Boah, waren se beide klipp und klar. So acht Wochen so gelegen in Gips, beide Arme. So kompliziert. Da operiert, da operiert. Ja. Dadurch habe ich zwei Jahre Schule versäumt. Ja. Und ich konnte das nicht aufholen, da haben se gesagt: Ja, die zwei Jahre überspringst du, gehst dann gleich in die fünfte. Das war – ich habe da – da zugemacht, gar nichts mehr. Dreimal sitzen geblieben, da haben sie – raus, Sonderschule.“ (Z. 45–57). Heinrich verpasst aufgrund der langwierigen Krankheit den Anschluss in der Schule. Um zugehörig und anerkannt zu sein, versucht er über körperliche Herausforderungen zu zeigen, was er kann. Dieser Versuch der Anerkennungsgewinnung, führt letztlich zu einem schulischen **Ausschluss**. Er kann das Verpasste in der Schule nicht mehr aufholen und scheitert, muss mehrfach eine Klasse wiederholen. Familiäre Unterstützung habe Heinrich kaum erlebt, beide Eltern waren stark beruflich eingebunden und seine einzige Bezugsperson, die Oma, ist frühzeitig und plötzlich verstorben (vgl. Z. 160–166). Niemand habe sich darum gekümmert, ob Heinrich tatsächlich zu Schule geht. Eine Möglichkeit, um sich den Anforderungen zu entziehen, war damit das Schule schwänzen: „Ja, die [Lehrer, K.M.] hatten ja mich äh immer multiviert oder wollten mich multivieren und komm doch und kriegst de halt Nachhilfestunden und trallala und hopsassa. Ach. Meine Mutter hat mich zur Schule geschickt, ich war kurz vor der Schule, ich habe nachgeschaut, weg war ich. Bin gar nicht mehr in de Schule gegangen. Das über – so um frühs achte bis mittags bin ich dann nur pff, naus, Natur. Ja. DDR-Zeiten, das war eben so. Da hat auch keiner drum auch gekräht, wo’s de warst.“ (Z. 351–357). Die Lehrer waren offenbar bemüht um Heinrich, er hatte jedoch längst andere Interesse wie beispielsweise in der Natur sein. So setzte sich die Spirale fort und Heinrich konnte weiterhin keinen Anschluss mehr finden. Die Überforderung in der Schule führt zu großen Widerständen: „Und da auch gar nichts mehr äh absolut, total – wie? – wie ist die Schule? Rot. Nur noch rot. War wie ein **rotes Tuch**, das jedes Mal runtergefallen ist. Sonderschule bis zu meinem 14. Lebensjahr, dann Jugendweihe, DDR-Zeiten, Jugendweihe, raus dann mit 16 Jahren angefangen zu arbeiten.“ (Z. 59–63). Wenn Heinrich gefragt wurde, wie es in der Schule ist, hat er wortwörtlich rot gesehen. Mit der Schule verbindet er zu diesem Zeitpunkt nur noch **Versagen** und **Degradierung**. Der Wechsel zu einer Förderschule scheint seine **Widerständigkeit** nicht aufzuheben. Im Gegenteil, er nutzt die erste Gelegenheit (das Ende der schulpflichtigen Zeit), um die Schule zu verlassen: „Ja, ich war 14 Jahre: Komm, geh bei Vater mit. Der äh die ersten zwei Jahre so bin ich immer mit Vater mitgelaufen, dass äh – dass man mit 14 Jahre äh mit 14 Jahre zur Arbeit schon. Ja, da

bin ich immer bei meinem Vater naus, paar Kühe mitgemolken oder sonst was dergleichen. Und dadurch habe ich nun auch das Melken kennengelernt. Mit der Hand. Schwapp, schwapp, schwapp. Meine beste Zeit. Mit der Hand.“ (Z. 281–387). Zunächst arbeitet Heinrich an der Seite seines Vaters. Seine Eltern betrachten es nicht mehr als realistisch, dass er einen Schulabschluss schafft. Sie nehmen eine unzureichende Schulbildung hin und fördern nun seine praktischen Fähigkeiten.

Schriftsprachvermeidung

Mit dem Verlassen der Schule drückt Heinrich seine auf Widerständigkeit beruhende Gleichgültigkeit gegenüber fremden Erwartungen aus. Er entzieht sich dem Lernzwang und findet eine Möglichkeit auf anderem Wege weiterzukommen: *„Schule? Pff, alles Arschlecken, auf Deutsch gesagt. War alles nur scheißegal. Ich habe dann ne gute Arbeit gefunden. Ich habe im Fleischkombinat E dann angefangen zu arbeiten als Jungarbeiter. Und da habe ich dann so nach und nach immer ein bisschen da mal gucken, da mal gucken und ein bisschen hochgearbeitet. Nach fünf Jahren haben se gesagt: Du machst jetze deine praktische Prüfung, also Theorie überhaupt nicht, praktische Prüfung. So habe ich mein – praktische Prüfung als Fleischer abgeschlossen. Theorie gar nicht. Alles immer – nur schön zugestopft das Loch immer, immer wieder zugestopft.*“ (Z. 65–73). Heinrich **kompensiert** mangelnde theoretische Kenntnisse mit praktischen Fähigkeiten. Er erlernt einen Beruf, bei dem Lesen und Schreiben eine untergeordnete Rolle spielen. Hier ist eine große **Kontinuität** zu erkennen, denn Heinrich arbeitet in der Fleischerei über mehrere Jahre und eignet sich Fachkompetenzen an, die zum Bestehen der praktischen Prüfung ausreichen. Er meidet jedoch die Theorieprüfung und versucht mangelnde Kompetenzen in diesem Bereich verdeckt zu halten. Er stopft das (Theorie) Loch immer wieder so zu, dass es nicht mehr sichtbar ist. Heinrich **meidet** über viele Jahre den Kontakt mit der **Schriftsprache**.

Psychosoziale Abwärtsspirale

Im beruflichen Bereich kann Heinrich Erfolge verzeichnen, im Privaten kommt es jedoch zu vielen Rückschlägen, die Heinrich letztlich krank machen: *„Tja. Dann geheiratet, Häuschen gebaut. Nach zehn Jahren das Häuschen wieder verloren, weil ich nicht mehr zahlen konnte. Kurz vor der Wende, nach der Wende. Ehe kaputt gegangen. Neun Kinder. Davon leben noch sechs,*

drei sind verstorben. Die Schicksalsschläge haben zugeschlagen wie Sand am Meer. Tja. Und – und so ging das Talfahrt hier. Mhm. Jetzt habe ich mich so weit gefangen, habe gesagt: Jetzt muss ich einfach. Einrichtung. Neune – neun-undneunzig bin ich dann in de Einrichtung bis 2006. Und seitdem nicht ein Tropfen mehr.“ (Z. 73–85). Heinrich verliert sein Heim, seine Ehefrau und drei Kinder. Diese in erster Linie **psychosoziale Abwärtsspirale** begründet für Heinrich seine **Alkoholabhängigkeit**. Insbesondere der Verlust dreier Kinder, unter anderem durch einen Wohnungsbrand, belastet ihn sehr. Dies wird auch in der Interviewsituation dadurch deutlich, dass er sprachlos wird und emotional so stark berührt, dass Tränen fließen: „Und dann 1995 – (WEINT) das war das Schlimmste, da habe ich zwei Kinder verloren. Hat da Haus gebrannt, zwei Kinder erstickt. Dat ging nur noch (WEINT). Ja, und seitdem war es aus bei mir, ging nur noch abwärts bis 1999.“ (Z. 100–103). Diese **Schicksalsschläge** brachten Heinrich zur Verzweiflung. Dennoch „fängt“ er sich und sucht eine Einrichtung auf, die ihm bei der Überwindung der Alkoholsucht helfen soll. Doch auch hier kommt es zu weiteren Rückschlägen: „Ja. Äh vor vier Jahren – ja, das erste Mal, – äh gearbeitet, da in der Einrichtung habe ich ja auch gearbeitet. Bin ich zusammengebrochen. Keiner wusste warum. Haben sie mich ins Krankenhaus geschafft, hatte ich ’n Herzinfarkt gehabt. Sitze noch hier. So wie – vorbei. Da haben se ka – äh kathetert äh, mir dann zwei Stents eingesetzt. Und nach m Jahr, n dritten, zu Hause dann noch mal. Und war der zweite Herzinfarkt. Und sitze noch hier.“ (Z. 125–134). Zwei Herzinfarkte und mehrere Operationen durchlebte Heinrich in den letzten vier Jahren. Ein wenig verwundert darüber, dass er überhaupt noch lebt, schöpft er zugleich Optimismus aus dieser Tatsache. Für Heinrich ist es essenziell zu leben.

Institutionell begleiteter Neuanfang

Durch die sieben Jahre in der Entzugsklinik hat Heinrich feste Strukturen erlebt und einen Schritt weg von der alkoholbedingten Abhängigkeit. In der Einrichtung hat Heinrich eine **neue Lebenspartnerin** gefunden, die ihm Halt gibt: „Ja, aber jetzt habe ich mich so halbe hier gefangen. Ich habe ne Lebenskameradin seit zwei Jahren, nee, seit vier Jahren. Wir haben uns in der Einrichtung kennengelernt. Also auf die bin ich ja – toi, toi, toi, die hat mir auch geholfen, sehr geholfen. Kann man das – kann man sagen, also wo ich – ich habe jetzt so Schwierigkeiten. Die ist: Los, komm, aus, Fahrrad, Kopf frei machen. Wir sind manch einmal drei, vier Stunden mit dem Fahrrad unterwegs gewesen, ja, in der Zeit und das hat mir sehr geholfen.“ (Z. 105–118).

Seit zwei Jahren lebt Heinrich nicht mehr in der Einrichtung und hat sich von der Alkoholsucht befreien können. Darauf ist er sehr stolz (vgl. Z. 87). Sowohl die neue Partnerin als auch andere **Hilfssysteme** unterstützen Heinrich bei der Bewältigung der Sucht und der Schicksalsschläge: *„Ich habe jetze auch – zu zwei Kindern habe ich ja wieder ein bisschen Kontakt aufgenommen, durch die Einrichtung und auch jetze durch meine Lebenspartnerin. Ich habe einen Betreuer. Ne. Und der macht ja auch vieles für mich mit, der Betreuer. Ich habe auch äh ne Psychotherapeutin, die mir immer da mi – da gehe ich jede zwei Monate mal hin oder jeden Monat, um mal – dass ich mir das alles von der Seele reden kann. Einfach – ich muss mich dann auch wirklich befreien, sonst erdrückt mich das, da mache – da muss ich mein Herz einfach frei machen und muss sagen: Hier, hallo, helft mir, ich kann nicht mehr. Denn sonst macht die Pumpe nicht mehr lange mit.“* (Z. 147–156). Heinrichs Wunsch ist es noch ein Jahrzehnt zu leben. Um dies körperlich zu erreichen, muss er Prioritäten setzen und auf seine Gesundheit achten: *„Also jetze muss ich – sie wirklich kürzer treten, um dass mir sagen, ich möchte einfach noch mal zehn Jahre haben. Für mich.“* (Z. 136–137).

Psychosoziale Existenzsicherung durch Einbindung in die Familie

Heinrich erhält durch seine neue Lebenspartnerin nicht nur Unterstützung, sondern **feste Strukturen** und Zukunftsperspektiven. Er möchte seine Partnerin heiraten (Z. 184) und das Leben in der neuen Wohnung genießen: *„Ja, ja, was Positives. Also wirklich mal, wo man dann auch sagen kann: Hallo, kommt. Na ja, ich – sie ist 62, ist zehn Jahre älter wie ich. Ja, sie kriegt – äh sie hat Frührente, nicht, Versorgungsausgleich von – vom Ex und alles und so ein bisschen – na ja und alles. Na ja, man kommt klar. Ne schöne Wohnung haben wir. C, D-Allee, E da hinten draußen, Flughafen.“* (Z. 190–194). Die Rollen in dieser Partnerschaft sind klar verteilt. So gibt Heinrich an, er sei der Hausmann: *„Ja. Also die hat mir SEHR geholfen. Sehr, sehr. Auch schon in der Einrichtung hat sie mir sehr geholfen. Sie hat den Papierkrieg gemacht, mhm bügeln, waschen, kochen, backen – habe ich alles gemacht. Mache ich alles.“* (Z. 297–300). Gleichzeitig wird Heinrich durch seine zukünftige Ehefrau in finanziellen Belangen gefordert, sie führen ein Haushaltsbuch: *„Ja gut, äh sie ver – will es mir immer ein bisschen vermitteln. Sie sagt: Komm, gucke mal mit druff, mache mal dies. Wir führen aber Haushaltsbuch. Das – das wir diese Woche gekauft, das – das wird die nächste Woche gekauft. Jede Woche wird auch jede Woche abgerechnet, so vier Wochen*

lang, Monat rum. Nächste mache mal. Die sagt nicht: Ich mache es. Nein: Du. Setz dich hin, mach. Damit du das begreifst. Also mhm ich setz mich dann auch hin und mache es. Es fällt mir zwar schwer, aber ich krieg es hin. Sie hilft mir ja immer noch ein bisschen mit dabei, ja. Da geht's los: Miete, Strom äh – Versicherung. Ja? Hausratversicherung und alle Versicherungen, eine Sterbekasse haben wir jetzt abgeschlossen. Und äh – äh und äh Wärme. Das geht d – d – dann mit über de Miete weg. Tja. Betriebskosten und, und, und. Ja, los. Schreib auf. Mach. Ich mach nicht. Mach!“ (Z. 281–290). Heinrichs Partnerin wird damit **Unterstützungs- und Lehrperson**, sie versucht ihm Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln. Er reflektiert seine mangelnden Schriftsprachkompetenzen und weiß um seine praktischen Stärken: „Aber mit dem Lesen und Schreiben, das **Programm** hatte ich nicht drinne erst. Ich hatte nur die drei Sachen wirklich äh – Klöße, Entenbraten, Gänsebraten, Kaninchen, äh egal was, können se mir alles auf den Tisch stellen da, roh. Stunde, anderthalb Stunden ist alles fertig.“ (Z. 324–327). Lesen und schreiben zu können stellen für Heinrich ein Programm dar, in das er sich einarbeiten muss. Damit beschreibt er einen Funktionszusammenhang, den das Schriftsprachsystem enthält. Es gibt bestimmte Zeichen, die in einer geregelten Kombination eine Funktion ausüben. Gleichzeitig erscheint Schriftsprache in diesem metaphorischen Zugang als etwas Äußeres, Fremdes. Schriftsprache ist für Heinrich nicht mit subjektiven Bedeutungen verbunden, ihm sind andere Lebensinteressen wichtiger: „Meine Gesundheit geht mir vor. Nicht das andere. Das andere ist mir pff. Nee, äh ich will nicht sage, dass – dass es mir hier – das [lesen und schreiben, K.M.] ist AUCH wichtig für mich, ist richtig. Aber in erster Linie ist meine Gesundheit wichtig. Und DANN kommen die Kleinigkeiten.“ (Z. 474–482). Heinrichs Gesundheit, also seine **physische Existenzsicherung**, stellt sein oberstes Lebensinteresse dar. Darüber hinaus ist ihm seine neue Familie sehr bedeutsam, denn dort erlebt er **familiäre Teilhabe** und erhält **Anerkennung**: „Mein neues Leben ist wichtig. Die schönen Ereignisse. Ich werde dann jetze meine Lebensgefährtin heiraten, dadrum kümmerge ich mich jetzt. Meine Lebensgefährtin hat auch zwei Kinder, n Sohn und ne Tochter. Die Tochter ist jetze äh 42 und der Sohn ist 32. Ja. Und da leben auch schon die Enkelchen. Und mal – bei dem Sohn, da passe ich jetzt mit auf das Enkelchen auf schon. Das ist jetze 15 Monate. Das ist mein Spaß. Das ist mein Spaß. Ich bin ja von dem Sohn – von anerkannt, eben die Familie, von der Familie meiner anerkannt. Und wenn ich zu denen komme, zu denen, dann kommt se auch gleich, mit offene – kommt se zu mir. Das sind meine Freuden.“ (Z. 511–522). Nach den gehäuften Schicksalsschlägen in Heinrichs Vergangenheit genießt er nun

das Leben in der neuen Familie. Neben seiner gesundheitlich begründeten physischen Existenzsicherung, stellt die familiär begründete **psychosoziale Existenzsicherung** ein weiteres zentrales Lebensinteresse dar. Schriftsprachkompetenz gehört für ihn zu den „Kleinigkeiten“, die den obersten Lebensinteressen erst nachrangig folgen.

Erfolgserebnisse im Kurs

Wenn auch Lesen und Schreiben lernen für Heinrich nachrangig ist, so kann er dennoch **Lernerfolge** im Grundbildungskurs verzeichnen: „*Es ist besser geworden. Ich habe hier angefangen äh Schreibtest. Schreibtest habe ich angefangen. Ersten Tag und den zweiten Tag habe ich n Schreibtest gemacht, da – da hatte ich 40 Wörter richtig. So äh kurz vor nem Halbjahr wurde der zweite Schreibtest gemacht. Dann hatte ich schon ne – zehn Worte mehr. Und jetze kurz nach den Ferien, da waren die – die Sommerferien, war n Schreibtest. Ja, da hatte ich auf einmal zwanzig Worte wieder mehr.*“ (Z. 587–584). Heinrich ist überrascht von diesen Fortschritten. Er selbst hat sich diesen Zuwachs an richtig geschriebenen Worten nicht zugetraut. In Anbetracht seines Alters ist er zufrieden mit diesem Ergebnis: „*Für MICH mit 52 Jahren. Sage ich ist ein GANZ gutes Ergebnis. Und ich bin auch stolz druff, das so weit zu kriegen, ja, oder hinzukriegen. Bin einfach stolz drauf. Und ich habe es jetzt auch versucht durchs Jobcenter äh noch einen weiteren Kurs zu kriegen.*“ (590–595). Heinrich relativiert damit seine Lernerfolge, setzt sie in Beziehung zu seinem Alter. Seine geringen Erwartungen wurden offenbar übertroffen. Er ist **stolz** auf diesen Fortschritt, der seine Ambitionen steigert Lesen und Schreiben weiter zu verbessern. Sein Ziel ist es nicht durch verbesserte Schriftsprachkompetenzen einen neuen Job zu erhalten. Dahingehend sind seine Perspektiven eingeschränkt: „*Und ich MACH mir nischt mehr vor. Ich WEIß es. Und mein Arzt weiß es auch. Und der Amtsarzt weiß es auch, dass ich aufm Markt keine Arbeit mehr kriege. Mit meiner Krankheit.*“ (Z. 528–533). Die Herzkrankheit begründet für ihn eine eher resignierte Haltung, eine Stelle zu bekommen. Heinrich verortet sich damit eher außerhalb des Arbeitsmarktes.

Interviewrésumé

Für Heinrich ist der Schriftspracherwerb nicht essentiell, seine übergeordneten Lebensinteressen stehen in Zusammenhang mit seiner physischen und

psychosozialen Existenzsicherung. Er möchte seinen Gesundheitszustand erhalten und die nun erfahrene Teilhabe in seiner neuen Familie genießen. Zurückliegende negative Erfahrungen in Form von Verlusten und Abhängigkeiten haben seine physische und psychische Gesundheit stark beeinträchtigt. Das Leben in festen Strukturen bietet ihm Orientierung und Halt. Lesen und schreiben zu können sind zwar nachrangig, dennoch gibt es für ihn gute Gründe im Rahmen eines Grundbildungskurses eben jene Kompetenzen weiter zu entwickeln. Verbunden mit seiner physischen Existenzsicherung braucht Heinrich Schriftsprachkompetenzen, um beispielsweise wichtige Arztbesuche unabhängig vornehmen zu können. Darüber hinaus erlebt er den Grundbildungskurs als Anerkennungsfeld mit für ihn unerwarteten Lernfortschritten. Sind seine zurückliegenden Schulerfahrungen eher durch Misserfolg gekennzeichnet, kann er hier nun Lernerfolge verzeichnen. Seine Lebenspartnerin unterstützt und fordert ihn beim Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. Damit verschafft sich Heinrich auch in dem für ihn zentralen Teilhabe- und Anerkennungsfeld der Familie eine erweiterte Handlungsfähigkeit. Insofern stellt sich der Schriftspracherwerb für ihn nicht als zentral dar, jedoch als verknüpft mit seinen übergeordneten Lebensinteressen.

3.2 Typische Erfahrungsräume – erste Befunde⁷

Ob und wie jemand Lesen und Schreiben lernen kann und möchte, hängt von seinen biografischen Erfahrungen und seiner aktuellen sozialen Verortung ab. Aus den biografisch erfahrenen Begrenzungen und Möglichkeiten heraus setzen sich funktionale Analphabeten ins Verhältnis zu aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen. Holzkamp (1995) bezeichnet das Sich-ins-Verhältnis-setzen zur Welt als „personale Situiertheit“.⁸ Dabei macht es für funktionale Analphabeten kaum Sinn, sich mit dem Lerngegenstand Schrift-

⁷Folgende Textpassagen zu den Ergebnissen dieser Untersuchung sind bereits veröffentlicht in Müller (2012a).

⁸„Demgemäß ist also der Standort, von dem aus ich mich zur Welt und zu mir selbst situiere, über die raumzeitliche Bestimmtheit hinaus Inbegriff dessen, ‚wo ich jetzt stehe‘ als diese konkrete Person, die aufgrund spezifischer Lebensverhältnisse (als individueller Aus- und Anschnitt allgemeiner gesellschaftlicher Lebensbedingungen) das geworden ist, was ich bin, mit dieser bestimmten Vergangenheit, aus der meine gegenwärtige Befindlichkeit und meine zukünftigen Möglichkeiten erwachsen“ (Holzkamp 1995, S. 263).

sprache zu beschäftigen, wenn sie beispielsweise in der Schule die Erfahrung gemacht haben, dass sie nicht lernen können (gehäufte Misserfolge) oder Lesen und Schreiben keine Anerkennung mit sich brachte bei Eltern, Lehrern, Mitschülern. Lernbegründungen sind darüber hinaus mit den Lebensinteressen⁹ verbunden. Die Aneignung von Schriftsprache muss zu den Lebensinteressen passen, d. h. die Aussicht auf eine erweiterte Teilhabe mit sich bringen. So kann Lesen und Schreiben zu lernen damit begründet werden, in seinem Job handlungsfähig zu werden oder gar erst eine Beschäftigung zu erhalten.

In der im Rahmen unserer Untersuchung erarbeiteten Lernbegründungsstypologie kommen die aktuellen Befindlichkeiten zum Ausdruck, die sich aus den Lebensinteressen, der sozialen Verortung und den biografischen Erfahrungen ergeben. Ob und wie funktionale Analphabeten Lesen und Schreiben lernen möchten und können, hängt von ihren erlebten Begrenzungen und Möglichkeiten in den für sie relevanten Anerkennungsfeldern (Beruf, Familie, Gemeinwesen) ab. Übergeordnet stellt sich die Frage, inwiefern Lesen und Schreiben notwendig bzw. wichtig sind für alltägliches oder zukünftiges Handeln?

Die biografischen Erfahrungen, die das Lernen der Schriftsprache im Kindes- und Jugendalter behinderten, wiederholen sich in den Interviews durchweg und sollen daher an dieser Stelle als gemeinsamer Erfahrungshorizont reflektiert und mehrperspektivisch interpretiert werden. Zur exemplarischen Veranschaulichung dieses Erfahrungshorizonts werden empirische Belege in Form kurzer Interviewausschnitte in den folgenden Text integriert.

3.2.1 Biografische Exklusion in Kindheit, Jugend und Familie

In den Interviews wird von Vernachlässigung und Desinteresse bis hin zu körperlicher Gewalt seitens der Eltern berichtet.

Beate (45): „Also wenn – wenn natürlich äh äh ein Brief nach Hause kam, dann wurde natürlich ein Riesentheater gemacht, also ja. Dann gab’s ein paar hinter die Rübe oder weiß ick wat für ne Strafen, aber meistens gab es dann eher Schläge und (LACHT) dann war die Sache

⁹ „Die menschlichen Lebensinteressen aber sind unserer Gesamtkonzeption nach wiederum psychologisch zu konkretisieren als emotional-motivationale Qualität von Handlungsbegründungen (womit kognitive und emotionale Momente hier auf spezifische Weise integriert sind)“ (Holzkamp 1995, S. 189).

dann nachher auch wieder irgendwie nach zwei Tagen erledigt und war dann – bis der nächste Brief kam. Und dann irgendwann glaube ich hat sich auch gar keine mehr dran in – äh äh dran gestört, was da überhaupt ist.“

Rita (33): „Und meine Mutter war damals Alkoholikerin. Und da habe ich keine Unterstützung erhalten.“

Ole (26): „Wir haben früher n Laden gehabt und da haben se sich mehr um den Laden gekümmert, als um uns. Also ich hab noch zwee Schwestern und die haben mir meistens geholfen gehabt und dann sind se ooch ausgezogen. Und dann habe ich alleene dagestanden. Und dann war ich ooch erst elfe oder so. Ja, und dann habe ich alleene dagestanden. Da habe ich meine Hausaufgaben, alles alleene gemacht gehabt. Ja, und da habe ich dann Schule geschwänzt, meiste Zeit dann, weil ich dann – und dann bin ich dann nicht hinterhergekommen, dann. Na, in der ersten Klasse bin ich gleich sitzengeblieben, dann bin ich gleich in die Hilfsschule gekommen.“

Funktionale Analphabeten fühlen sich in der Herkunftsfamilie vernachlässigt und ausgeschlossen. Dies setzt sich in der Institution Schule fort. In den Interviews berichten funktionale Analphabeten davon, dass sie in der Schule den Anschluss verpassen, nur wenige Beziehungen aufbauen und teilweise zu Außenseitern werden. Einige entziehen sich sogar gänzlich der Institution Schule.

Rita (33): „Durch die Heimwechselung und Schulwechselung konnte man ja auch keine Beziehung in die Klasse so aufbauen. Man war immer der Außenseiter.“

Ole (26): „Ich wurde immer bis ganz hinten gesetzt, weil ich der Mopplige war. Also ich war der, den se meistens geärgert haben in der Schule. Ja. Weil eben deswegen, weil ich auch nicht richtig lesen und schreiben konnte, das haben se mich dann – geh weg, mit dir wollen wir nichts zu tun haben, so automatisch. Ich hatte bloß zwee Freunde oder so in der Schule. Und denn – das war’s. Und die konnten auch nicht richtig schreiben und lesen.“

Beate (45): „Also sie hätten mir eher geholfen, wenn sie ähm ja, mich mehr einbezogen hätten. Zwar war ich langsamer, aber ick war ja nicht so – ich war nicht äh äh AUFFALLEND äh oder böse oder ick habe keinen Quatsch gemacht, im Gegenteil, ick wurde immer stiller, immer leiser und habe mich immer weiter weg gesetzt und det war dann auch anscheinend angenehm, ja.“

Stefan (34): „Die sind dann mit m Lehrstoff mit einmal weggezogen. Und ich hab dann gesagt: Jetzt ist Schluss. Ich will nicht mehr, ich geh nicht mehr zur Schule.“

Der Zusammenhang von funktionalem Analphabetismus und Negativerfahrungen in der Familie und Schule wurde bereits in der Alphabetisierungsforschung festgestellt und mit der Entwicklung eines negativen Selbstbildes und damit verbundenen Lernängsten erklärt (vgl. Oswald/Müller 1982; Döbert-Nauert 1985; Namgalies 1990). Mit dieser individualpsychologischen Betrachtung dieses Phänomens geraten soziale und sozialstrukturelle Aspekte aus dem Blick.

Betrachtet man die primären Erfahrungen in der Familie aus sozialphilosophischer Perspektive (vgl. Honneth 2007), fehlen funktionalen Analphabeten die über Anerkennung vermittelten sozialen Haltungen und Funktionszusammenhänge, die im Reproduktionsfeld Familie üblicherweise erworben werden.¹⁰ Honneth vertritt die Auffassung, dass Vergesellschaftungsprozesse über Anerkennungsbeziehungen verlaufen. Im Anschluss an Hegel präzisiert Honneth die Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse und identifiziert die drei zentralen Anerkennungsfelder: 1. die Familien bzw. Primärbeziehungen, in denen Anerkennung über emotionale Zuwendung erfahren und Selbst- und Weltvertrauen entwickelt wird, 2. der Staat bzw. das Gemeinwesen, in welchem Anerkennung über moralische und rechtliche Zurechnungsfähigkeit im Sinne geteilter Werte erlebt und Selbstachtung entwickelt wird, sowie 3. der Beruf, in dem über soziale Wertschätzung persönliche Fähigkeiten anerkannt werden und eine Selbstschätzung erfolgen kann.

¹⁰Der Zusammenhang zwischen fehlender Anerkennung, der damit fehlenden Möglichkeit zentrale soziale Haltungen im Vergesellschaftungsfeld Familie zu erwerben und eine „spirale reduzierter Anerkennung“ durch weitere Exklusionsprozesse in der Institution Schule zu erfahren, wurde bereits in Ludwig 2010, Ludwig/Müller 2011 und 2012 erläutert.

In den Interviews mit funktionalen Analphabeten kommt das Gefühl von Missachtung in den Primärbeziehungen zum Ausdruck, sie erhalten dort keine Anerkennung. Mit Bezug auf die Theorie der Sittlichkeit (vgl. Honneth 1994 in Anschluss an Hegel) kann gesagt werden, dass die Bildungsprozesse bzw. Vergesellschaftungsprozesse auf der ersten Stufe scheitern. Gesellschaftliche Wissens-/Bedeutungshorizonte werden von funktionalen Analphabeten nur in reduzierter Art und Weise zugänglich gemacht, sie können sich nicht über reziproke Anerkennungsverhältnisse als Gesellschaftsmitglied erleben.

Lerntheoretisch wird davon ausgegangen, dass Menschen grundsätzlich auf die Erweiterung ihrer gesellschaftlichen Teilhabe abzielen und daher bereit sind, sich auf entsprechende Lernprozesse einzulassen – sofern sie nicht gegen die eigenen Lebensinteressen sprechen (vgl. Holzkamp 1995). Eine wichtige Voraussetzung für Lern- und Teilhabeprozesse ist allerdings der Zugang zu Regeln, Informationen und Handlungspraxen der sozialen Praxisgemeinschaft (vgl. Lave/Wenger 1991). Die Familie als soziale Praxisgemeinschaft vermittelt nicht die notwendigen Regeln und Handlungspraxen, die für weitere Teilhabeprozesse und die Entwicklung von Handlungsproblematiken als Ausgangspunkt für Lernprozesse notwendig sind.

In der Sozialpädagogik wird von „dysfunktionalen Familien“ gesprochen, in denen Kindern durch fehlende Anerkennung in den Beziehungsstrukturen keine sozialen Haltungen vermittelt werden und sich die Ablehnung aufgrund auffälligen Verhaltens in anderen Institutionen fortsetzen kann (vgl. Zobel 2000). Mit sozialen Haltungen und Wissens-/Bedeutungshorizonten sind hierbei verschiedene Aspekte gemeint. Kinder, die in solchen Familienverhältnissen aufwachsen, lernen nur reduziert die moralische Struktur von Interaktionen, zwischenmenschlichen Beziehungen sowie den Zusammenhang zwischen Verantwortungsübernahme, erbrachter Leistung und Anerkennung kennen und sind daher schlecht auf schulische Funktionszusammenhänge und Normen vorbereitet. Sie entsprechen nicht den Erwartungen, die die Schule an sie stellt.

Im Rahmen der Schulforschung wird dann von „Bildungsbenachteiligung“ gesprochen, wenn Kinder nicht den in der Schule geltenden Normen aufgrund der familiären Sozialisation entsprechen und dadurch weniger Anerkennung erfahren (vgl. Büchner 2008). Der schulische Bildungskanon entspringt autoritativ durchgesetzten Wissens- und Wertehierarchien und bildet damit die Grundlage für Selektionsprozesse.

Funktionale Analphabeten, hier als bildungsbenachteiligte Kinder interpretiert, bringen diese Voraussetzungen beim Schuleintritt nicht mit und verlieren daher den Anschluss. Sie werden als leistungsschwache Schüler stigmatisiert, zurückgestuft oder in Förderschulen abgeschoben, was ihren gesamten Bildungsprozess maßgeblich beeinflusst: „Diese Kinder [bildungsbenachteiligte im Allgemeinen, K.M.] lernen das Schweigen, das Nicht-Können in der Schule, weil ihre Habitusformen durch die Schule stigmatisiert werden“ (Liebau 2008, S. 49).

Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Zusammenhang mit den Kapitalformen (ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital) nach Bourdieu (1971, 1982) wurde bereits mehrfach empirisch belegt, unter anderem bereits in der ersten PISA-Studie. Dort wurden signifikante Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und erbrachten Schulleistungen festgestellt (vgl. Baumert 2001). Dabei wurde die soziale Herkunft über den familiären Hintergrund wie Bildungsabschluss und Beruf der Eltern, die kulturelle Ausstattung im Haushalt und die Lerngewohnheiten der Schüler erfasst. Liebau (2008) interpretiert diesen Zusammenhang folgendermaßen: Die Schule fördert Kinder, die in der primären Sozialisation bereits mit Normen, Praktiken und Verkehrsformen der legitimen Kultur vertraut gemacht wurden; Kinder, die in der primären Sozialisation hingegen von symbolischen Kompetenzen (soziale Anerkennung) abgeschnitten wurden, werden in der Schule restringiert (ebd., S. 48–49). Diese Zusammenhänge entziehen sich einer direkten Beobachtung, da die Übertragung kulturellen Kapitals die am besten verschleierte Art der Vererbung über die familiäre Sozialisation darstellt (vgl. Bourdieu 2005, S. 58).

Der Ausschluss aus dem Vergesellschaftungsfeld Familie zieht den Ausschluss aus schulischen Zusammenhängen nach sich. Kinder aus dysfunktionalen Familien sind dabei doppelt benachteiligt, denn ihnen fehlen nicht nur zentrale Haltungen und Praktiken, die üblicherweise in der Herkunftsfamilie erworben werden, sie erhalten im Rahmen der nächsten Ausschlusserfahrung im Schulsystem keine Unterstützung, um dies abzuwehren.

Aus systemtheoretischer Perspektive wird die Kumulation von Ausgrenzungserfahrungen in verschiedenen Dimensionen (Familie, Erwerbsarbeit, Sozialstaat usw.) als Mehrdimensionalität von Exklusion bezeichnet (vgl. Kronauer 2010, S. 47). Exklusionsprozesse haben die Tendenz, verschiedene Dimensionen zu übergreifen, sich zu verbinden und einander wechselseitig zu stärken (ebd., S. 49).

Luhmann (1995) nutzt den Begriff der „sozialen Differenzierung“, um die Gesellschaft in ihrer funktional differenzierten Sozialstruktur systemtheoretisch zu beschreiben. In der Vorstellung, die Gesellschaft bestehe aus verschiedenen Systemen, die locker miteinander verbunden sind, lassen sich sowohl Inklusion als auch Exklusion abbilden. Kennzeichnend für die jeweiligen Teilsysteme (u. a. Wirtschaft, Wissenschaft, Liebe) ist das Handeln bzw. Kommunizieren nach je eigenen Logiken unabhängig vom jeweils anderen System. Jedes Teilsystem übernimmt eine spezifische gesellschaftliche Aufgabe. Die prinzipielle Offenheit der jeweiligen Funktionssysteme sowie die mehrdimensional geprägten Inklusionsprozesse bieten einen Zugang zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedeutungen und infolgedessen eine vielförmige Inklusion. Inklusion und Exklusion beziehen sich auf die Art und Weise, in der im Kommunikationszusammenhang Menschen bezeichnet werden, „also die Art und Weise, in der sie als Personen behandelt werden“ (vgl. ebd., S. 241).

Funktionale Analphabeten werden im Rahmen von Exklusionsprozessen nicht mehr als Personen behandelt, sie werden ausgeschlossen und missachtet in der Herkunftsfamilie und im Schulsystem. Erfolgt eine Ausgrenzung in verschiedenen Systemen, hier Familie und Schule, spricht Luhmann von „fester Integration“, da kein lockerer Zusammenhang mehr zwischen den einzelnen Systemen besteht (vgl. ebd., S. 259). Der Begriff „Exklusion“ bedeutet also Ausschluss innerhalb der Gesellschaft, in einem oder mehreren Systemen bzw. Dimensionen. Exklusion kann als Zustand (statische Seite) und Prozess (dynamische Seite) bezeichnet werden, wobei einem Zustand biografisch betrachtet immer der (aktive) Prozess vorausgeht (vgl. Kronauer 2010, S. 51).

Biografische Ausgrenzungserfahrungen, wie sie funktionale Analphabeten erleben, müssen nicht zwangsläufig zu weiteren Exklusionsprozessen in anderen Dimensionen führen, da die Dimensionen eigenständig sind; kritische Ereignisse können ebenso kompensiert werden (vgl. ebd., S. 51). Nicht alle funktionalen Analphabeten sind vollkommen isoliert in der Kindheit bzw. bleiben es, sondern haben Freundschaften oder andere Bezugspersonen. Intakte soziale Netze können eine solche kompensatorische Leistung bringen. Insbesondere im Erwachsenenalter erleben funktionale Analphabeten durchaus vielfältige Inklusionsprozesse, beispielsweise durch die Gründung einer Familie oder den Beginn einer Berufsausbildung. Im Rahmen dieser Teilhabeerfahrungen, d. h. dieses Eingebunden-Seins in soziale Netze, erleben funktionale Analphabeten Anerkennungsverhältnisse, die Ausgangspunkt

für Handlungs- und Lernproblematiken sind: „Gesellschaftliche Teilhabeprozesse sind so gesehen die Bedingung der Möglichkeit, Handlungsproblematiken überhaupt erfahren zu können und in der Folge davon, Lernbegründungen für den Erwerb der Schriftsprache zu entwickeln“ (Ludwig/Müller 2012b, S. 36).

Funktionale Analphabeten können erst dann Handlungs- und Lernproblematiken erfahren, wenn sie in soziale Netze eingebunden sind und Anerkennung erfahren. Nur wer anerkanntes Mitglied in einem sozialen Netz ist, kann auch im Rahmen seiner Mitgliedschaft Handlungsproblematiken erfahren. Handlungsproblematiken müssen aber gegeben sein, damit sich daraus Lernproblematiken entwickeln können, die wiederum den Ausgangspunkt für Lernprozesse bilden. Nur derjenige, der ein Mindestmaß an Teilhabe in den drei zentralen Vergesellschaftungsfeldern Familie, Gemeinschaft und Beruf erfährt, erhält auch die Chance, dort Handlungsproblematiken wahrzunehmen, Diskrepanzerfahrungen zu machen und lernend darauf zu reagieren.

3.2.2 Situationale Inklusion in Familie, Beruf und Gemeinwesen

Vor welchen konkreten Handlungsproblematiken funktionale Analphabeten im Alltag stehen, kommt in den Interviews zur Sprache. Im folgenden Text werden diese Problematiken anhand exemplarischer Interviewausschnitte verdeutlicht.

Judith (34): „Also auch schon alleine für mich, weil ich auch noch eine siebenjährige Tochter habe. Die geht ja jetzt dann äh auch zur Schule. Dann habe ich mir eben halt gedacht: Ja, na okay. War für mich eben blöd – halt blöd gewesen, wenn ich ihr was vorlesen sollte – war es für mich einfach doof. Weil konnte ich nicht, dann musste ich immer sagen: Maus warte, Mama braucht ein bisschen länger.“

Stefan (34): „Und SCHLIMM ist es dann eben für die Eltern, wenn der Kleene sagt: Mutti, du sollst mir mal das hier vorlesen [...] Na ja, ich will versuchen, mit dem Kurs hier, dass ich mit dem Kleenen Abend wirklich mal n Märchenbuch vorlesen kann. Ich – ich sag's Ihnen ehrlich: Ich hab die erste Zeit, wenn er ankam: Papa, lies mir

mal was vor, dann hab ich mir die Bilder angeguckt und da habe ich mir einfach n Text zusammengereimt. Aber ob das da drinne stand, das war eben die andere Frage.“

Rita (33): „Weil ich det nicht schön finde. Weil ist peinlich manchmal. Man will die Kind – will – man möchte den Kindern ne Geschichte vorlesen und wenn se das nicht richtig verstehen äh ähm weil es – wenn es einem un – pei – äh wenn einem es peinlich wird, dann stottert man beim Lesen.“

Eine sehr häufig beschriebene Handlungsproblematik eröffnet sich in der Familie. Funktionale Analphabeten können ihren eigenen Kindern nur sehr mühselig bis gar nicht Bücher vorlesen. Sie empfinden diese Situationen als sehr unangenehm und erleben dabei Frustrations- und Schamgefühle, machen Diskrepanzerfahrungen. Aber auch in anderen Gesellschaftsfeldern werden funktionale Analphabeten tagtäglich mit Schriftsprache konfrontiert.

Ole (26): „Es war ja auch, wo ich äh (1 Sek.) n Plus, sollte ich was – habe ich was gekauft gehabt, was ich gar nicht kaufen sollte. Na ja, und da hat sie dann gesagt: Das musst du dann selber zurückschaffen. Na ja, und dann habe ich dann dagestanden, wegen das Ausfüllen da wieder [...] Da musst de dann deinen Namen und das alles schreiben. [...] Ja. Und da haben se mir auch schon doof angeguckt gehabt.“

Stefan (34): „Man merkt sich, wo man hinfahren will, aber wenn man jetze irgendwo ganz fremd ist, in ner fremden Stadt, na ja dann: Ja, wo wohnst du jetze, wo warst du? Ne, und DAS ist dann schwer. Da kann man sich die Namen nicht merken oder die Straßen nicht richtig merken und DAS ist dann schwer. Und wenn man keenen Anhaltspunkt hat, dann ist es auch noch schwerer, in fremden Städten.“

Einfachste Alltagshandlungen, wie das Einkaufen, Umtauschen von Waren oder die Orientierung in den Straßen fremder Städte, werden zur Mühe. Über den privaten Raum der Familie und öffentlichen Alltagssituationen hinaus, sind es vor allem berufliche Schriftsprachsituationen, bei denen

funktionale Analphabeten scheitern. Die Arbeitssuche erweist sich dabei als problematisch.

Beate (45): „Was ganz schlimm war, wenn man zu einer Firma ging, früher war das ja so, da musste man ähm so einen Personalbogen ausfüllen, na, dann scheiterte das ja schon. Also da versuchte man, irgendwie aus dem Büro wieder rauszukommen, ja, äh dass man diesen Personalbogen ja nicht ausfüllen musste. Dann habe ick angefangen äh äh diese wichtig – die wichtigen Fragen, die sie wissen wollten, auswendig zu lernen, die Staatsangehörigkeit und so und diese Dinge, alles auswendig gelernt, hat aber dann auch nicht geklappt, weil dann immer irgendwelche anderen Fragen kamen. Viele Sachen, die ich da gelesen habe, konnte ich nicht umsetzen diese Worte, was – was ist damit gemeint, was will derjenige damit.“

Ole (26): „Ja. Also aufbauen und so alles, ist ja alles kein Problem. Aber dann das (1 Sek.) Ausfüllen. Ja? Oder jetze – musstest de Lacke, also Farben und so was, musstest de da mischen und so was. Und dann hast de n Zettel gekriegt. Ja, und dann lesen. Und dann so ne langen Wörter und schwierige Wörter, X Y mit drinne und so. Ja, und da sind die meisten damit nicht klargekommen.“

Funktionale Analphabeten gehen ganz unterschiedlich mit Schriftsprachanforderungen um. Diese Situationen können – wie hier in Auszügen ansatzweise dargestellt – als problematisch empfunden werden, eine Diskrepanzerfahrung auslösen und eine Lernbegründung generieren. Ebenso ist es denkbar, dass solche Situationen bewältigt werden, dass also auf Bewältigungsstrategien zurückgegriffen wird und keine Diskrepanzerfahrung entsteht. Dies gelingt über Vermeidungsstrategien wie der Täuschung (alternative Erklärungen wie das Vergessen der Brille), der Delegation von Handlungen auf andere Personen, der Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz (alternative Hilfsmittel) und eine Profilierung in anderen Bereichen bei langfristiger Konfrontation (vgl. Egloff 1997). In den Interviews gibt es neben der Beschreibung klarer Handlungsproblematiken und dem Wunsch, diese zu überwinden, ebenso Situationsbeschreibungen, die nicht als problematisch erlebt werden und Schriftsprachkompetenz als überflüssig erscheinen lassen.

Rita (33): „Beim Kochen braucht man ja keine Zahlen so großartig. Da muss man nen guten Gaumen haben.“

Judith (34): „Ja, die wussten auch Bescheid. Deswegen habe ich ja nie Bücher vorgelesen oder so was, ich habe dann eben halt mit den Kindern so andere Spiele gemacht. Oder haben die – mich hingesezt und mit denen eben halt gebastelt. Und das fanden se eben halt wieder gut, weil ich auch äh in gewissen Sachen sehr kreativ bin im – im Basteln oder im Malen.“

Hartmut (57): „Steht ja alles druff. Wenn de jetzt ne Zeichnung kriegst, du musst schweißen, da steht der Stahl drinne und mit was für Zusatzwerkstoff du schweißt. Na ja, dann holste dich das. Guckst de rein. Oder die Schweißtechnik sagt dir oder bringt dir das sogar. Gibt’s ja auch.“

Inwiefern Teilnehmende an Alphabetisierungskursen typischerweise Lernprozesse begründen, also Schriftsprachanforderungen aufgrund erlebter Diskrepanzerfahrungen als Lernanlass verstehen, ist vor allem eine Frage der Teilhabeerfahrungen. Inklusion in den Teilhabefeldern Beruf, Familie und Gemeinwesen eröffnen erst die Voraussetzung für Lernprozesse.

3.3 Die Schlüsselkategorie und ihr Merkmalsraum

Die Logik des Auswertungsprozesses entspricht nicht der zeitlichen Abfolge, vielmehr wurde der Kodebaum im Zuge der axialen Kodierung neu systematisiert und auch der Merkmalsraum wurde sowohl während der axialen als auch der selektiven Kodierung ausdifferenziert.

Die im Rahmen der offenen-axialen Kodierung entstandenen Codes flossen dabei nicht alle in die Typologie ein. So wurden die biografischen Erfahrungen als Heuristik herangezogen, da sie sich durch alle Interviews zogen und damit einen gemeinsamen Erfahrungshorizont darstellen. Der fallübergreifende Kodebaum sowie die Einzelfallstudien bildeten die Basis für den Merkmalsraum und die Typologie.

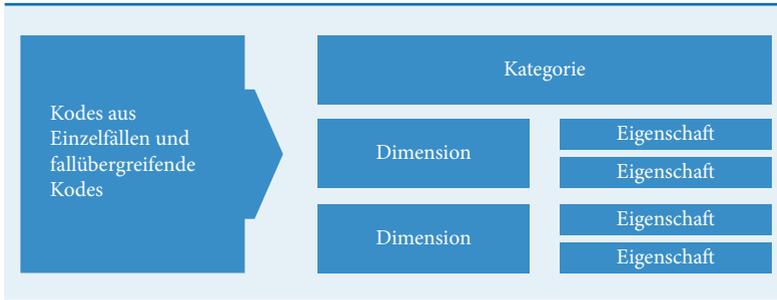


Abbildung 5: Entwicklung des Merkmalsraums

Der mittels MAXQDA generierte Kodebaum konnte die Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ hervorbringen. Subkategorien konnten als Dimensionen oder Eigenschaften ebenfalls in den Merkmalsraum einfließen. Dabei zeigte sich, dass Teilhabe das verbindende Element im Sinne einer Schlüsselkategorie darstellt.

Auffällig mag im Merkmalsraum der Rückgriff auf Begrifflichkeiten der Holzkamp'schen Lerntheorie, insbesondere im Rahmen der Dimensionen „Lernen“ und „Bedeutungsraum“ sein. Hierin drückt sich die Heuristik aus. Sie lässt aber keineswegs auf ein deduktives Vorgehen schließen, sondern stellt die begriffliche Fassung empirischer Befunde bereit. Da der Merkmalsraum darüber hinaus weitere Dimensionen und Eigenschaften enthält, die innerhalb der empirischen Auswertung entstanden und ebenfalls theoretisch fundiert werden konnten mit weiteren Konzepten, geht er deutlich über die Heuristik hinaus. Die verwendeten Theoriekonzepte zur Fassung der abstrakten Kernkategorien werden im Folgenden eingeführt, bevor sie in der Typologie zum Tragen kommen.

Kode- und Kategorienbaum (1195 Kodes aus 21 Interviews)

1. Typische Teilhabeerfahrungen

Kode- und Kategorienbaum (1195 Kodes aus 21 Interviews)	
1. aktuelle Problematiken	<ul style="list-style-type: none"> a. Delegieren b. Erfüllen eigener Ansprüche durch Herabsetzung gesell. Standards c. Kompensation des Defizits d. Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz e. Vermeidung f. offensiver Umgang mit Schriftsprachproblem
2. biografische Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> a. negative Erfahrungen in der Herkunftsfamilie b. positive Erfahrungen in der Herkunftsfamilie c. mangelnde vorschulische Förderung d. positive (Berufs-)Schulerfahrungen e. negative (Berufs-)Schulerfahrungen f. negative Erfahrungen im Beruf g. positive Erfahrungen im Beruf
2. Reflexion	
1. Gesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> a. Determiniertheit der Welt b. Welt als Möglichkeitsraum
2. soziale Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> a. Alkoholismus als vertrautes Umfeld b. fester Halt durch Unterstützung im Umfeld
3. Kompetenzwahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> a. mangelndes Selbstvertrauen b. gestärktes Selbstvertrauen c. wahrgenommene Schriftsprachschwierigkeiten d. Wahrnehmung von Schriftsprachkompetenzen
3. Bedeutungsraum	
1. Handlungsfähigkeit sichern	<ul style="list-style-type: none"> a. Sicherung der ökonomisch-finanziellen Handlungsfähigkeit b. Sicherung der psycho-sozialen Existenz c. Sicherung der bestehenden (familiären) Beziehungsstrukturen
2. Handlungsfähigkeit erweitern	<ul style="list-style-type: none"> a. Erweiterung der (familiären) Beziehungsstrukturen b. Erweiterung der gesell.-kulturellen Kompetenzen c. Erweiterung der ökonomisch-beruflichen Handlungsfähigkeit

Kode- und Kategorienbaum (1195 Kodes aus 21 Interviews)	
4. Lernen	
1. Lernstrategien	<ul style="list-style-type: none"> a. vergangene Lernstrategien b. aktuelle Lernstrategien
2. lernförderliche Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> a. Freiwilligkeit und Gestaltungsspielraum b. Freude und Spaß am Kurs c. stufenweises Lernen d. Ruhe, Geduld & Wertschätzung e. gegenseitige Unterstützung im Kurs f. Engagement der Kursleitung g. Lernerfolg im Kurs
3. lernhemmende Lernbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> a. Zweifel an Kurskontinuität b. Einstiegsschwierigkeiten in den Kurs c. Enttäuschung über Kurszusammensetzung d. Unzufriedenheit mit Kursort & Raumausstattung e. TN als Co-Dozenten f. Diskriminierung durch TN g. uninteressante Kursinhalte
4. (negatives) Lernverständnis	<ul style="list-style-type: none"> a. Fehlermachen und Verlernen als Selbstverständlichkeit b. altersabhängiges Lernen c. quantitative Aneignung d. Schule als Symbol für Lernprozesse e. Etwas gelernt kriegen f. Skepsis über Lernerfolg g. Lernen als körperlicher und seelischer Anstrengungsakt

Abbildung 6: Kodebaum aus MAXQDA

Die Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ sind auf der Basis des empirischen Materials abstrahierte Konstrukte, die in einem spezifischen Verhältnis zueinander stehen. Sie spiegeln die Begründungsstrukturen funktionaler Analphabeten für einen mehr oder weniger widerständigen Lernprozess wider. Dabei stellt die Kategorie „Bedeutungsraum“ den Ausgangspunkt dar, der dem Lernen der Schriftsprache einen Sinn im Kontext der Lebensinteressen gibt. Dabei spielt die Teilhabe in den verschiedenen Vergesellschaftungsfeldern eine herausragende Rolle und durchzieht damit nicht nur die Kategorie Bedeutungsraum, sondern auch die Kategorien „Reflexion“ und „Lernen“, da die Reflexion der Teilhabemöglichkeiten auf den verschiedenen Ebenen (Kompetenz, Beziehungen, Gesellschaft) zentral ist für die Übernahme einer Handlungsproblematik in eine Lernproblematik.

Die Kategorie „Reflexion“ stellt die zentrale Schnittstelle zwischen Bedeutungsraum und dem Lernprozess dar, da sie zwischen Bedeutsamkeiten (Lernsinn) und Handlungsoptionen (Lernmöglichkeit) über die Identifizierung von Differenzen vermittelt. Diskrepanzerfahrungen und Lerninteressen sind ohne Reflexionsprozesse nicht möglich. Wird die Gesellschaft aufgrund biografischer Erfahrungen, insbesondere Ausschlusserfahrungen, als deterministisch erlebt, haben Lernhandlungen wenig Sinn und drücken sich in einer abwehrenden, sichernden Lernhaltung oder resignierten Lernerfolgsaussicht aus. Werden Schriftsprachproblematiken in bedeutungslosen Strukturen erfahren, handeln funktionale Analphabeten eher defensiv bis abwehrend. Umgekehrt ergibt Lernen Sinn, wenn Problematiken und Diskrepanzen in bedeutungsvollen Handlungsräumen erlebt werden. Die einzelnen Dimensionen der drei Kernkategorien sind hier analytisch getrennt, weisen jedoch empirische Zusammenhänge auf, die sich letztlich in der Typologie abbilden lassen.

Der empirisch und theoretisch fundierte Merkmalsraum lässt sich hierarchisch auf drei Ebenen darstellen:

1. die Kategorienebene als abstrakteste Ebene mit den Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“,
2. die darunter liegende Dimensionsebene als Ausdifferenzierung der Kategorien,
3. die unterste Ebene der Eigenschaften als Spezifizierung der Dimensionen und Begründung der Typologie.

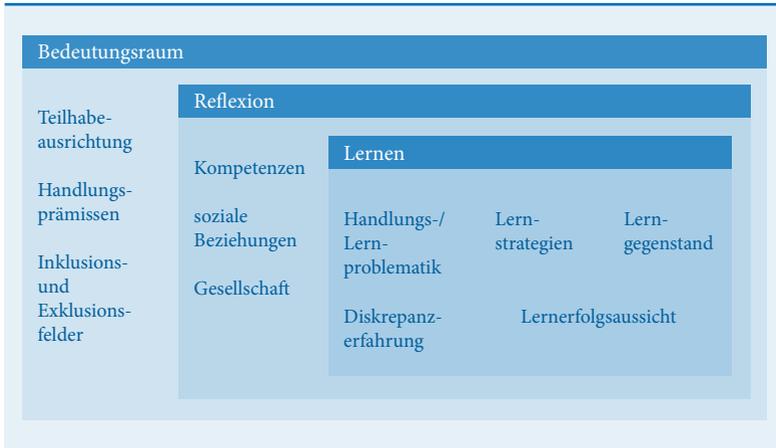


Abbildung 7: Kernkategorien und Dimensionen des Merkmalsraums

3.3.1 Die Kategorie Bedeutung

Als Basis zur Entwicklung der Kategorie „Bedeutung“ dienten die Einzelfallkodes sowie die fallübergreifende Kodierung (Kodebaum MAXQDA). Beispielhaft lässt sich dies folgendermaßen verdeutlichen. Interviewpassagen, die das Ziel einer beruflichen Höherqualifizierung beinhalten, konnten sowohl der Dimension Teilhabeausrichtung als auch der Dimension Handlungsprämissen zugeordnet werden. Eine Erweiterung der Handlungsfähigkeit – als Gegenpol zur Sicherung – konnte in solchen Fällen festgestellt werden, wo keine zwingende Komponente ersichtlich wurde, quasi im Sinne des Ausschlusses eines Zwangs und der Orientierung hin zur wahrgenommenen Möglichkeit, also der Wahrnehmung einer potentiellen Chance zur beruflichen Weiterentwicklung.

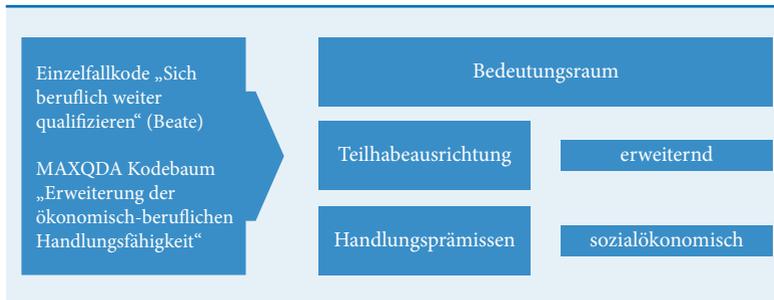


Abbildung 8: Generierung des Merkmalsraums am Beispiel der Kategorie *Bedeutungsraum*

Die Kategorie „Bedeutungsraum“ umfasst die folgenden Dimensionen und bildet damit im Kern die Bedeutsamkeiten funktionaler Analphabeten ab:

- Teilhabeausrichtung,
- Inklusion/Exklusion in der Familie,
- Inklusion/Exklusion im Beruf,
- Inklusion/Exklusion im Gemeinwesen sowie
- Handlungsprämissen.

Im Rahmen der Interviewauswertung wurden Codes generiert, die auf bestimmte Prioritäten im Leben funktionaler Analphabeten hinweisen, im Holzkamp’schen Begriffssystem auch als Lebensinteressen, also „als elementare subjektive Notwendigkeit, Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen zu gewinnen bzw. zu bewahren“ (Holzkamp 1995, S. 189) bezeichnet. Aus der Wahrung der Lebensinteressen ergeben sich Handlungsprämissen, die sowohl Voraussetzung als auch Resultat von Handlungen sind:

„Dabei gehen ‚äußere‘ Ereignisse zwar auch in Handlungsbegründungen ein, ebenso können dabei kausale Zusammenhänge berücksichtigt werden, aber nicht unter dem Aspekt ihrer direkten Ein- bzw. Auswirkungen, sondern (in der Art, wie ich sie erfahre), als ‚Prämissen‘ für die Begründung meiner Handlungsvorsätze: Derartige Prämissen sind nicht eindeutig von außen determiniert, sondern

vom Subjekt im Kontext seiner Handlungen aktiv selektiert bzw. hergestellt.“ (ebd., S. 24).

In den Interviews wurde deutlich, dass die Prämissen, im Sinne von selektierten Handlungsorientierungen, stärker im sozialen, beruflichen oder kulturellen Bereich liegen, so dass diese Dimension in Anlehnung an die Kapitalarten Bourdieus (2005) mit den Eigenschaften „ökonomisch“, „sozial“ und „kulturell“ bezeichnet werden konnte. Dabei geht es in dieser Kategorie noch nicht primär um Handlungsoptionen, die mit dem Schriftspracherwerb verbunden sind, sondern um bedeutsame Handlungsbereiche im Leben funktionaler Analphabeten. Liegen die Handlungsprämissen stark im privaten Raum der Familie oder des Gemeinwesens (z. B. ehrenamtliche Tätigkeit), wurde die Eigenschaft „sozial“ vergeben. Ist das berufliche Umfeld höchst bedeutsam, wurde dies mit der Eigenschaft „(sozial-)ökonomisch“ gelabelt. Die Eigenschaft „sozial“ ist durchweg mit den anderen Eigenschaften verbunden, da die Prämissen stets mit sozialen Beziehungen, hier im Kontext des Berufs verknüpft sind. Geht es hingegen primär um den kulturellen Gesellschaftsraum, der mit dem Schriftspracherwerb zugänglich werden soll, wurde die Eigenschaft „(sozial-)kulturell“ vergeben. Dies bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass funktionalen Analphabeten der private Raum unbedeutend ist, aber aktuelle Handlungsprämissen eben stärker auf kulturelle, weniger auf beispielsweise familiäre Teilhabe ausgerichtet sind. Insofern schließen sich die Prämissen nicht gegenseitig aus, sondern heben die Prioritäten hervor.

Während die Dimension „Handlungsprämissen“ die inhaltliche Handlungsorientierung umfasst, greift die Dimension „Teilhabeausrichtung“ die Art und Weise der Handlungsorientierung auf. Zwei Arten können hierbei in Anlehnung an das Holzkamp'sche Begriffspaar „Expansivität“ und „Defensivität“ (ebd., 1995, S. 190 ff.) unterschieden werden:

1. die Teilhabeausrichtung „sichernd“, wie sie sich bei den Typen „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ und „teilhabesicherndes ambivalentes Lernen“ widerspiegelt;
2. die Teilhabeausrichtung „erweiternd“, die bei den Typen „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“, „teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen“ und „teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen“ zu finden ist.

Die Dimension „Teilhabeausrichtung“ steht mit den Handlungsprämissen insofern in Zusammenhang, als dass die Sicherung oder Erweiterung der

Handlungsmöglichkeiten auf den sozialen, ökonomischen oder kulturellen Lebensbereich bezogen ist.

Nun haben funktionale Analphabeten ganz unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten in verschiedenen Lebensbereichen. Mit Rückgriff auf das systemtheoretisch geprägte Begriffspaar „Inklusion“ und „Exklusion“ (vgl. Luhmann 1995) kann der Ein- und Ausschluss in den drei zentralen Vergesellschaftungsfeldern Familie, Beruf und Gemeinwesen (wie sie beispielsweise in der Sozialphilosophie unterschieden werden, vgl. Honneth 1994) abgebildet werden. Nicht nur biografisch betrachtet, sind funktionale Analphabeten aus Teilsystemen der Gesellschaft ausgeschlossen, auch in der aktuellen sozialen Verortung kommen Exklusionserfahrungen zum Ausdruck. So geht oftmals eine berufliche Exklusion und familiäre Inklusion mit funktionalem Analphabetismus einher. In den Begründungen der Typen „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“ und „teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen“ werden hingegen keinerlei aktuelle Exklusionserfahrungen deutlich. Funktionale Analphabeten, die sich typischerweise so begründen, sind locker integriert in den verschiedenen Systemen (vgl. Luhmann 1995) und streben daher nach einer Erweiterung ihrer aktuellen Teilhabe.

Die Kategorie „Bedeutungsraum“ soll die empirisch rekonstruierten Bedeutungen, oder anders formuliert: Bedeutsamkeiten, greifbar machen, die für Lernprozesse Dreh- und Angelpunkt sind, weil sie Begründungen für das Lernen der Schriftsprache entfalten. Der Begriff „Raum“ wurde gewählt, weil er einerseits die Plastizität im Sinne eines Möglichkeitsraums ausdrückt und andererseits – im Unterschied zu dem Begriff „Feld“ – die gesellschaftliche Struktur in den Begründungen der Subjekte abbilden kann. Felder lassen sich eher als etwas Äußeres beschreiben, das den Subjekten als Umwelt gegenübersteht (vgl. Lewin 1982). In der Informatik und in kognitionspsychologischen Theorielinien, die sich auf das Informationsverarbeitungsmodell beziehen, wird der Raum als Metapher für Repräsentationen abstrakter und konkreter Welten betrachtet (vgl. Mayes u. a. 1990). Der hier verwendete Raumbegriff orientiert sich theoretisch an Handlungstheorien wie dem Symbolischen Interaktionismus (vgl. Mead 1973). In seinem Hauptwerk „Geist, Identität und Gesellschaft“ stellt Mead eine Handlungstheorie auf, nach der sich die Menschen erst durch Interaktion zu einem sozialen Wesen entwickeln: „Wir sind, was wir sind, durch unser Verhältnis zu anderen“ (ebd., S. 439). Die Kategorie „Bedeutungsraum“ drückt gesellschaftliche Verhältnisse und soziale Positionierungen funktionaler Analphabeten aus. Bedeutungen stellen gesellschaftlich gegebene Handlungsmöglichkeiten dar,

zu denen sich funktionale Analphabeten verhalten; sie können sie ergreifen, verweigern, verändern und teilweise realisieren: „Gegenständliche Bedeutungen sind somit die ‚Vermittlungsebene‘ (Holzkamp 1995, S. 207) zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln“ (Ludwig 2000, S. 63). Der Bedeutungsraum lässt sich als biografisch geformtes Sinngebilde funktionaler Analphabeten beschreiben.

3.3.2 Die Kategorie Reflexion

In der zweiten Kernkategorie „Reflexion“ drücken sich die stärker oder schwächer ausgeprägten Selbstverständigungsversuche funktionaler Analphabeten hinsichtlich der drei Dimensionen „Kompetenz“, „soziale Beziehungen“ und „Gesellschaft“ aus. Mit Selbstverständigung ist hier gemeint, Implizites zu explizieren, Undeutliches zu verdeutlichen, verschwiegenes Wissen in gewusstem Wissen reflexiv fassbar zu machen. Selbstverständigung ist auch immer Fremd- und Weltverständigung: „Über die noch undeutlichen, nicht explizierten Bedeutungen/Wissensbestandteile sind der Andere und das gesellschaftliche Umfeld in diesem Selbstverständigungsprozess immer schon mitgedacht.“ (Ludwig 2000, S. 63).

Die Tiefe der Reflexion hinsichtlich der drei Dimensionen wird hier mit den Eigenschaften „begrenzt“ (im Sinne sich selbst begrenzend), „differenziert“ und „ambivalent“ ausgedrückt, wobei eine ambivalente Reflexion auf Widersprüchlichkeiten hindeutet. Inwiefern funktionale Analphabeten ihre Lebens- und Lernerfahrungen reflektieren, sich ins Verhältnis zu den eigenen Kompetenzen, zu den Beziehungen im engeren Umfeld und zur Gesellschaft setzen, hat Konsequenzen auf ihre aktuelle Befindlichkeit und ihre Lebens- und Lernhaltung gegenüber der eigenen Familie, dem Alphabetisierungskurs und den beruflichen und kulturellen Anforderungen der Gesellschaft.

„Demgemäß ist also der Standort, von dem aus ich mich zur Welt und zu mir selbst situiere, über die raumzeitliche Bestimmtheit hinaus Inbegriff dessen, wo ich jetzt stehe als diese konkrete Person, die aufgrund spezifischer Lebensverhältnisse (als individueller Aus- und Anschnitt allgemeiner gesellschaftlicher Lebensbedingungen) das geworden ist, was ich bin, mit dieser bestimmten Vergangenheit, aus der meine gegenwärtige Befindlichkeit und meine zukünftigen Möglichkeiten erwachsen.“ (Holzkamp 1995, S. 263).

Die Reflexion der eigenen Kompetenzen im Schriftsprachbereich und anderen Lebensbereichen bildet die erste Dimension ab. Eine differenzierte Reflexion der eigenen Kompetenzen kann Lernprozesse begründen, da Stärken (beispielsweise das Lesen) und Schwächen (beispielsweise das Schreiben) genau identifiziert werden können. Dabei muss die Reflexion nicht nur auf Schriftsprachkompetenzen bezogen sein. Funktionale Analphabeten können sich in vielen Lebensbereichen (beispielsweise bei handwerklichen Tätigkeiten) als kompetent erleben und sich hinsichtlich der Schriftsprachkompetenzen begrenzt fühlen. Eine differenzierte Reflexion der eigenen Kompetenzen bietet also insofern die Möglichkeit, einen Lerngegenstand zu bestimmen und stellt damit eine wichtige Voraussetzung für den Lernprozess dar. Zur Reflexion der Kompetenzen gehört ebenfalls der Bereich der personalen Kompetenzen. Da im Zusammenhang mit der Kurserfahrung oftmals ein gestärktes Selbstvertrauen benannt wird, soll dies als Beispiel zur Entwicklung des Merkmalsraums dienen:

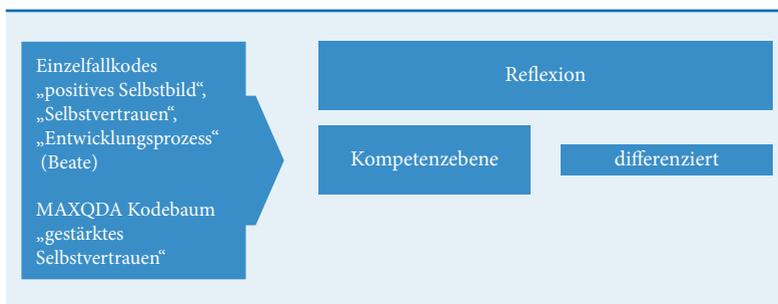


Abbildung 9: Generierung des Merkmalsraums am Beispiel der Kategorie Reflexion

Die Eigenschaft „differenziert“ konnte in solchen Fällen identifiziert werden, wo ein Entwicklungsprozess beschrieben werden kann.

Herrscht hingegen eine begrenzte oder gar ambivalente Reflexion der Kompetenzen, ist diese Bestimmung nicht möglich. „Begrenzt“ heißt in diesem Fall, Kompetenzen werden kaum zum Gesprächsgegenstand gemacht und wenn, dann nur in sehr zurückgenommener Art und Weise. „Ambivalent“ deutet auf Widersprüchlichkeiten hin, die sich in der Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen ergeben. Die Interviewten sind sich (noch) nicht klar darüber, was sie können und was sie nicht können oder erleben

sich in einer (Schriftsprach-)Situation als kompetent und in einer vergleichbaren als weniger kompetent, ohne die Gründe ausmachen zu können.

Die Dimension „soziale Beziehungen“ umfasst die Reflexion von Erfahrungen im Gefüge der Familie, der Schule, des Berufs und im Alphabetisierungskurs. Mit dieser Dimension werden der Blick auf soziale Beziehungen in der Vergangenheit und daraus abgeleitete Begründungen abgebildet, beispielsweise Vorstellungen über Erziehung und Bildung. In allen Interviews sind Narrationen mit biografischen Anteilen enthalten, die jedoch Ausdruck unterschiedlich tiefer Auseinandersetzung sind. Werden kritische Beziehungskonstellationen in der Herkunftsfamilie nur begrenzt oder gar ambivalent reflektiert, kann sich ein bestimmtes Handlungsmuster, ein Habitus entwickeln, der die aktuelle Lebenslage bestimmt. Damit lassen sich spezifische Rollenmuster funktionaler Analphabeten in der eigenen Familie oder im Kursgeschehen erklären. Erfahren funktionale Analphabeten beispielsweise in der Herkunftsfamilie eine zugemutete Verantwortung und wenig Unterstützung, kann dies eine Verantwortungsabgabe an die eigenen Kinder begründen. Bei einer differenzierten Reflexion der vergangenen und aktuellen sozialen Beziehungen hingegen besteht die Möglichkeit, neue und ganz bewusst eingesetzte Handlungsmuster zu entwickeln, um den eigenen Kindern bessere Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten zu bieten, als sie funktionale Analphabeten selbst erfahren haben.

Ambivalente, begrenzte und differenzierte Reflexionsprozesse auf der Gesellschaftsebene kommen in der dritten Dimension zum Ausdruck. Diese Selbstverortung und Positionierung in der Welt bringt ganz unterschiedliche Gesellschaftsbilder hervor, die sich auch in der Typologie ausdrücken. Lernbegründungen lassen sich anhand dieses theoretischen Konstrukts präzisieren. Bezugnehmend auf Hamm (1996) sind Gesellschaftsbilder Vorstellungen über Wirklichkeit und geben Orientierung für das eigene Handeln. Sie sind geformt aus den uns zugänglichen Informationen und Erfahrungen, sie verweisen auf die Gesellschaft in uns: „Daher wählen wir alle unterschiedlich aus, tragen alle unterschiedliche ‚Wahrheiten‘ in uns, verwerten dafür unterschiedliche Erfahrungen.“ (Hamm 1996, S. 33). Hamm nimmt eine materialistische und sozialökologische Perspektive ein, indem er Gesellschaft als Stoffwechsel konzipiert, der von Institutionen reguliert wird. Die heutigen Institutionen erfüllen allerdings nicht die entsprechenden Kriterien für eine nachhaltige und gerechte Gesellschaft: ein schonender Umgang mit Ressourcen, die Möglichkeit der Befriedigung von Grundbedürfnissen für alle Menschen und eine demokratische Selbstbe-

stimmung (vgl. ebd., S. 49). Damit verantworten sie ökologische, ökonomische und gesellschaftliche Krisen. Das vorherrschende Gesellschaftsbild in Deutschland sei das marktliberale der Mittelschicht (vgl. ebd., S. 36).

Hamm unterscheidet drei Gesellschaftsbilder:

- das Gesellschaftsbild der Mittelschicht,
- das Gesellschaftsbild unten und
- das utopische Gesellschaftsbild.

In der Typologie lassen sich alle drei Gesellschaftsbilder wiederfinden. Das Gesellschaftsbild der „Mittelschicht“ enthält Vorstellungen über Durchlässigkeit, Beweglichkeit, und Gerechtigkeit im Sinne einer leistungsorientierten Gesellschaft, in der jeder Mensch über Leistung, Bildung, Ehrgeiz und Fleiß erfolgreich sein kann und ein entsprechendes (gerechtes) Einkommen, Macht und Ansehen erlangt. Im Umkehrschluss erreichen Menschen wenig, die nicht genügend geleistet haben. Diese Perspektive kann auch als „marktliberal“ oder „wirtschaftlich“ bezeichnet werden, denn ein entsprechender Wettbewerb soll allen Beteiligten die Chance zu gewinnen geben.

Im Gesellschaftsbild „unten“ drückt sich hingegen das Gefühl von Ausgeliefert-Sein, also eine eher deterministische Perspektive aus, in der die „Zukunft keine reale Kategorie“ darstellt (ebd., S. 37). Interessant ist in Hamm's Beschreibung des Gesellschaftsbildes „unten“, dass diese Vorstellungen wenig kommuniziert, insbesondere verschriftlicht werden: „Schriftverkehr ist selten und ungewohnt, Bücher nahezu unbekannt. Schon gar nicht werden Bücher geschrieben.“ (ebd., S. 37).

Im „utopischen“ Gesellschaftsbild kommen Vorstellungen von einer besseren, solidarischen Gesellschaft zum Ausdruck, in der jeder Mensch nicht nur für sich, sondern zum Wohle der Gemeinschaft handelt: „Der Wert besteht darin, wertvoll für andere zu sein.“ (ebd., S. 39). Hier zählen „mitmenschliche Teilnahme, Freundlichkeit, Wärme, Mitleid, Geduld und Hilfsbereitschaft“ (ebd., S. 39). Gerechtigkeit wird hierbei anders verstanden als beim Gesellschaftsbild der Mittelschicht, nämlich als Zugang zu Ressourcen für alle Menschen. Die Gesellschaftsbilder sind insofern ein Abbild subjektiv empfundener gesellschaftlicher Verhältnisse.

Eine differenzierte Reflexion der eigenen Kompetenzen, der sozialen Beziehungen und der sozialen Position – als Ausdruck gesellschaftlicher

Verhältnisse – steht mit dem Wunsch nach erweiterter Teilhabe und expansiven Lernbegründungen in Zusammenhang, da die Welt als gestaltbar erlebt wird, bestimmte Erziehungs- und Bildungsvorstellungen in Abgrenzung zur eigenen Biografie vorhanden sind und Schriftsprache als Lerngegenstand identifiziert werden kann. Werden die eigene Position, soziale Beziehungen und die Kompetenzen hingegen nur begrenzt oder ambivalent reflektiert, verläuft der Lernprozess widerständig, da Widersprüchlichkeiten nicht geklärt werden können. Vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen, der eigenen Position und sozialen Beziehungen wird die Welt als nicht gestaltbar erlebt. Diese Erfahrungen münden im typisierten Gesellschaftsbild „unten“. Mit der Reflexion der verschiedenen Ebenen ist es erst möglich, Differenzen auszumachen, die Widersprüchlichkeiten im Lernprozess aufklären.

3.3.3 Die Kategorie Lernen

Mit der Kategorie „Lernen“ wird der thematische Lernaspekt des Schriftspracherwerbsprozess funktionaler Analphabeten im Rahmen des aktuellen Alphabetisierungskurses erfasst. Thematisch bedeutet, dass die primäre Lernbegründung eine emotional-motivationale Qualität hat und inhaltlich-bedeutungsbezogen an den Lebensinteressen orientiert ist (vgl. Holzkamp 1995, S. 189).

Diese Kategorie impliziert die fünf Dimensionen:

- Handlungs- und Lernproblematiken,
- Diskrepanzerfahrungen,
- Lerninteressen/Lerngegenstand,
- Lernstrategien und
- Lernerfolgsaussicht.

Begrifflich wird dabei auf die Lerntheorie Holzkamps (1995) zurückgegriffen, wobei die Dimensionen „Lernstrategie“ und auch die subjektive „Lernerfolgsaussicht“ darüber hinausgehen.

Holzkamp unterscheidet Handlungs- von Lernproblematiken:

„Lernproblematiken wären mithin gegenüber primären Handlungsproblematiken dadurch ausgezeichnet, dass hier auf der einen Seite die Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsablaufs selbst, ggf. durch bloßes Mitlernen o. ä., möglich erscheint: Auf der andern Seite aber gibt es hier gute Gründe für die Annahme, dass in (mindestens) einer Zwischenphase aufgrund einer besonderen Lernintention die Behinderungen, Dilemmata etc., die mich bis jetzt an der Überwindung der Handlungsproblematik gehindert haben, aufgehoben werden können, so dass daran anschließend bessere Voraussetzungen für die Bewältigung der Handlungsproblematik bestehen.“ (ebd., S. 183).

Diese analytische Trennung ist im Rahmen der Interviewauswertung schwer möglich. Empirisch lassen sich mindestens Handlungsproblematiken rekonstruieren, die einseitig bis vielschichtig sein können. Dies bedeutet, dass zunächst Lernanforderungen bestehen: „Lernanforderungen sind nicht eo ipso schon Lernhandlungen, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewusst als Lernproblematiken übernehmen kann, was wiederum mindestens voraussetzt, dass ich einsehe, wo es hier für mich etwas zu lernen gibt“ (ebd., S. 185). Indizien dafür, ob tatsächlich eine Lernproblematik vorliegt, sind einerseits der freiwillige Besuch des Alphabetisierungskurses, andererseits die Rekonstruktion erlebter Diskrepanzerfahrungen, also wenn Vorgelerntes (beziehungsweise Schriftsprachkompetenzen) zur Bewältigung der Handlungsproblematik nicht ausreicht und eine Art Unzulänglichkeitsgefühl besteht (ebd., S. 212). Diskrepanzerfahrungen sind in der Typologie vorhanden, mehrfach vorhanden oder beim Typus „Ambivalenz“ mal vorhanden und mal nicht vorhanden. Im letzten Fall zeigen sich zwar Diskrepanzerfahrungen, diese werden aber, empirisch betrachtet, an anderer Stelle negiert. Dort liegt eine starke Divergenz vor. Ausgeprägte beziehungsweise mehrfach vorhandene Diskrepanzerfahrungen stehen mit vielschichtigen Lernproblematiken in Zusammenhang. Durch unzureichende Schriftsprachkompetenzen ausgelöste, wiederkehrende Frustrationserlebnisse verweisen auf mehrfache Diskrepanzerfahrungen, weshalb dies als Beispiel zur Entwicklung des für die Typologie relevanten Merkmalsraums aufgezeigt wird:

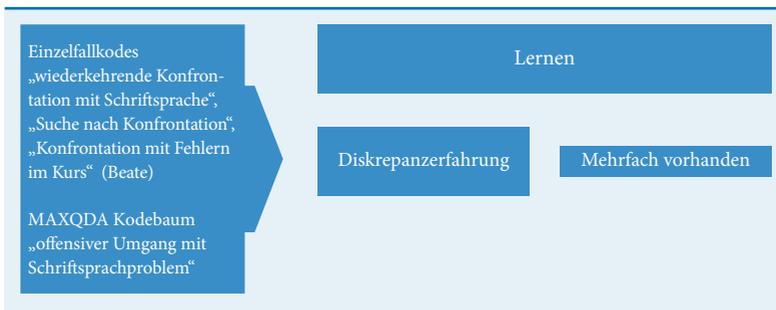


Abbildung 10: Generierung des Merkmalsraums am Beispiel der Kategorie Lernen

Erfahren die Kursteilnehmenden starke Begrenzungen in ihren Bedeutungsräumen durch die mangelnde Schriftsprachbeherrschung, entwickeln sie vielschichtige Lernproblematiken. Der Wunsch nach erweiterter Teilhabe lässt viele Lerngegenstände offenbaren. Ein auf Sicherung der aktuellen gesellschaftlichen Position gerichtetes Interesse lässt hingegen Lerngegenstände in einem eingeschränkt funktionalen, zweckmäßigen Licht erscheinen.

Mit der Dimensionen „Lerninteresse/Lerngegenstand“ werden die Vielfalt und die Reichweite des Lernens abgebildet. Lerninteressen können von unbestimmt über eindimensional bis hin zu mehrdimensional reichen. In den Begründungstypen „Sicherung“ wird der Lerngegenstand nicht oder eindimensional bestimmt, hingegen weisen die Begründungstypen „Erweiterung“ ein- bis mehrdimensionale Interessen auf. Bei der Dimension „Lernstrategien“ geht es um vorhandene oder nicht vorhandene Suchprozesse, nicht um konkrete schriftsprachbezogene Strategien. Diese konnten im Rahmen der Untersuchung methodisch nicht erfasst werden. Vielmehr kann auf der Basis des vorliegenden Datenmaterials unterschieden werden, ob Lernstrategien begründeterweise verwendet werden, ob nach neuen gesucht wird, altbewährte Strategien eingesetzt oder ergänzt werden. Hierbei kann es im Lernprozess zu „Lernsprüngen“ (vgl. ebd., S. 239) kommen, wenn über den Lerngegenstand hinaus auch neue Lernstrategien ausgebildet werden. Vielseitige Lerninteressen und die Suche nach bzw. die Auseinandersetzung mit geeigneten Lernstrategien geht mit dem Wunsch nach einer lernbezogenen Handlungsweiterung einher.

Als fünfte Dimension kristallisierte sich die „Lernerfolgsaussicht“ heraus, die schließlich die subjektive Zuversichtlichkeit hinsichtlich des Erfolgs beim Schriftspracherwerb ausdrückt. Diese Einschätzung kann offen bis zuversichtlich sein – wie bei den Typen „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“, „teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen“ und „teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen“ – oder aber skeptisch/resigniert – wie bei den Typen „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ und „teilhabesicherndes ambivalentes Lernen“.

3.4 Teilhabe als Schlüssel zum Lernen – eine Lernbegründungstypologie erwachsener funktionaler Analphabeten

Auf der Rekonstruktion biografischer Teilhabeerfahrungen und aktuellen Handlungsproblematiken basierend, lässt sich eine Typologie aus den 21 Interviews generieren, die typische Lernbegründungen für das Lernen der Schriftsprache abbildet. Dabei werden übergeordnet zwei grundlegende Begründungen sichtbar, die sich entlang der Teilhabeausrichtung unterscheiden. Sie drücken sich in divergierenden Bestrebungen aus: Teilhabesichernde Begründungen beinhalten die Sicherung des bedrohten Status quo minimaler gesellschaftlicher Teilhabe innerhalb eines Bedeutungsraums und behindern auf vielfältige Weise den Lernprozess. Teilhabeerweiternde Lernbegründungen zielen auf die Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten und bringen den Lernprozess voran.

Beide Typen weisen je spezifische Ausprägungen hinsichtlich des Lernens und der damit verbundenen Behinderungen auf. So kann die Teilhabesicherung einhergehen mit resigniertem oder ambivalentem Lernen, das sich in einer reduzierten Reflexion der sozialen Position und des Lernprozesses ausdrückt. Eine Teilhabeerweiterung kann sowohl ambivalentes als auch funktionales oder vielschichtiges Lernen mit sich bringen. Bei diesen Begründungen werden Behinderungen reflektiert, zum Teil aufgehoben und der Lernprozess durch geeignete Strategien optimiert.

Im Rahmen der zwei grundlegenden Ausrichtungen können somit weitere Differenzierungen bzw. Bündelungen von Eigenschaften hervorgebracht werden. So kann innerhalb des teilhabesichernden Lernens zwischen einem „resignierten“ und „ambivalenten“ Typus unterschieden werden. Beim ambivalenten Typus sind Lernproblematiken eindeutiger und einige Behinderungen im Lernprozess werden minimal reflektiert, im Gegensatz zum resignierten Lernen. Innerhalb des teilhabeerweiternden Lernens unterscheiden sich „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“, „teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen“ und „teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen“ in ihrem Grad des Erweiterungswunsches und der Reflexionsfähigkeit. Die Lernprozesse verlaufen in Richtung eines vielschichtigen Lernens unproblematischer, es kommt sogar zu „Lernsprüngen“ (Holzkamp 1995, S. 239), also der Verbesserung der Lernfähigkeit innerhalb des Lernprozesses.

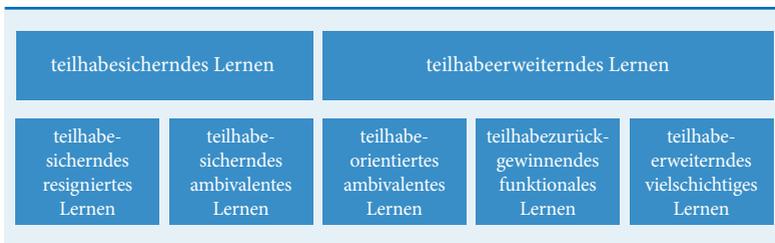


Abbildung 11: Begründungstypen für das Lernen der Schriftsprache

Ausgangspunkt für die Entwicklung der Typologie ist der Merkmalsraum, in dem sich die drei Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ mit ihren jeweiligen Dimensionen und Eigenschaften ausdrücken. Die fünf Begründungstypen lassen sich anhand unterschiedlicher Konstellationen innerhalb des Merkmalsraums generieren.

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt der Merkmalsraum allgemein beschrieben. Anschließend werden die einzelnen Begründungstypen mit den innerhalb der Kernkategorien jeweils unterschiedlichen Begründungen dargestellt.

3.4.1 Teilhabesicherndes resigniertes Lernen

Der Typus teilhabesicherndes resigniertes Lernen weist in der spezifischen Konstellation der Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ eine durch Sicherung, Resignation und Widerstand charakterisierte Begründungsstruktur auf, die im Ergebnis den Lernprozess behindert. Im Einzelnen stellen sich die Kategorien mit ihren Dimensionen und Eigenschaften folgendermaßen dar:

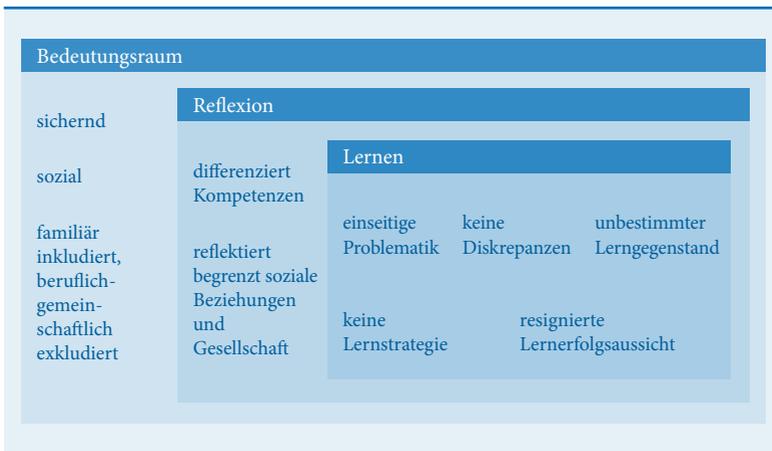


Abbildung 12: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabesicherndes resigniertes Lernen

Die Kategorie „Bedeutungsraum“ umfasst die Dimensionen:

- Teilhabeausrichtung als sichernd,
- Inklusion in der Familie, Exklusion in Beruf und Gemeinwesen,
- Handlungsprämissen als sozial fixiert.

Bei dem Begründungstyp „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ kommt als zentrales Lebensinteresse die Abwendung einer nahenden oder bereits präsenten Bedrohung zum Ausdruck. Antizipierte gesellschaftlich eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten gehen einher mit der Sicherung der bestehenden Teilhabe des sozial fixierten Bedeutungsraums und der dort

bestehenden Anerkennungsverhältnisse. Die Teilhabeausrichtung ist bei diesem Typ in besonders dichter Weise auf den Bedeutungsraum der Familie bezogen.

Heinrich (52): „Und deswegen habe ich ihr gesagt: pff. Mein neues Leben ist wichtig. Dass ich es sage: Mein neues Leben ist wichtig. Die schönen Ereignisse. Ich werde dann jetzt meine Lebensgefährtin heiraten, dadrum kümmere ich mich jetzt. Meine Lebensgefährtin hat auch zwei Kinder, n Sohn und ne Tochter. Die Tochter ist jetzt äh 42 und der Sohn ist 32. Ja. Und da leben auch schon die Enkelchen. Und mal – bei dem Sohn, da passe ich jetzt mit auf das Enkelchen auf schon. Das ist jetzt 15 Monate. Das ist mein Spaß. Das ist mein Spaß. Ich bin ja von dem Sohn – von anerkannt, eben die Familie, von der Familie meiner anerkannt. Und wenn ich zu denen komme, zu denen, dann kommt se auch gleich, mit offene – kommt se zu mir. Das sind meine Freuden.“

Dieser behutsam umsorgte Raum ist mit hochgradiger Inklusion und Anerkennung verbunden. Aus der Befürchtung eines potentiellen Verlustes dieser Beziehungsverhältnisse heraus entsteht das Bedürfnis, die Familienkonstellation vor etwaigen Gefahren zu schützen.

Judith: (34) „Weil ich schon so viel äh durch – durchgemacht habe. Also ich habe auch im Kindergarten mehrmals schon gearbeitet und habe eigentlich immer irgendwas gemacht. Bloß jetzt, sage ich mal, okay, jetzt will ich auch mal n bisschen Zeit für mich und für mein Kind – verbringen.“

Der Beruf und auch der gesellschaftliche Zwang, die Schriftsprache zu beherrschen, spielen eine untergeordnete Rolle im Rahmen der Lebensinteressen und Handlungsprämissen.

Heinrich (52): „Meine Gesundheit geht mir vor. Nicht das andere. Das andere ist mir pff.“

Stefan (34): „Ich fahr lieber mit n Kleenen an Teich, angeln und da hab ick meine Ruhe. Ick kann meine Angeln da beobachten und der Kleene sitzt nebenan und guckt mir zu.“

Mit diesem Begründungstyp gehen sowohl Inklusions- als auch Exklusionsverhältnisse einher. So steht eine umfassende Teilhabe im Kreis der

Familie bzw. affinaler Verwandtschaften dem Ausschluss aus dem beruflichen Feld und dem Gemeinwesen gegenüber. Eine mögliche, zukünftige Teilhabe in den aktuell exkludierten Gesellschaftsbereichen wird eher als ein Risiko gesehen. Einerseits, weil die Familienkonstellation verändert werden könnte, beispielsweise durch eine reduzierte Anwesenheit (Zeitperspektive) oder Misserfolge (psycho-soziale Perspektive). In den Exklusionsfeldern „Beruf“ und „Gemeinwesen“ lassen sich biografisch betrachtet vielfältige Erfahrungen des Scheiterns finden. Es besteht die Angst, vor der Familie zu versagen.

Stefan (34): „dann ist die Wende gekommen und dann sind alle Betriebe kaputtgegangen. Und wir haben hier nichts mehr. Und warum soll ich jetze sagen: Ich zieh hier weg und zieh woanders hin, um bloß zu lernen oder um zu arbeiten? Was man hier sich aufgebaut hat, das macht man hier alles kaputt und fängt wieder woanders neu an. (1 Sek.) aber ob das da auch mit arbeiten ist, das ist auch ne Frage.“

Das ausgeprägte Schutz- und Sicherheitsbedürfnis dieses Begründungstyps lässt sich auf vergangene negative Erfahrungen in der Herkunftsfamilie zurückführen und begründet Rückschlüsse auf die gegenwärtige Situiertheit. Die nun positiv erfahrene Inklusion in der eigenen Familie macht den Wert von Liebe, Anerkennung, Unterstützung, Gemeinsamkeiten und auf Verantwortung basierender Partnerschaft deutlich, sie gibt Stabilität und Sicherheit.

Anerkennungstheoretisch kann hier folgender Zusammenhang erklärt werden: Funktionale Analphabeten erfahren in der Herkunftsfamilie die Anerkennungsform „Liebe“ in sehr reduzierter Weise und erheben diesen Anerkennungsanspruch nun in der eigenen Familie. Die Lebensinteressen werden über die Familie definiert, eingebunden im sozialen Bedeutungsraum werden innerhalb dessen Handlungsprämissen verfolgt. Honneth unterscheidet von der Anerkennungsform „Liebe“ die Anerkennungsformen „Recht“ und „Solidarität“ (vgl. Honneth 1994). Liebe stellt die erste Stufe reziproker Anerkennung dar „weil sich in ihrem Vollzug die Subjekte wechselseitig in ihrer konkreten Bedürfnisnatur bestätigen und damit als bedürftige Wesen anerkennen: in ihrer reziproken Erfahrung liebevoller Zuwendung wissen beide Subjekte sich darin einig, daß sie in ihrer Bedürftigkeit von jeweils anderen abhängig sind“ (ebd., S. 153). Der intensive Kontakt mit nahestehenden Familienmitgliedern ist diesem Typus hochgradig be-

deutsam und kann im Extremfall in eine Spielart von Co-Abhängigkeit münden. Das suchtartige Bedürfnis nach zwischenmenschlichen Beziehungen und Nähe bis hin zur Selbstaufgabe für andere verhindert die Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen und der eigenen Identität (vgl. Schaeff 1990). Gefühle werden von anderen Personen abhängig gemacht, die hilfsbedürftig erscheinen.

Stefan (34): „Ich sag ja, die erste Zeit, wie wir runtergezogen sind, da hatte der [Sohn, K.M] viel Anfälle gekriegt. Und man ist ja auch hilflos.“

Der Begriff der Co-Abhängigkeit wurde ursprünglich Ende der 1950er Jahre für Partner von alkoholsüchtigen Menschen herangezogen, jedoch im Laufe der Zeit enorm ausgeweitet (vgl. Beattie 1997). Neben den Partnern von Alkoholikern kam eine weitere Gruppe von Menschen hinzu, auf die ähnliche Merkmale zutreffen:

„[...] erwachsene Kinder von Alkoholikern; Menschen, die Beziehungen zu gefühlsmäßig oder geistig gestörten Personen hatten; Menschen mit Beziehungen zu chronisch kranken Menschen; Eltern von Kindern mit Verhaltensstörungen [...]; Fachleute: Krankenschwestern, Sozialarbeiter und andere in helfenden Berufen“ (ebd., S. 46).

Allen ist gemeinsam, dass sie sich nach außen hin orientieren und für Partner/Elternteil/Kind/Klient/Patient in extrem ausgeprägter Form Verantwortung übernehmen. Nicht zwangsläufig aus alkoholbelasteten Familien, aber zumindest aus dysfunktionalen Familien stammend, haben Menschen dieses Beziehungsstils in der eigenen Kindheit keine Anerkennung und kein Interesse seitens der Eltern erfahren, möglicherweise aber eine Überforderung und nun ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Bestätigung in der neu gegründeten Familie (vgl. Zobel 2000).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Sicherung des Bedeutungsraums Familie als Handlungsprämisse und Ausgangspunkt für Teilhabeprozesse gilt.

Die Kategorie „Reflexion“ entfaltet sich in den Dimensionen:

- Kompetenzebene als differenziert,
- Gesellschaftsebene als ambivalent,
- Beziehungsebene als begrenzt.

Dabei kann die Reflexion der verschiedenen Ebenen als Selbstverständigungs- und Verortungsversuch gesehen werden: Ich nehme Differenzierungen bezüglich meiner Kompetenzen vor („Was kann ich, was kann ich nicht?“), setze mich ins Verhältnis zu anderen („Welche Rolle nehme ich z. B. in der Familie ein?“) und zu gesellschaftlichen Anforderungen („Was muss ich in dieser Gesellschaft können?“, „Wie funktioniert Gesellschaft?“ und „Warum bin ich da, wo ich jetzt bin?“).

Der Begründungstyp teilhabesicherndes resigniertes Lernen reflektiert die eigenen Kompetenzen auf differenzierte Art und Weise. In welchen Kompetenzbereichen eine Stärke und in welchen wiederum eine Schwäche zu verzeichnen ist, darüber besteht Klarheit. Ein ausgeprägter Kompetenzschwerpunkt liegt typischerweise im beruflichen Bereich. Hier werden insbesondere körperliche Stärken deutlich gemacht und demzufolge die eigene Handlungsfähigkeit auf Körperlichkeit reduziert.

Schriftsprachliche Kompetenzmängel werden wahrgenommen, allerdings sinnlogisch begründet. Hier werden subjektive Theorien herangezogen, die ein eigenes Verschulden bzw. eine Eigenverantwortung negieren. Das Scheitern des Schriftspracherwerbs kann so in der Kindheit oder aus gesellschaftlichen Gegebenheiten heraus begründet werden. „Strukturelle Schranken“ behinderten frühzeitig den Lernprozess zum Erwerb der Schriftsprache: „Ich wollte, konnte aber nicht“ (Holzkamp 1987, S. 24). Ein zurückliegender Kompetenzmangel zur Überwindung der Lernproblematik Lesen- und Schreiben lernen wird ursächlich auf andere Verantwortungspersonen und -bereiche verlagert: die fehlende Unterstützung wichtiger Bezugspersonen (Eltern, Lehrer) oder die deterministische Zugehörigkeit zu einer Gesellschaftsschicht.

Stefan (34): „Es kann nicht jeder Professor werden oder Meister werden oder sonst was werden. Das muss nun auch mal Leute geben, die unten bleiben, auf dem Fußboden. Die eben mal nichts können. Darunter zählen eben so Leute wie wir. Ich hab mir das Leben auch anders mit Lesen und Schreiben vorgestellt. Früher hat eben das andere alles gezählt. Ob du arbeiten konntest oder ob du nicht arbeiten konntest. Und wenn man keine Arbeit hat, dann verliert man den Mut eben.“

Hier kommt ein Gesellschaftsbild zum Ausdruck, das „unten“ typisch ist (vgl. Hamm 1996). In den Begründungen dieses Typs wird die Gesellschaft als „anonyme Struktur, der man ausgeliefert ist“ (ebd., S. 36), betrachtet.

Die Aussicht auf beispielsweise beruflichen Erfolg ist von vornherein ausgeschlossen, die Zukunftsperspektiven sind, was gesellschaftlichen Erfolg (Karriere o. ä.) angeht, eher düster. Wer oder was genau für das „Unten-Sein“ verantwortlich ist, bleibt diffus.

Die Gesellschaftsebene – die Makroebene der Reflexionskategorie – wird ambivalent reflektiert; herrschende Strukturen werden für einen etwaigen Lernprozess eher als Begrenzungs- denn als Möglichkeitsraum begriffen. Der aus gesellschaftlichen Interessen (gesellschaftliche Reproduktion) heraus resultierende Zwangscharakter von Lernhandlungen wird widersprüchlich wahrgenommen und widerständig beantwortet, da eine Ungeklärtheit zwischen „den im Lernprozess realisierten Interessen und der daraus sich ergebenden Konsequenzen für meine eigene Lebensführung“ besteht (Holzkamp 1987, S. 6). Die möglichen Nachteile eines Nichtlernens sowie der Nutzen liegen „im Dunkeln“ und führen zu einer „Unengagiertheit“ (ebd., S. 7). Mögliche Erfolgsunsicherheiten durch fehlende Garantien über Lernerfolge werden als Rechtfertigung für Handlungsverweigerungen herangezogen. Hierbei ist eine Konsistenz hinsichtlich der Kontinuitätswahrung aktueller Lebensverhältnisse zu erkennen, die ein Ausbleiben neuer Handlungsstrategien mit sich bringen. Veränderungen erscheinen hier im Licht des Nachteils, da das bereits „Aufgebaute“ (Familie) in Gefahr gerät. Insofern ist die reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen ambivalent gegeben: „Ich weiß, welche Anforderungen bestehen, sie gelten aber nicht für mich, weil ich keinen Vorteil oder keine Mitgestaltungsmöglichkeit erkennen kann“. Subjektive Theorien können das mangelnde Mitgestaltungspotential argumentativ untermauern (vgl. Groeben u. a. 1988). Im Vorhandenen wird Sicherheit gefunden. Jegliche Selbstverständigung, die immer auch mit Offenheit und Unsicherheit verbunden ist, erfolgt nicht.

Die Lebenssituation – das familiäre Beziehungsgefüge mit eingeschlossen – soll so, wie sie ist, erhalten bleiben. Mögliche Nachteile für die Familienmitglieder werden nur begrenzt reflektiert. Eine Erklärung für die Befindlichkeiten anderer Mitmenschen wird erst gar nicht gesucht, zu sehr sind die Reflexionen im Subjekt selbst und auf seine Problematiken in Form von Bedrohungen verhaftet. Mit dieser Perspektive gehen weitere Exklusionen im sozialen Bereich (außerhalb der Familie) einher.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die ambivalente Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse die Basis für Kontinuitätswahrung, Resignation und Selbstbegrenzung schafft.

Die Kategorie „Lernen“ entfaltet sich in den Dimensionen:

- Handlungsproblematik/Lernproblematik als einseitig,
- Diskrepanzerfahrung als vorhanden,
- Lerninteressen/Lerngegenstand als unbestimmt,
- Lernstrategie als nicht vorhanden,
- Lernerfolgsaussicht als resigniert.

Die konsistente Wahrung eines sozialen Standards ist nicht losgelöst von gesellschaftlichen Anforderungen. Insbesondere der Ausschluss aus dem beruflichen Möglichkeitsraum bringt eine Funktionsabstinenz mit sich, die gesellschaftlich nicht anerkannt ist. Das auf gesellschaftliche Solidarität basierende Sicherungssystem schafft zwar einen begrenzten finanziellen Ausgleich im Sinne eines Mindestniveaus, ist jedoch gleichzeitig mit der Forderung nach prinzipieller Arbeitsfähigkeit verbunden. Ausreichende Schriftsprachkompetenzen stellen hierbei eine Komponente dar. Für den Begründungstypus teilhabesicherndes resigniertes Lernen geht diese Anforderung mit einem Zwang zur Teilnahme am Alphabetisierungskurs einher.

Monika (47): „Also ich hatte äh im Altenheim gearbeitet, jahrelang schon, im privaten und äh da sollte ich an den Computer. Und da ist das aufgefallen natürlich. Dass ich nicht so gut schreiben konnte. (SEUFZT) 34 war ich da.“

Stefan (34): „Und ich sage mal, wenn man jetzt das hier macht, dann ist man von der Straße erst mal ein bisschen runter. Aber ob das dann weitergehen wird, das ist immer die Frage. Weil eben die Gelder fehlen dazu. Und wenn man die Schule jetzt nicht mitgemacht hätte, dann hätte man 25 Euro Strafe vom Sozialamt abgezogen gekriegt. Deswegen haben wir beide gesagt, wir gehen in die Schule. Ob wir es schaffen, das ist das andere Problem.“

Die Verweigerung des Kursbesuchs kann mit finanziellen Einbußen verbunden sein und somit die Stabilität des sozialen Bedeutungsraums tangieren. Mit dem Kursbesuch soll diese Gefahr abgewehrt werden. Eine Handlungsproblematik liegt damit einseitig vor und kann mit einer widerständigen Anwesenheit im Kurs bewältigt werden. Diskrepanzen zwischen gesellschaftlich notwendigen und den eigenen Schriftsprachkompetenzen sind

reflexiv zugänglich, werden jedoch mittels subjektiver Theorien sinnlogisch begründet. Neben ökonomischen Erfordernissen stellt der Kreis der Familie Anforderungen, die sich u. a. aus einer Weiterentwicklung der Familienmitglieder (z. B. durch die Erschließung neuer Inklusionsbereiche) ergeben können. Kontinuität und Beständigkeit der gewohnten Lebensverhältnisse geraten ins Wanken, ohne dass sich dieser Begründungstyp über die einzelnen Ursachen und Zusammenhänge im Klaren wäre. In der Offenheit und Ungeklärtheit eine Gefahr zu sehen, ist kennzeichnend für dieses Begründungsmuster. Handlungsproblematiken führen somit nicht zur Ausgliederung einer Lernschleife, da sie mit Alltagshandlungen gelöst werden (vgl. Holzkamp 1995, S. 183).

Hinsichtlich potentieller Lerninteressen herrscht eine Widersprüchlichkeit zwischen lernen wollen, lernen müssen und nicht lernen wollen innerhalb zweier Bedeutungsräume. Einerseits ergibt sich aus dem ökonomisch-beruflichen Funktionsbereich der Zwang zur Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs, da bei einer Nichtteilnahme Sanktionen drohen. Dies wirkt sich auf den Bedeutungs- und Schutzraum Familie, der sich bei diesem Begründungstypus als Prämissenbereich herauschält, als unmittelbare Gefahr aus, die durch eine resignierte Unterordnung der Forderung gebannt wird. Andererseits wird die eingeschränkte Handlungsfähigkeit im Umgang mit den Familienmitgliedern erkannt. Insbesondere in Bezug auf gemeinsame Aktivitäten mit den Familienmitgliedern (z. B. Kinder) schimmern ernsthafte Interessen hinsichtlich des Lesen- und Schreibenlernens durch. Mit dem Erwerb der Schriftsprache könnten sich neue Teilhabemöglichkeiten in diesem Raum ergeben. So kann ein gemeinsames Vorlesen zum abendlichen Ritual werden und den Familienbund zunehmend stärken. Dass Kinder einen essentiellen Beitrag zu Lernanlässen leisten, wurde bereits anhand der Darstellung aktueller Handlungsproblematiken verdeutlicht, allerdings sind hierbei verschiedene Zusammenhänge und Ausprägungen möglich. Für den Begründungstypus „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ stellen sich diesbezüglich ambivalente Interessen und dadurch „dynamische Schranken“ bzw. „Selbstbehinderungen“ dar. Diese Selbstbehinderungen verdeutlichen sich als „blind-unreflektierte ‚Funktionalisierungen‘ des Widerspruchs zwischen ‚begründetem‘ Interesse an lernender Verfügungserweiterung einerseits und ebenfalls ‚begründeter‘ Antizipation von damit verbundenen Risiken der (wie immer ‚vermittelten‘) Bedrohung gegebener Handlungsmöglichkeiten andererseits“ (Holzkamp 1987, S. 25). Sie sind das, was wir als „Lernwiderstände“ auffassen.

Werden einerseits vertiefte Teilhabemöglichkeiten innerhalb der Familie begründet, droht andererseits potentielle Gefahr durch die Institutionen der Schule. Es geht hierbei um eine Funktionserfüllung als Elternteil und die Befürchtung, den Erwartungen der Institution nicht gerecht werden zu können. Biografische Erfahrungen werden in diesem Sinne neu belebt und die Angst vor einem Scheitern im Prämissenbereich geschürt. Zudem besteht das Risiko, dass sich aus dem eigenen sowie dem kindlichen Erlernen der Schriftsprache ungewollte Konsequenzen ergeben: eine gravierende Veränderung der innerfamiliären Beziehungs- und Anerkennungsstrukturen. Mit der Kontinuitätswahrung werden nicht nur Bedrohungen abgewendet, sondern auch – wenn gleich auf resignierte Weise – altbewährte Strukturen angestrebt.

Die Lerninteressen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen im Rahmen der beiden Bedeutungsräume sind ungeklärt und es überwiegt das Schutzargument des Bedeutungsraums „Familie“. Aus dieser Widersprüchlichkeit heraus wird ein widerständig-resigniertes Lernen begründet. Im Extremfall kann auch von einer Lernverweigerung gesprochen werden (vgl. Holzkamp 1987, S. 6). Da die Beherrschung der Schriftsprache keine Handlungsprämisse darstellt und nicht als Lernproblematik ausgegliedert wird, ist kein konkreter Lerngegenstand begründet und bleibt somit unbestimmt. Eine geeignete Lernstrategie ist ebenfalls nicht vorhanden und es wird auch nicht danach gesucht.

Die Verantwortung für den eigenen Lernprozess im Kurs wird an Dritte, beispielsweise die Kursleitung, abgegeben. Vor diesem Hintergrund wird eine Offenheit des Lernerfolgs begründet. Der Erfolg – hier mit dem Erwerb der Schriftsprache gleichgesetzt – steht und fällt mit dem Engagement einer Unterstützungsperson. Eigenverantwortung und Eigenleistung werden negiert und mittels subjektiver Theorien (vgl. Groeben u. a. 1988) argumentativ untermauert. Insofern kann das Verhältnis zwischen begründeten Handlungsstrategien und erwartbarem Lernerfolg als resigniert bezeichnet werden.

Interviewerin: „Ja. Und so deine – hast du so Zukunftsperspektiven oder so? Also dass du sagst: Mhm, ich bin total motiviert, weil ich möchte mal das und das machen.“

Judith (34): „Mhm, eigentlich momentan eigentlich WENIGER. Muss ich ehrlich sagen.“

Es sind „jene ‚gebrochenen‘, sich selbst zurücknehmenden bzw. ‚im Wege stehenden‘, ambivalenten, ‚einseitigen‘ etc. Modalitäten von Lernhandlungen [...], durch welche das Individuum im Vollzug des Lernprozesses selbst seinen eigenen Lernfortschritt in Antizipation der mit dem Lernerfolg verbundenen Risiken und Bedrohungen immer wieder partiell rückgängig macht“ (Holzkamp 1987, S. 26).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass widersprüchliche Anforderungen und Lerninteressen resignierte Lernbegründungen bis hin zu -verweigerungen nach sich ziehen.

Der Typus teilhabesicherndes resigniertes Lernen ist gekennzeichnet durch die Ungeklärtheit von Widersprüchlichkeiten. Zum einen liegen die Handlungsprämissen im Bedeutungsraum Familie, den es auf Kontinuität hin zu bewahren gilt. Die hierin gelebten Anerkennungsverhältnisse stehen in Abhängigkeit zur eigenen Befindlichkeit. Etwaige Veränderungen durch das Erlernen der Schriftsprache können nicht riskiert werden. Zum anderen bilden deterministische Erklärungsfolien in Form subjektiver Theorien und eines Gesellschaftsbildes von „unten“ die Grundlage für Handlungs- und Lernwiderstände, da sie vorhandene Widersprüchlichkeiten auf spezifische Art und Weise klären. Eigene Gestaltungsmöglichkeiten werden gesellschaftlich bedingt negiert und eine Verantwortungsabwehr sowie Resignation dadurch legitimiert. In letzter Konsequenz besteht die größte Sicherheit und Klarheit der eigenen Situiertheit im Verweigern des Lesen- und Schreibenlernens. Aus guten Gründen erfolgt keine zum Lernprozess führende Selbstverständigung.

3.4.2 Teilhabesicherndes ambivalentes Lernen

Der Typus teilhabesicherndes ambivalentes Lernen lässt sich in seiner spezifischen Konstellation der Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ als ein durch Kontinuitätswillen, Widersprüchlichkeit und Skepsis geprägtes Begründungsmuster charakterisierten, das zwischen Lernwunsch und Lernwiderstand schwankt. Im Einzelnen stellen sich die Kategorien mit ihren Dimensionen und Eigenschaften folgendermaßen dar:

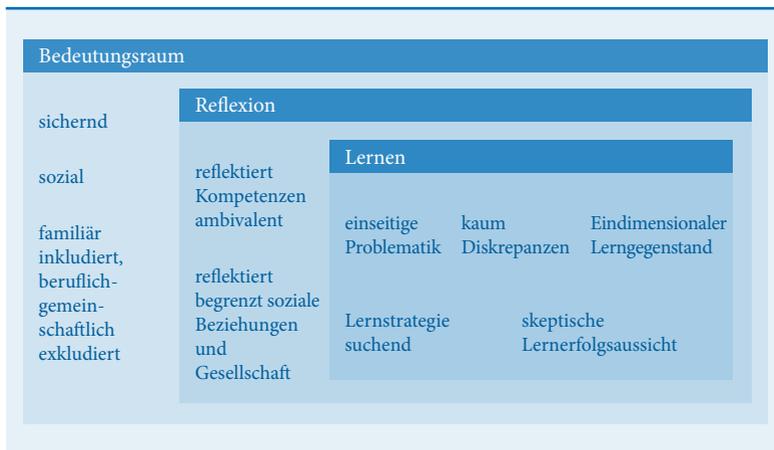


Abbildung 13: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabesicherndes ambivalentes Lernen

Die Kategorie „Bedeutungsraum“ umfasst die Dimensionen:

- Teilhabeausrichtung als sichernd,
- Inklusion in der Familie, Exklusion in Beruf und Gemeinwesen,
- Handlungsprämissen als sozial ausgerichtet.

Für den Begründungstypus teilhabesicherndes ambivalentes Lernen gilt als zentrales Lebensinteresse die Teilhabe in bestehenden Bedeutungsräumen aufrecht zu erhalten, es geht nicht um eine Erweiterung der Handlungsfähigkeit in neuen Teilhabebereichen. Exkludiert aus beruflichen Zusammenhängen ist eine Verfügungserweiterung in diesem Bedeutungsraum nachrangig. Inkludiert in der Familie werden vielseitige Anerkennungsverhältnisse erfahren, die Anerkennungsform „Liebe“ steht hierbei, ähnlich wie bei sichernde resignierte Begründungen, im Vordergrund. Die Sicherung insbesondere des familiären Bedeutungsraums liegt im Fokus dieses Typus, da eine Gefahr durch außerfamiliäre Institutionen droht. Es geht hierbei um gesellschaftlich begründete und an die Elternrolle herangetragene Anforderungen, die eine Neuformierung der innerfamiliären Konstellationen beinhalten.

Rita (33): „Ich habe eine Betreuerin zu Hause, die mir beistehen sollte, weil ich viele Sachen nicht kann. Eine Unterstützungsperson, wo die Kinder auch ihre Wünsche erfüllt bekommen. Und meine Kinder möchte ich auch unterstützen. Deswegen bin ich auch hier. Weil meine Kinder sind noch sehr klein.“

Judith (34): „Wenn ich ihr was vorlese, dann sagt sie immer: Nee, Mama, so und so. Das ist für mich wichtig, dass ich mein Kind in der Schule mit unterstützen kann. Klar, wenn sich wieder ein Job anbietet, dann würde ich auch sofort wieder arbeiten gehen, so ist es nicht. Also da bin ich leidenschaftslos, so gesehen. Ja, mit arbeiten – ich habe immer nur das genommen, was da war. Aber jetzt will ich halt auch mal ein bisschen Zeit für mich und für mein Kind, weil sie ja auch sehr viel Unterstützung in der Schule braucht.“

Verantwortungsübernahme und Autoritätsgewinn sind zwei Elemente des Anforderungskatalogs, der eine Veränderung der Beziehungsstrukturen mit sich brächte. Dieser Veränderungstendenz wird entgegengewirkt, woraus sich Widerstände begründen lassen, die den Lernprozess nachhaltig beeinflussen. Einerseits ist die Bereitschaft, die Familie, insbesondere die eigenen Kinder zu unterstützen, ausgeprägt, andererseits werden verantwortungsvolle Aufgaben an andere Personen übertragen. Die Handlungsprämissen sind bei diesem Typus auf das soziale Beziehungsgefüge begrenzt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Aufrechterhaltung innerfamiliärer Handlungsfähigkeit Dreh- und Angelpunkt für etwaige Lernprozesse darstellt.

Die Kategorie „Reflexion“ entfaltet sich in den Dimensionen:

- Beziehungsebene als begrenzt,
- Kompetenzebene als ambivalent und
- auf der Gesellschaftsebene als nicht vorhanden.

Die innerfamiliären Beziehungsstrukturen werden nur sehr begrenzt reflektiert, eine intensive Auseinandersetzung mit den eingenommenen Rollen und den zugehörigen Pflichten erfolgt nicht. So hoch der Stellenwert der Familie und eine gewisse Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme innerhalb dessen auch sind, dysfunktionale Muster im Sinne ungleicher Aufgabenverteilungen und ein daraus resultierender Autoritätsverlust in der elter-

lichen Rolle werden nur begrenzt wahrgenommen. Die mit der Elternrolle verbundenen Verpflichtungen und Aufgaben werden in Form von gesellschaftlichen Konventionen zwar wahrgenommen, aber noch nicht für sich selbst als geltend übernommen.

Rita (33): „Ja, meine Kinder nehmen mich manchmal nicht ernst, weil ich sehr humorvoll mit meine Kinder umgehe – mit denen so scherze, das ist zu doll. Ja, da nehmen sie es meistens nicht ernst bei mir. Sie nehmen mich nicht voll. Und wenn meine Freundin kommt und was sagt, die – die nehmen sie voll, nehmen sie die. Mich nicht.“

Judith (34): „Ja, ja, genau, da haben sie mir dann auch immer mit geholfen bei. Wenn irgendwelche Briefe vom Amt kamen habe ich se meistens nicht verstanden oder irgendwas zum Ausfüllen war konnte ich das halt nicht, da wurde mir da immer geholfen.“

Rita (33): „Und ich bin auch sehr stolz, dass die Lehrer das in der Schule auch einsehen und sagen: ‚Okay, wir geben denen im Moment die Förderunterrichte‘, dass se die Kinder ein bisschen unterstützen, weil ich ja den Mut hatte in de Schule zu sagen: ‚Ich kann es nicht. Ich habe da meine Schwierigkeiten.‘ Und ich bin eigentlich immer offen gewesen gegenüber die Lehrer, weil es ka – habe immer gedacht, den Kindern hilft es dann auch.“

Mittels der Bewältigungsstrategie des Delegierens (vgl. Egloff 1997) wird in den Begründungen dieses Typs eine Verantwortungsabgabe an Dritte erkennbar. Das können Familienmitglieder (auch die eigenen Kinder) oder institutionell beauftragte Personen (Lehrer, Betreuer vom Jugendamt) sein. Dieses Muster des Hilfsanspruchs ist ein Resultat biografischer Erfahrungen: „Verantwortung entsteht entweder als Ergebnis einer Selbstverpflichtung oder von sozialer Zuschreibung“ (Kaufmann 1995, S. 80). Im Vergesellschaftungsfeld Familie wurde diese soziale Haltung nicht erworben.

Subjektive Handlungsmöglichkeiten, wie sie sich im Zuge einer Verantwortungsübernahme (als Elternteil) darstellen, werden nicht gesellschaftlich reflektiert. Dabei geraten potentielle Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb des Prämissenbereichs aus dem Blick; die Widersprüchlichkeit der Lerninteressen kann damit einhergehend ebenfalls nicht reflektiert werden. Die Unklarheit über Nutzen und Aufwand des Lernprozesses bleibt daher aufrecht

erhalten und behindert den Schriftspracherwerb auf selbstschädigende Art und Weise.

Die Reflexion der eigenen Kompetenzen erfolgt bei diesem Lernbegründungstypus in zweifacher Hinsicht ambivalent. Einerseits wird das Scheitern des Lesen- und Schreibenlernens in der Vergangenheit mit einer familiären Vernachlässigung und mit deterministischen Erklärungsfolien begründet.

Ole (26): „Ja. (2 Sek.) also ich hab – ich hab immer dran gedacht gehabt, dass es – dass es – dass meine Rechtschreibschwäche von meinem Vater kommt, weil der mich früher geschlagen hat immer, dann immer auf n Hinterkopf. Und da (1 Sek.) habe ick gedacht, dass es davon kommt. Dass das Gedächtnis dann oder so was – dann aussetzt. Weil wir haben nur Dresche gekriegt gehabt. [...] Na ja, denn Gedächtnis – verschwunden, was es auch immer manchmal so gab oder so was, dass da das Gedächtnis sich – dass de nicht mehr an viel denken tust und so was alles. Also ich vergesse sehr viel schnell.“

Beate (45): „Und – und da habe ick also rausbekommen, dass det ne erbliche Sache ist, ne vererbliche Sache, ja. Und vielleicht war det bei mir der Fall, dass det eben zu langsam war.“

Andererseits werden die vorhandenen Schriftsprachkompetenzen widersprüchlich reflektiert („Ich kann und ich kann doch nicht, ich kann im Vergleich zu anderen.“).

Rita (33): „Hier lerne ich äh lesen. Kann ich zwar schon, aber ich verstehe den Inhalt nicht. Ich lerne rechnen hier ähm und Deutsch, weil ich kann zwar schreiben, aber ich – viele Wörter schreibe ich falsch.“

Judith (34): „Mit dem Schreiben, okay, geht auch, aber wenn ich jetzt selber was schreiben würde, denke ich mal ähm, könnte das keiner lesen.“

Petra (24): „Weil ich kann – also ich kann SCHON lesen und schreiben. Also bei mir geht's einigermmaßen. Bei mir ist es nicht so schlimm wie – wie bei ihn.“

Hartmut (57): „Aber (2 Sek.) DA sind ja hier noch welche, die sind ja noch – noch schlimmer dranne wie ich.“

Schriftsprachbezogene Diskrepanzerfahrungen werden zudem auf der Befindlichkeitsseite verortet, so dass psychisch-soziale Faktoren mangelnde Lese- und Schreiberfolge rechtfertigen. Es besteht keine Klarheit über die eigenen Kompetenzen.

Rita (33): „Weil ist peinlich manchmal. Man will die Kind – will – man möchte den Kindern ne Geschichte vorlesen und wenn se das nicht richtig verstehen äh ähm weil es – wenn es einem un – pei – äh wenn einem es peinlich wird, dann stottert man beim Lesen. Und wenn es nicht peinlich ist, dann liest man vielleicht durch.“

Die begrenzte Reflexion beziehungs- und gesellschaftsrelevanter Aspekte sowie die ambivalente Reflexion der Kompetenzen behindern eine tiefgründige Selbstverständigung hinsichtlich der Relevanz eines Lernprozesses und sind auf eine mangelnde Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zurückzuführen.

Die Kategorie „Lernen“ entfaltet sich in den Dimensionen:

- Handlungsproblematik/Lernproblematik als einseitig,
- Diskrepanzerfahrung als vorhanden/nicht vorhanden,
- Lerninteressen/Lerngegenstand als eindimensional,
- Lernstrategie als suchend,
- Lernerfolgsaussicht als skeptisch.

Für die Sicherung der Beziehungsstrukturen innerhalb der Familie werden eine Reihe von bisher bewährten Bewältigungsstrategien genutzt, die zwar problematische Situationen zu überwinden helfen, sich jedoch gleichzeitig als lernhinderlich erweisen. Es existieren allerdings eine Reihe eher einseitiger Handlungsproblematiken, die durch herangetragene Anforderungen im Sinne sozial normierter Forderungen auftreten und die nicht bewältigend gelöst werden können. Die Notwendigkeit des Erlernens der Schriftsprache wird dann erkannt, wenn Diskrepanzerfahrungen erlebt werden.

Judith (34): „Wenn man die Tastatur sieht, die ganzen Buchstaben und das Ganze alles und dann schreibst du noch. Und du guckst ja gar nicht mehr richtig, was du da schreibst, du schreibst ja einfach nur det, was de gerade im Kopf hast. Und dann klickst du irgendwo ruff, dann sendest du das. Ja, dann stehen die Leute da: ‚Häh? Wie,

was meint sie jetzt? Und das ist doof dann.‘ Da musst du immer gucken: OH, das ist falsch und schnell wieder löschen. Und denn (da?) was. Das ist schon irgendwo – na ja, für mich schon ein bisschen schwierig sage ich mal.“

Rita (33): „Mhm. Oder wenn ich jetzt mit ner Freundin chatte und ick schreibe immer falsch, peinlich. Mache ich trotzdem, ja, weil es Spaß macht.“

Diesbezüglich ist eine Ambivalenz erkennbar, die Diskrepanzen mal mehr und mal weniger durchscheinen lässt und die mal mehr und mal weniger in Lernproblematiken münden. Wenn Diskrepanzen erlebt werden, scheint der Lernprozess – zumindest oberflächlich – zu erfolgen. Werden hingegen gute Gründe für ein Nichtlernen gefunden bzw. die Notwendigkeit zu lernen als nicht relevant erachtet, endet dieser Prozess zugleich wieder. Diese Ambivalenz resultiert aus ungeklärten Interessen heraus. Einerseits ist dieser Typus mit Anforderungen aus gesellschaftlichen Institutionen, andererseits aus dem Familienkreis selbst konfrontiert. Da dieser Bedeutungsraum die Prämissen bestimmt, können eindimensionale Lerngegenstände identifiziert werden, die die Beziehungsstruktur aufrechterhalten (z. B. den Kindern vorlesen können). Die immanente Widersprüchlichkeit und Widerständigkeit ist bei diesem Typus dadurch charakterisiert, dass die von anderen Personen oder Institutionen herangetragenen und demnach fremdbestimmten, gesellschaftlichen Anforderungen zwar teilweise erkannt, aber nur wenig reflektiert (entgegen eigenen Interessen) übernommen werden.

Rita (33): „Und ich habe eine Betreuerin zu Hause. (RÄUSPERN) und die mir beistehen sollte, weil ich viele Sachen nicht kann. Aber so familiärlche Verhältnisse zu Hause mit die Kinder alles sehr gut klappt und die Kinder einen Wunsch hatten, dass die Mama was lernt. Und da hat meine Betreuerin gesagt: ‚Da gibt es was.‘“

Bei dem Begründungstypus teilhabesicherndes ambivalentes Lernen sind keine Lernstrategien ersichtlich, auf die zurückgegriffen werden kann. Vielmehr bestehen der Lernprozess und weitere Potentiale in der Suche nach geeigneten Strategien und Prinzipien.

Judith (34): „Mehr als probieren kann ich auch nicht, habe ich zu ihm auch gesagt. Habe nur zu ihm gesagt: Ja, ick werd mir das an-gucken.“

Das vorsichtige Herantasten an den Lerngegenstand Lesen- und Schreibenlernen liegt in einer gewissen Skepsis gegenüber dem Lernerfolg begründet. Über ein Probieren geht das Lernen erst einmal nicht hinaus, da die Umsetzung der identifizierten Ziele im Rahmen der Teilhabesicherung nicht auf die dafür notwendigen Anstrengungen hin reflektiert wird; eine Bereitschaft zur vollen Verantwortungsübernahme für den Lernprozess ist ebenfalls nicht erkennbar.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass begrenzt, zum Teil ambivalent reflektierte Lernanforderungen und -interessen widersprüchlich-widerständige und einseitige Lernprozesse begründen.

Im Typus teilhabesicherndes ambivalentes Lernen begründet sich ein höchst fragiler Lernprozess, der durch Widersprüchlichkeit hinsichtlich der Lerninteressen gekennzeichnet ist. Hierfür gibt es vielfältige Gründe: nicht reflektierte Anforderungen an die Elternrolle stehen dem als äußerst bedeutsam empfundenen Raum der Familie mit den inhärenten Beziehungs- und Anerkennungsstrukturen gegenüber. Die Sicherung dieses Inklusionsfeldes ist das zentrale Lebensinteresse, eine berufliche Handlungserweiterung wird nicht angestrebt. Es gilt in der Familie handlungsfähig zu bleiben. Dabei werden die Grenzen zum Teil sichtbar und bringen Diskrepanzerlebnisse in Zusammenhang mit den eigenen Kindern und deren Bedürfnissen mit sich, die Lerngegenstände konkretisieren und einen Lernprozess begründen. Mit der Sicherung der familiären Beziehungsstrukturen ist die Aufrechterhaltung von Anerkennungsverhältnissen verbunden. Lernen birgt aber auch immer das Risiko, bestehende Verhältnisse zu ändern, beispielsweise stärker in die Verantwortung gezogen zu werden. Die Konsequenzen eines Lernprozesses bleiben unabsehbar, insbesondere dann, wenn die Lebensverhältnisse nicht tiefgründig hinterfragt und auf gesellschaftliche Zusammenhänge hin reflektiert werden. Eine mangelnde Selbstverständigung behindert den Lernprozess und führt eher zu widerständigen Handlungen mit einem offenen Ergebnis.

3.4.3 Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen

Der Typus teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen stellt einen Sonder- bzw. Extremfall in dieser Typologie dar. Er weist in seiner spezifischen Konstellation der Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ ein Begründungsmuster auf, das durch eine enorme Ambivalenz zwischen Widerständigkeit und Handlungserweiterung charakterisiert ist. Die Band-

breite an Begründungen reicht von vielschichtigen Lernprozessen in Richtung erweiterter Teilhabe bis hin zu gar keinen Lernprozessen bzw. einer bewussten Lernverweigerung. Im Einzelnen stellen sich die Kategorien mit ihren Dimensionen und Eigenschaften folgendermaßen dar:

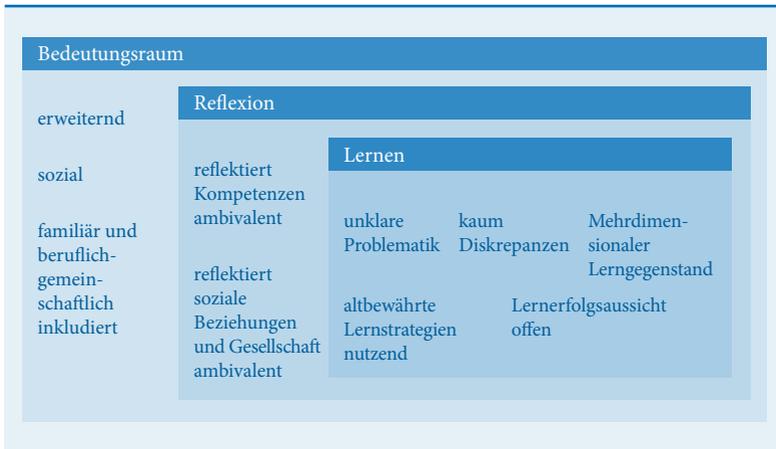


Abbildung 14: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen

Die Kategorie „Bedeutungsraum“ entfaltet sich in den Dimensionen:

- Inklusion in Familie, Beruf und Gemeinwesen,
- Teilhabeausrichtung als erweiternd,
- Handlungsprämissen als sozial ausgerichtet.

Der Begründungstypus teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen weist in den Vergesellschaftungsfeldern Beruf, Familie und Gemeinwesen Merkmale von Inklusion auf. Eine Exklusion aus bedeutsamen Räumen ist nicht ersichtlich und auch nicht erwartbar.

Markus (71): „Ja. Für sich ... in meinem Alter ist man auch froh, ein bisschen Kontakt zu haben mit den Leuten und so und nebenbei noch ein bisschen lernen (LACHT). Also halt so viel lernt man nicht mehr, so, ne? Wenn man ... wenn man ein ganz anderes Schema

aufgebaut hat, wie man äh um klarzukommen, ne? Zum Beispiel mit dem Computer kann ich jetzt.“

Die bestehenden Beziehungs- und Anerkennungsstrukturen in den Inklusionsfeldern sind weder bedroht, noch müssen sie weiter ausgebaut werden; es herrschen erarbeitete sichere Verhältnisse. Dennoch entsteht ein an Bedingungen geknüpftes Streben nach erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe in den Bedeutungsräumen. Insbesondere im beruflichen Bereich geht es hierbei explizit um die Erweiterung von Anerkennungsverhältnissen, die jedoch nicht auf dieses Feld beschränkt bleiben sollen.

Werner (65): „Und so bin ich eben dageblieben. Und da war gleich am ersten Tag – waren dabei Spiele gewesen, äh die mir in meiner ähm ja, früheren Tätigkeit ähm (1 Sek.) geholfen hätten und jetzt auch helfen, weil ich ehrenamtlich arbeiten gehe. Ich bin ja Rentner. Ich habe die letzten Jahre, also habe ich als Altenpfleger gearbeitet, nicht? (1 Sek.) Und äh ja, dann ist die neue Rechtschreibung, nicht? Da ist man auch nicht so. Nicht? Und vor allen Dingen ist ja so: Man verlernt ja. Wenn man sich mit dem Stoff nicht beschäftigt und selbst wenn man studiert hat, irgendwann ist se weg, ja? Dann muss man irgendwo was nachschlagen, nicht? Muss nachgucken. Und äh ja, da ist das für mich ne Auffrischung. [...] Und dann sind auch andere Sachen. Hier die – die Geschichte von – von der Ente, nicht? Die sind da sehr begeistert. [...] Ich – ich kann's nur unterstreichen: Ich (1 Sek.) BIN von dem Lehrgang (1 Sek.) ähm ja begeistert, also ich müsst – ich müsste es nicht machen.“

Familienmitglieder und Freunde aus dem Freizeitbereich sollen diese „freiwillige“ Lern- und damit verbundene Arbeitsleistung honorieren. Auch innerhalb des Alphabetisierungskurses geht es um soziale Anerkennung und Wertschätzung als Experte.

Werner (65): „Aber (2 Sek.) aber es macht mir eben – eben äh SPAß, nicht? Und – und hier im Lehrgang ist es auch so, ähm (1 Sek.) ja, wenn ich – wenn ich dran denke, zum Beispiel an den Stefan, der fragt dann auch. Der ist ja auch jünger. Für mich ist es Training, vor allen Dingen. Ja. Und der ist jünger und dann sagt er: Wird das Wort so geschrieben? Ja, manchmal weiß ich es auch nicht. Aber sehr oft weiß ich es. Und sage ich: Nee, da – das ist einfach nicht das Wort. Nicht? [...] Aber wenn der – wenn der liest, ja? Und man vebesser-

äh verbessert das, dann wird der richtig gnatzig in seinen – ja? Wenn man dann das ein paar Mal gemacht hat. Nicht? Ole, der ist da äh. Ich würde sagen: Fast dankbar.“

Für das Begründungsmuster „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“ spielt die soziodemografische Kategorie „Alter“ eine Rolle, da das im Leben bereits Geleistete als Ausdruck kumulierter Wissens- und Kompetenzsammmlung ein starkes Argument gegen neue Lernprozesse bildet. Gemäß dieser Argumentationsstruktur erfährt das „freiwillige“ Lernen in Richtung erweiterter Handlungsfähigkeit eine enorme Aufwertung. Entsprechend dieser Fokussierung liegen die Handlungsprämissen im sozialen Bereich. Die bereits erfahrenen Anerkennungsstrukturen in den verschiedenen Bedeutungsräumen sollen durch den Besuch des Alphabetisierungskurses erweitert werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lernprozesse nicht erforderlich scheinen, aber durch den Aspekt der Freiwilligkeit eine größere Anerkennung versprechen.

Die Kategorie „Reflexion“ entfaltet sich in den Dimensionen:

- Kompetenzebene als ambivalent,
- Beziehungsebene als ambivalent und
- Gesellschaftsebene als ambivalent.

Eine analytische Trennung dieser drei Ebenen erweist sich bei diesem Typus als sehr schwierig, da die einzelnen Begründungsebenen eng miteinander verflochten sind. Die hochgradige Ambivalenz resultiert vor allem aus diesem Zusammenspiel.

Petra (24): „Hat er auch – habe ich mal n schönen Zettel geschrieben, war ich mit dem Kleenen – Kleenen bei meine Eltern gewesen, habe dem vorher noch n Zettel geschrieben: Ick bin bei meine Eltern. Und komm um die und die Zeit nach Hause. Keine – keine – sag ja, bin grade zehn Minuten drinne, klingelt’s Handy: Wo bist du? (lacht) und da habe ich auch gesagt: Ich hab n Zettel zu Hause liegen. Ja, ich hab n gefunden, aber was steht da? ooch, musste manchmal überlegen. Halt, erst mal wieder umdenken, halt! Es stimmt ja – stimmt ja wieder. Er kann ja wieder nicht lesen. Hätte ich das als Bild aufgemalt, wär besser gewesen.“

Markus (71): „Nein, ich hatte keine Probleme. Also ich war im Großen und Ganzen zufrieden. Weil das ja funktioniert hat, wie ich das gemacht habe. In der Firma, wo ich 32 Jahre gearbeitet habe, die wissen heute noch nicht, dass ich nicht lesen und schreiben kann.“

Die Reflexion eigener Kompetenzen, insbesondere im Schriftsprachbereich, kann beim Typus „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“ dahingehend als ambivalent bezeichnet werden, als dass diesbezügliche Fertigkeiten und Fähigkeiten einerseits als ausreichend, andererseits als mangelhaft betrachtet werden. Weniger die Unklarheit darüber als vielmehr ein Zwiespalt hinsichtlich des Einlassens auf gesellschaftliche Zwänge begründen diese Widersprüchlichkeit. Beruflich-soziale Kompetenzen werden den Schriftsprachkompetenzen positiv gegenübergestellt und mit einer hohen Wertstellung versehen, da sie ein Ergebnis jahrelanger (Lern-)Anstrengungen sind.

Auf der Gesellschaftsebene herrscht ebenfalls eine Ambivalenz, da die Schriftsprachanforderungen mithilfe subjektiver Theorien (vgl. Groeben u. a. 1988) in altersabhängige Variable umgedeutet werden. So stehen dieser Logik zufolge junge Menschen der klaren Anforderung gegenüber, Schriftsprache zu beherrschen, ältere Menschen hingegen können sich diesem Zwang entziehen. Schriftsprachbezogene Fehler werden zudem generalisiert.

Markus (71): „Also ich schätze mal, das machen alle so, die schon ein bisschen älter sind [...] So auf eine Art sich da selbst so was aufgebaut haben, wenn es nur durch Zeichen war oder was Gemaltes oder so. Ne? Und dann kommt man schon klar, also ich habe dann, äh wenn ... wie ich zuletzt das zweite Mal verheiratet war, erste Mal war ich nur drei Jahre, hatten wir auch keine Kinder und nichts. [...] Ja, und dann habe ich äh meine Frau kennen gelernt beim Tanzen so. Und da war ich jetzt am Ende 35 Jahre verheiratet. Und die ... der habe ich es ja nun beigebracht, wie ich meine ... also das hat sie ja nicht lesen können, meine Zeichen. Da wusste die genau: Ah, das und das, da ist das. Ne? Und so (LACHT) wenn die dann mich einkaufen ... gegangen, hat die mir noch da ...“

Werner (65): „Ich hab in der Zeitung von dem Kurs gelesen und konnte mir nichts darunter richtig vorstellen. Da habe ich mit meiner Frau darüber gesprochen und die sagte: Ach, das wird wahrscheinlich so für Ausländer sein. Ich sage: Na ja, ich geh jedenfalls mal da hin. Als ich dann hier war, da habe ich mir gedacht: Ja, man wird alt wie

eine Kuh und lernt immer wieder Neues dazu. Vielleicht kriegt man in der Rhetorik was mit oder sonst irgendwie. Also ich brauch den Kurs für nichts Bestimmtes. Ich mach das für mich persönlich als Gedächtnistraining. Oder zum Beispiel die neue Rechtschreibung, da ist man auch nicht so. Nicht? Da macht man auch so Fehler. Aber wer macht das nicht? Machst du sicherlich auch irgendwo mal.“

Die Anforderungsdifferenzierungen und die Interessenswidersprüchlichkeit zeigen sich auch in der Reflexion der Beziehungsebene. Hin- und hergerissen zwischen Expertendasein und Lernbedürfnis wird die eigene Rolle im Alphabetisierungskurs ambivalent begründet und äußert sich mal als Lerner- und mal als Lehrerrolle im Kurs.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die ambivalente Reflexion der gesellschaftlichen Anforderungen und der eigenen Kompetenzen die Basis für widersprüchliche Lernprozesse schafft.

Die Kategorie „Lernen“ entfaltet sich in den Dimensionen:

- Handlungsproblematik/Lernproblematik als vorhanden/nicht vorhanden,
- Diskrepanzerfahrung als vorhanden/nicht vorhanden,
- Lerninteressen/Lerngegenstand als mehrdimensional,
- Lernstrategie als altbewährte nutzend,
- Lernerfolgsaussicht als offen.

Beim Lernbegründungstypus „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“ werden Handlungsproblematiken mal mehr und mal weniger ersichtlich. Je nachdem, ob die Anforderung anerkannt wird, kann daraus eine Lernproblematik entstehen. Die mangelnde Schriftsprachbeherrschung lässt sich in vielen Situationen mit Bewältigungsstrategien kompensieren, so dass erst gar keine Handlungsproblematiken erlebt werden.

Werner (65): „Wenn ich so mal von mir aus spreche. Ja, mit m Computer! Ich weiß, wie der Computer angeht, ich weiß auch, dass so – ich weiß auch, dass ich da äh (1 Sek.) das so machen kann, dass meine Fehler da weg sind. Ja? Wenn ich da jetzt irgendwie was Wichtiges äh aufsetzen müsste. Muss ich ja nicht mehr. Aber es – es – es hapert doch da, nicht? Man möchte sich da irgendwie – und äh es ist

das (1 Sek.) äh die – die das Alphabet, was man können möchte. [...] Und – und das ist das, wo ich eigentlich Schwierigkeiten habe. Wenn ich jetzt äh (1 Sek.) ja, wenn ich für jemanden was mache, zum Beispiel für Enkelsohn, ja, da schreibe ich was. Aber soll ich abschreiben, das schon alleine, also das (1 Sek.) – auch nicht mit reintippen oder sonst irgendwas. Da bin ich viel zu faul dazu! Ja? Und beim – Sie werden mir da sicherlich äh – du wirst mir da sicherlich Recht geben: Wenn man schreibt äh und vorschreibt, da haut man noch Fehler rein, weil man gar nicht groß überlegt. Ja? Das macht man ja erst hinterher.“

Werner (65): „Ja, und da – früher hätte ich mich geärgert oder hätte das Buch da, das liegt ja auf m Tisch. Dann bin ich viel zu faul, da drinne rum – äh natürlich kann ich das Alphabet, nicht? Also äh das macht mir nischts aus.“

Diskrepanzerfahrungen sind bei diesem Typus eng an die Reflexion der eigenen Kompetenzen geknüpft und in unterschiedlichem Maße ausgeprägt. Werden Schriftsprachprobleme als einschränkend im Sinne einer verpassten Anerkennungssteigerung wahrgenommen, ergibt sich daraus ein Lernbedürfnis. Der Wunsch nach erweiterter Handlungsfähigkeit basiert auf Selbstverständigungsversuchen, die jedoch immer nur partiell erfolgen, Lernprozesse in Gang setzen und schließlich wieder durch die Bewusstheit über den Zwangscharakter gesellschaftlicher Anforderungen in eine Zurückgenommenheit oder gar Verweigerung münden. Insbesondere wenn „Zweifel darüber [bestehen, K.M.], wieweit das jeweils Gelernte zur Situationsbewältigung überhaupt ‚nötig‘“ (Holzkamp 1995, S. 193) ist, tritt diese extreme Form widerständigen Lernens auf. Dadurch, dass Klarheit über den allgemeinen gesellschaftlichen Nutzen und der gesellschaftlichen Notwendigkeit der Schriftsprachbeherrschung besteht, ist der Typus „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“ stets vor den zwei Alternativen der Lernverweigerung oder der (in einem „qualitativen Lernsprung“ zu vollziehenden) Gewinnung eines umfassenden Zugangs zum Lerngegenstand, also der Möglichkeit expansiv begründeten Lernens, gestellt. Die Verweigerung wird dann mithilfe eines Argumentationsgerüsts begründet, welches die Kategorie „Alter“ oder die Generalisierung von Fehlern als Legitimation beinhalten.

Ist die strukturelle Frage der Lerninteressen soweit geklärt, dass eine Selbstbehinderung weitestgehend ausgeschlossen ist, werden mehrdimensionale Lerngegenstände mit dem Ziel erweiterter Teilhabe im Sinne größerer

Anerkennung identifiziert. Hierfür wird auf altbewährte Lernstrategien zurückgegriffen, da die Aufschlüsselung des Lerngegenstands nicht tiefgreifend erfolgt. Durch die enorme Widersprüchlichkeit der Lerninteressen, der mal stärker und mal schwächer erlebten Diskrepanzen, ist der Erfolg des Lernprozesses entsprechend offen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass stark konfigrierende Lerninteressen und Lernanforderungen ambivalente und damit begrenzte Lernprozesse begründen.

Höchst widersprüchlich stellt sich der Typus „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“ dar. Er reflektiert seine eigene Verortung höchst ambivalent und vereint in sich restriktive und verallgemeinerte Begründungen, die schließlich zu strukturellen Selbstbehinderungen führen. Gesellschaftliche Anforderungen werden zwar erkannt, können jedoch nicht auf das eigene Lernhandeln übertragen bzw. damit abgeglichen werden. Der Schriftspracherwerb wird einerseits als gesellschaftlicher Zwang erlebt, andererseits werden damit verfügungserweiternde Interessen verbunden. Der Fokus liegt dabei im sozialen Bedeutungsraum, es gilt, die Beziehungsstrukturen aufzuwerten, insbesondere die eigene Position zu stärken. Das Erlernen der Schriftsprache zielt auf größere Anerkennung ab. Da bereits Anerkennungsverhältnisse in den bestehenden Inklusionsfeldern existieren, wird eine solche Lernleistung als fakultativ definiert. Auf der Basis dieses Lernverständnisses erscheinen Lernprozesse als fragil. Die Erweiterungsperspektive kann einerseits expansive Anteile potenzieren, die bewusste Abwehr des Lernzwangs hingegen Verweigerungen begründen. Insofern kann ein aussichtsreicher und zielorientierter Lernprozess sofort wieder abgebrochen werden.

3.4.4 Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen

Der Typus „teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen“ weist in seiner spezifischen Konstellation der Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ ein durch Reintegration, Klarheit und Begrenztheit charakterisiertes Begründungsmuster auf, das zu fokussierten und zweckorientierten Lernprozessen führt. Im Einzelnen stellen sich die Kategorien mit ihren Dimensionen und Eigenschaften folgendermaßen dar:

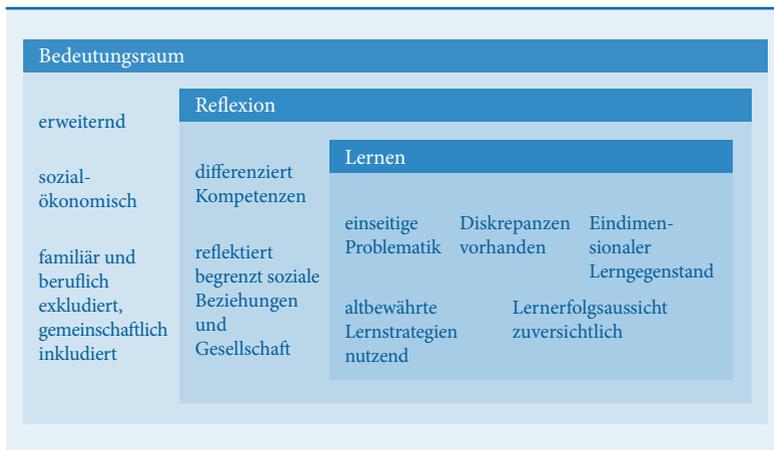


Abbildung 15: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabe zurückgewinnendes funktionales Lernen

Die Kategorie „Bedeutungsraum“ entfaltet sich in den Dimensionen:

- Teilhabeausrichtung als erweiternd,
- Inklusion im Gemeinwesen, Exklusion in Familie und Beruf,
- Handlungsprämissen als sozial-ökonomisch ausgerichtet.

Das Lebens- und Lerninteresse des Typus „teilhabe zurückgewinnendes funktionales Lernen“ zielt auf die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe in bestimmten Funktionszusammenhängen ab. Auf einer zurückliegenden Inklusionserfahrung und damit einhergehender großer, beruflicher Anerkennung basierend, begründet sich ein sehr fokussiertes Streben nach der Zurückerlangung dieses Status. Dieser Bedeutungsraum stellt sich biografisch als einzige Anerkennungserfahrung dar, sowohl Familie als auch Schule werden als Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsräume reflektiert.

Hartmut (57): „Na, ich brauch den Kurs, um – um in Beruf wieder reinzukommen als Schweißer und jetzt hier wieder die Wiederholung mache. Das hatte ich da – habe ich mit nem Kumpel mal versucht. Erste Mal mächtig durchgerasselt. Aber denn habe ich nur gebüffelt. Gerade so denn bei der Wiederholung – gerade so durchgerutscht.“

Das darf nich noch mal passieren. Und das is schweres Brot. Ich will ja wenigstens noch ein paar Jahre arbeiten. Für mich ist das maßgebend mit die Schweißerei, dass ich da wieder reinkomme. Montage will ich wieder.“

Dieter (57): „Und will – will ja mal arbeiten gehen, da muss man ja nun – muss man ja ooch lesen und schreiben können. Und das fehlt ja. Na ja, ick will hier ja erst mal lesen und schreiben lernen, dann will ick erst mal den Führerschein machen. Und dann äh ordentlich äh Beruf denn.“

Giovanni (32): „Deswegen hat’s mir auch damals auch keinen Spaß mehr gemacht. Aber jetzt habe ich das eingesehen, dass ohne diese lesen und schreiben – man kommt halt nicht weiter. Man kann auch nicht sehr – so viele Jobs ausüben, die man gerne machen MÖCHTE.“

Durch die aktuelle berufliche und familiäre Exklusion fehlen wichtige Anerkennungsverhältnisse in zwei grundlegenden Vergesellschaftungsfeldern, wobei familiäre Inklusion und die Erweiterung des Handlungsfeldes „Gemeinschaftswesen“ nicht angestrebt werden. Im Bedeutungsraum „Gemeinschaftswesen“ ist der Typus „teilhaberweiterndes funktionales Lernen“ inkludiert, einerseits durch die Teilnahme an diversen Freizeitaktivitäten, andererseits durch den Kursbesuch. Dieser dient ausschließlich als Mittel zum Zweck: Schriftsprachbeherrschung für den Beruf.

Hartmut (57): „Ich hab andere als Kumpels. So wie in L., mit die ich mal zusammenarbeitet habe. Waren gute Freunde. Das war gut. (1 Sek.) wünsche mir ja wieder Montage und so, dann wäre ich auch – werde ich auch ruhiger, ja. Raus aus der – aus der Hütte da, das ist doch nichts.“

Entsprechend dieses Fokus liegen die Handlungsprämissen im sozial-ökonomischen Bereich. Mit der Reintegration in berufliche Funktionszusammenhänge rücken spezifische Anerkennungsverhältnisse in einer kollegialen Betriebskultur in Sicht, die schon in der Vergangenheit als bereichernd empfunden wurden. Darüber hinausreichende Gestaltungspotentiale in anderen Bereichen werden allerdings nicht angestrebt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Zurückgewinnung des beruflichen Funktionszusammenhangs und damit einhergehend soziale Wertschätzung den Ausgangspunkt für fokussierte Lernprozesse darstellt.

Die Kategorie „Reflexion“ entfaltet sich in den Dimensionen:

- Kompetenzebene als differenziert,
- Beziehungsebene als begrenzt und
- Gesellschaftsebene als begrenzt.

Die familiäre Exklusion reflektiert der Typus „teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen“ als positiv, da hiermit vorrangig Unabhängigkeit verbunden wird. Diese Distanziertheit schützt vor der Wiederholung zurückliegender zahlreicher Enttäuschungen. Ein bedeutsamer Halt wurde nicht in familiären, sondern in freundschaftlichen und kollegialen Verhältnissen erfahren. Die spezifische Familienkonstellation wird ebenso wie das Scheitern des Schriftspracherwerbs nicht gesellschaftlich und damit begrenzt reflektiert.

Die gesellschaftliche Bedeutung des Funktionszusammenhangs „Arbeit“ ist ihm bewusst. Sie wird als Anforderung insoweit reflektiert, als dass diese eine zwangsläufige Lebensgrundlage darstellt. Damit offenbart sich in diesen Begründungen ein Gesellschaftsbild der Mittelschicht: Über entsprechende Arbeitsleistungen wird Erfolg möglich.

Hartmut (57): „DAS ist für mich maßgebend, denn det – denn hab ick sofort Arbeit. [...] Arbeit muss funktionieren.“

Etwaige gesellschafts- bzw. arbeitsmarktbezogene Veränderungsprozesse und damit einhergehende neue Anforderungen an den Beruf geraten allerdings nur sehr begrenzt in den Blick; zu sehr liegt der Fokus auf dem Vergangenen.

Eine Selbstverständigung über die eigenen Kompetenzen ist bei diesem Typus insofern vorhanden, als dass Stärken und Schwächen in verschiedenen Bereichen differenziert reflektiert werden. Ganz klar werden Stärken im beruflichen Bedeutungsraum identifiziert, ebenso die Schwächen im schriftsprachlichen Bereich. Der Erwerb der Schriftsprache wird als die wichtigste Voraussetzung für die Wiedererlangung des beruflichen Status reflektiert, jedoch nicht der gesellschaftliche Bezug. Mit anderen Worten: Bei diesem Typus entfalten sich klare Ziele (bezogen auf den Schriftspracherwerb), die Anforderungsherkunft bleibt aber im Unklaren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die differenzierte Reflexion der Kompetenzen die Basis für Klarheit und Zuversichtlichkeit im Lernprozess

schaft. Der begrenzte gesellschaftliche Bezug birgt die Gefahr der Begrenztheit im Lernprozess.

Die Kategorie „Lernen“ entfaltet sich in den Dimensionen:

- Handlungsproblematik/Lernproblematik als einseitig,
- Diskrepanzerfahrung als vorhanden,
- Lerninteressen/Lerngegenstand als eindimensional,
- Lernstrategie als altbewährte nutzend,
- Lernerfolgsaussicht als zuversichtlich.

Der Lernbegründungstypus „teilhabeerweiterndes funktionales Lernen“ erlebt einseitige Handlungsproblematiken, da diese stets mit der Zurückgewinnung der beruflichen Stellung verbunden sind. Im Grunde ist die Arbeitslosigkeit Dreh- und Angelpunkt für Lernprozesse.

Stefan (34): „Und weil ICH nicht lesen und nicht schreiben kann, haben wir gefragt, ob das so n Kurs gibt. Und diesen Kurs gibt es und den haben wir uns angenommen. Und deswegen fangen wir jetze an, erst mal zu lesen und zu schreiben wieder. Und wenn das besser wird, dann kriegt man auch vielleicht mal ne andere Arbeit, wo man mal (1 Sek.) mit Gabelstapler und, und, und, alles noch mal.“

Ole (26): „Ich will schon arbeiten, ja, also ich schreibe jeden Monat Bewerbung, müsste ich sowieso abgeben. So normal ist so bis dreie, aber ich schreibe jeden Monat sechse, also mehr wie ich machen soll. Da hat se ooch gesagt gehabt, ich soll schon n bisschen einschränken. Habe ich gesagt: Warum soll ich das einstellen? Umso mehr Bewerbungen, umso besser.“

Der Bedeutungsraum Beruf stellt den obersten Prämissenbereich dar, so dass der Ausschluss mit schmerzlichen Diskrepanzen verbunden ist. Die Ausgliederung der Handlungs- in eine Lernproblematik und damit einhergehende Selbstverständigungsversuche sind unumgänglich. Doch bei aller Klarheit über das zu erreichende Ziel und die damit verbundenen – in Kauf genommenen – Anstrengungen, die Verortung der Interessen ist dennoch widersprüchlich.

Dieser Begründungstypus ist dadurch charakterisiert, dass Lernwünsche, die immer auch gesellschaftliche Zwänge beinhalten, unreflektiert inkorporiert werden. Die berufliche Exklusion stellt sich nicht als Bedrohung, sondern als gelebte Realität heraus, die aus der Veränderung beruflicher Anforderungen resultiert. Dieser Zusammenhang ist ein blinder Blick im Selbstverständigungsprozess und führt bei diesem Typus zu rein funktional orientierten Lernprozessen, in denen Widersprüchlichkeit und Begrenztheit stets erhalten bleiben. Die Folge ist ein Schwanken zwischen vollzogener und zurückgenommener Lernhandlung: „Lernanforderungen sind nicht eo ipso schon Lernhandlungen, sondern werden dann zu solchen, wenn ich sie bewußt als Lernproblematiken übernehmen kann was wiederum mindestens voraussetzt, daß ich einsehe, wo es hier etwas für mich zu lernen gibt“ (Holzkamp 1995, S. 185; Herv. i. O.). Dass Lernen notwendig ist, wird erkannt und als Lernproblematik übernommen, die Gründe für das Lernen bleiben jedoch in ihrer Gänze im Dunkeln; das Warum wird nicht widerspruchsfrei beantwortet. Der Lerngegenstand erweist sich daher als eindimensional; es geht um eine Zweckerfüllung und Funktionalität: Lesen und Schreiben in so ausreichendem Maße zu beherrschen, dass die Reintegration in frühere Arbeitszusammenhänge möglich wird. Die Verfügungserweiterung stellt sich bei diesem Typus als Wiedererlangung von ehemals erfahrenen Verhältnissen dar. Insofern wird die diesem Typus zugrunde liegende Begrenztheit der Lerninteressen als auch des fokussierten Lerngegenstands deutlich: nur so viel wie nötig. Dies hat Konsequenzen für die Verwendung von Lernstrategien. Auch hier wird die Vergangenheit als Bezugsgröße herangezogen und auf altbewährte Strategien zurückgegriffen. Ein Funktionieren dieser Prinzipien wird nicht infrage gestellt, da sie sich bereits bewährt haben. Dieser Typus ist hinsichtlich des Lernerfolgs zuversichtlich.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass begrenzt reflektierte Lernanforderungen, -interessen und -strategien funktionale und damit begrenzte Lernprozesse begründen.

Charakterisiert durch klare, jedoch selbstbegrenzende Lern- und Lebensziele entfaltet sich der Begründungstypus „teilhaberweiterndes funktionales Lernen“ als zweckrational orientiert. Eine Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit strebt er ausschließlich im sozial-ökonomischen Bedeutungsraum im Sinne einer Positionswiedergewinnung an. Biografische und gesellschaftliche Verhältnisse werden nur begrenzt reflektiert und führen so zu einem rein „mechanischen“ Lernprozess: Die Logik dieses Begründungstypus beinhaltet ein „Funktionieren“. Es gibt einen guten Grund, das Lesen und Schreiben zu ler-

nen, aber dahinterliegende Widersprüchlichkeiten durch den gesellschaftlichen Anforderungscharakter bleiben ausgeblendet. Das Ziel der Verfügungserweiterung wird mit zweckmäßigen Mitteln verfolgt, denn im Fokus stehen positiv erfahrene Anerkennungsverhältnisse aus dem beruflichen Bedeutungsraum, die es zurück zu gewinnen gilt. Es geht um die Erhöhung der Lebensqualität, jedoch ohne, dass eine Neuorientierung im Sinne von neuen Gestaltungsmöglichkeiten in anderen Bedeutungsräumen (beispielsweise im Gemeinwesen) erfolgt. Dies begründet eine interessenbasierte Selbstbegrenzung im Lernprozess, die sich in Anteilen restriktiver Verfügungserweiterung ausdrückt.

3.4.5 Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen

Der Typus „teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen“ weist in seiner spezifischen Konstellation der Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ ein durch Gestaltungswille, Differenziertheit und Selbstverständigung charakterisiertes Begründungsmuster auf, das zu umfangreichen Lernprozessen und Lernsprüngen führt. Im Einzelnen stellen sich die Kategorien mit ihren Dimensionen und Eigenschaften folgendermaßen dar:

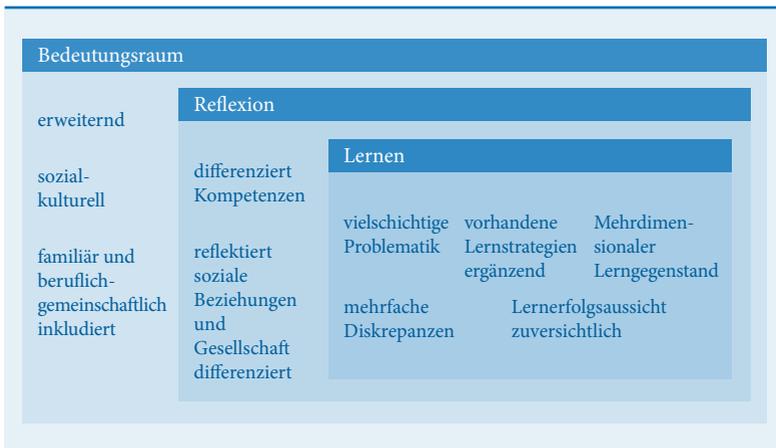


Abbildung 16: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen

Die Kategorie „Bedeutungsraum“ entfaltet sich in den Dimensionen:

- Teilhabeausrichtung als erweiternd,
- Inklusion in den zentralen Vergesellschaftungsfeldern Familie, Beruf, Gemeinwesen,
- Handlungsprämissen als sozial-kulturell ausgerichtet.

Zentrales Lebensinteresse dieses Typus ist das aktive Streben nach erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe in Form sozial-kultureller Entfaltung.

Anne (38): „Aber heute sage ich mir: Ich bin jetzt 38, mein LEBEN ist noch nicht vorbei, ich kann noch SO viel lernen und ich habe die Lust dazu und ich habe die KRAFT dazu. Na, ich bin – mit 18 bin ich schwanger gewesen und drei Monate vor meinem Neunzehnten ist meine große Tochter auf die Welt gekommen. Und von daher war ich halt immer nur Hausfrau und Mutter. Und das ist, wo ich jetzt einfach sage: Das will ich ändern.“

Beate (45): „Also ich habe andere Dinge auch zu bieten und möchte auch – ich kann nicht gleichberechtigt werden, weil ich bin nicht einer, der so gut schreiben kann oder lesen kann. Wenn jemand ein Abitur hat, der hat diese Voraussetzung. Aber dennoch möchte ich irgendwie eine Arbeit haben, die einen nicht so kaputt macht und wo man so ausgenutzt wird, ja. Dass das also so ein bisschen in Einklang kommt irgendwie. Also jetzt – ich möchte gerne diese Sachkundeprüfung machen. Ich würde gerne im Museum arbeiten. Ich finde das sehr interessant, was man damit verbinden kann. Weil man sieht die Menschen, wie die die Kunst beurteilen. Wie die – also ich finde das äußerst interessant, was sich da so entwickelt, ja. Man hört zu, was andere erzählen. Man lernt die Kunst eigentlich sehr gut kennen. Man muss sich das vorstellen: Wenn ich jetzt wirklich immer dranbleibe, ich kann es immer lesen, ich kann es mehr betrachten, ich sehe die Dinge anders als jemand, der vielleicht ein- oder zweimal im Jahr ins Museum geht. Ich will diese Sache ja nur lernen, damit ich ein – ein Teil dieser Welt bin, aber nicht als – also es ist so: Ich kann mir das nicht vorstellen, ein Leben lang vom Amt Geld zu bekommen, ohne meine eigene Motivation an den Tag zu legen und zu sagen: Es geht ja auch anders. Also es soll mehr rauskommen.“

Begründungen in Richtung Exklusion sind nicht vorhanden, da dieser Typus in allen ihm wichtigen Bedeutungsräumen inkludiert ist. Eingebunden und engagiert in Familie, Beruf und Gemeinwesen sind das Potenzial, Anerkennung zu erfahren, und der Wille nach gesteigerter Handlungsfähigkeit sehr groß. Als wertvolles und nützliches Gesellschaftsmitglied zu agieren, eigene Kompetenzen gezielt und verantwortlich einzusetzen sowie die daraus resultierende soziale und berufliche Anerkennung zu erfahren – all das steht bei diesem Typus im Zentrum.

Birgit (56): „Ich äh ich habe an einem Literaturwettbewerb teilgenommen und habe von 360 Personen den dritten Platz gemacht. Ich bin in Berlin geehrt worden und gefeiert worden. Das ist für mich so der Erfolg, dass ich das angefangen habe, dass ich durchgehalten habe, das ist ja auch alles immer mal wieder auch mit Einbrüche verbunden und das ist ja nicht bloß immer so Sonnenschein, das Lernen, ne? Sondern auch richtig Arbeit. Und ich denke, ja, wie gesagt, für mich war es immer so beim Lernen: Der Weg ist das Ziel. Und weil ich mir das genauso gesagt habe, deswegen habe ich auch durchgehalten und weitergemacht und deswegen bin ich auch heute immer noch dran. Ja und jetzt sitze ich dabei und schreibe ein Buch über mein Leben. Also ich habe vor, zwei Bücher in meinem Leben zu schreiben, ob sie jemals erscheinen werden, weiß ich nicht, aber ich werde ein ein Buch über die Schrift und über das Schriftbild schreiben, über meine ganz persönlichen Erlebnisse mit der Schrift. Und ich werde noch mal ein Buch verfassen für mich persönlich über die Depression. Also ich habe mal eine ganz schwere Depression durchlebt, eben auch deswegen, aber auch wegen anderer Dinge und da habe ich auch noch ganz viel zu sagen und niederzuschreiben.“

Der Schriftspracherwerb dient als Projektionsfläche für sozial-kulturelle Entfaltungsmöglichkeiten und gesamtgesellschaftliche Zwecke. Dabei können die Teilnahme an einem Literaturwettbewerb oder einer Weiterbildung ebenso Prämissen sein wie die Übernahme eines umfangreicheren Verantwortungsbereiches (in Beruf, Familie oder im Ehrenamt), wobei dieser Typus insbesondere sozial-kulturelle, weniger ökonomisch orientierte Ambitionen verfolgt. Es geht um symbolisches Kapital. In den Begründungen sind die soziale Wertschätzung und der Anerkennungsanspruch in der Welt zentrale Motive für das Lernen der Schriftsprache.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Wunsch nach Handlungserweiterung in den verschiedenen Bedeutungsräumen als Ausgangspunkt für Lernprozesse gilt.

Die Kategorie „Reflexion“ entfaltet sich in den Dimensionen:

- Kompetenzebene als differenziert,
- Beziehungsebene als differenziert und
- Gesellschaftsebene als differenziert.

Eine analytische Trennung dieser drei Ebenen erweist sich bei diesem Typus als sehr schwierig, da die Begründungen stets aufeinander bezogen sind und ineinander übergehen. Die Argumentationen sind durch hochgradige Komplexität und Verflochtenheit, gleichzeitig jedoch auch Konsistenz gekennzeichnet.

Über einen reflektierten Zugang zur eigenen Biografie und der darin enthaltenen, problematisch erlebten Situationen und Beziehungsstrukturen gelangt der Typus „teilhaberweiterndes vielschichtiges Lernen“ zu einer umfassenden Selbstverständigung sowie Verortung im Rahmen gesellschaftlicher Strukturen. Das eigene Leben wird in Zusammenhang mit der Herkunftsfamilie, Schriftsprachschwierigkeiten und den Erlebnissen in Schule und Ausbildung differenziert analysiert. Darüber hinaus stellt jener Typus die Beziehung zwischen Erlebtem und gesellschaftlichen Verhältnissen her.

Beate (45): „Und wenn ick bedenke, wie ick mich schon entwickelt habe, ist das also UNGERECHT. Also heute bin ick schon eigentlich äh richtig WÜTEND dadrüber, wat se denn so gemacht haben. Früher habe ick denn nur so: Ist ja okay und so. Aber heute komme ick damit, wo ick sage: Also ick find det wirklich NICHT gut, wat man da macht. Und ick bin auch sauer dadrüber, dass man mir ja eigentlich so die Zukunft mit verbaut hat, ja. [...] Wenn es einem dann wirklich bewusst wird, dass man nur auch über diese Leistung belohnt wird, also in der Schule äh gerade oder zu Hause, dass also – nur wenn es funktioniert kommt auch äh Lob und Anerkennung. Wenn es nicht funktioniert, ist natürlich – steht man im Abseits.“

Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsprozesse in der Herkunftsfamilie und der Schule bilden die Ausgangspunkte für eine Reflexion. Eine Abwertung innerhalb der Familie in Form von Gleichgültigkeit oder gar Gewalt sowie

das Gefühl der Benachteiligung in der Schule sind hier nur einige biografische Erlebnisse, die sich zum Teil im Berufsleben auf ähnlich exkludierende Art und Weise durch unzureichende Schriftsprachkompetenzen fortsetzen. Die in der Kindheit erfahrene Exklusion in Familie und Schule wird auf gesellschaftliche Bedeutungen hin analysiert. So werden im Familien- und Bildungssystem strukturelle Defizite erkannt, die soziale Ungleichheiten reproduzieren und damit eine unzureichende Förderung im Schriftspracherwerb begründen.

Der Typus ist durch eine differenzierte Reflexion der gesellschaftlichen Bedeutung von Schrift gekennzeichnet, wodurch das Erlernen der Schriftsprache als Chance erkannt wird, persönliche Ziele neu zu definieren und schriftsprachlich zu realisieren. Dass eine Handlungserweiterung nur über den Weg des Lernens der Schriftsprache gelingen kann, wird umfangreich begründet. Darüber hinaus wird in den Begründungen ein utopisches Gesellschaftsbild deutlich, dass eine Verbesserung gesellschaftlicher Strukturen über entsprechende Fördermaßnahmen benachteiligter Menschen impliziert.

Beate (45): „also und ich finde es auch schön, dass es Menschen gibt, die wirklich äh äh auch ERWACHSENEN helfen und ähm dass diese Erwachsenen auch wieder die Gelegenheit haben, etwas aus sich zu machen. Weil wenn sie was aus sich machen, sind sie auch wieder gut für die – für die Welt. Sie geben ja auch etwas weiter. Weil man setzt sich dann für Dinge ein, man sitzt nicht nur zu Hause rum und äh äh gammelt da vor sich hin und nichts passiert, ja. Also es ist schon wichtig, dass man also ähm die Hilfe bekommt, dass man sich in die Gesellschaft einbringen kann.“

Hieraus werden Konsequenzen für das eigene berufliche und elterliche Handeln und den damit verbundenen Prämissen gezogen.

Birgit (56): „Und wenn ich sie ... wenn ich es nicht unbedingt ... ich tue es schon gerne, weil ... weil ich mich ja auch äh ... für mich ist es ja auch ein Ventil. Ich habe ja inzwischen auch begriffen, dass ich viele Dinge äh ... wenn ich ... wenn ich mich mit jemandem auseinandersetzen möchte, kann ich das mit der Schrift noch viel besser, weil mir ... weil ich mir Zeit lassen kann mit den Worten, ich kann sie auswählen, ich kann betreffend etwas einsetzen und kann demjenigen noch viel, viel näher kommen mit meiner Schrift, als wie

wenn ich jetzt hier mit ihm mich streite, auseinandersetze oder was weiß ich, ne? Das ist noch was ganz anderes. Also die Schrift hat ja auch Macht.“

Das emotionale Durchleben von Diskrepanzerfahrungen spiegelt sich in hohem Maße in der Reflexion der eigenen Kompetenzen wider. Der Typus gelangt über die biografische Auseinandersetzung zu einer differenzierten Selbstverständigung hinsichtlich der eigenen Schriftsprachkompetenzen und -bedürfnisse.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die hochgradige Reflexion der Biografie und der gesellschaftlichen Verhältnisse die Basis für Konsistenz, Selbstverständigung und Zuversichtlichkeit im Lernprozess schafft.

Die Kategorie „Lernen“ entfaltet sich in den Dimensionen:

- Handlungsproblematik/Lernproblematik vielschichtig,
- Diskrepanzerfahrung als mehrfach vorhanden,
- Lerninteressen/Lerngegenstand als mehrdimensional,
- Lernstrategie als vorhandene ergänzend,
- Lernerfolgsaussicht als zuversichtlich.

Dieser Lernbegründungstyp erlebt vielschichtige Handlungsproblematiken, die ihn in seiner Lebensgestaltung einschränken und emotional belasten, so dass Chancen für die Entwicklung von Lernproblematiken umfangreich gegeben sind. Häufig laufen bei diesem Typus mehrere Handlungsproblematiken parallel oder sie häufen sich an; eingeschränkte Möglichkeiten im Kultur-, Familien- und Arbeitsbereich können gleichzeitig akut problematisch sein. Die Handlungsproblematiken führen zu schmerzlich empfundenen Diskrepanzerfahrungen zwischen den verfügbaren und den angestrebten Handlungsmöglichkeiten. Eine kritische Analyse der eigenen Stärken und Schwächen vor dem Hintergrund aktueller Lebensinteressen und -umstände führt in der Regel zur Ausgliederung der Problematik in eine reflexive Lernschleife (vgl. Holzkamp 1995, S. 183).

Alima (37): „Mein Mann arbeitet in einer Buchbinderei. Überall haben wir schöne Bücher da und ich gucke nur so. Ach ist das gemein. Kann ich nicht lesen. Ja, deshalb habe ich gesagt: Ich muss jetzt was tun.“

Lerngegenstände werden entlang der emotionalen Bedürfnisse und identifizierten Unzulänglichkeiten entwickelt. Demnach wird der Lerngegenstand bei diesem Lernbegründungstypus in der Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensinteressen und den wahrgenommenen gesellschaftlichen Notwendigkeiten identifiziert; so sind beispielsweise ausgeprägte Schriftsprachkompetenzen für berufliche Aufstiegsprozesse nötig. Die Mehrdimensionalität der Lerninteressen und des Lerngegenstands hat Konsequenzen für das Durchdringen und die Verwendung von Lernstrategien. Aufgrund der Tiefe des Lerngegenstands werden weitere Lernproblematiken innerhalb des Lernprozesses begründet, die qualitative Lernsprünge ermöglichen. Die Begründungen dieses Typus beinhalten Diskrepanzerfahrungen höherer Ordnung, da hinsichtlich der Lernstrategien strukturelle Grenzen offenbar werden (vgl. Holzkamp 1987, S. 22 ff.). In dem Maße wie eine Erweiterung der Schriftsprachkompetenzen angestrebt wird, ist auch ein Ungenügen der vorhandenen Lernstrategien erkennbar („Ich will, kann aber nicht.“), was die Suche nach neuen geeigneteren Strategien und -prinzipien erfordert. Anknüpfend an bisherige Lernerfahrungen, insbesondere durch die Reflexion von Lernsprüngen, ist eine Zuversichtlichkeit hinsichtlich des Schriftspracherwerbs artikulierbar.

Beate (45): „Und jetzt, kann man sagen seit drei Monaten, also geht's – also wie ein Blitz durch. Also det ist also enorm. Also jetzt alles – es passieren zwar immer noch Fehler, aber jetzt sind wirklich so, wo ich sage: Also det hätte ick niemals jedacht. Also ick versuche, Briefe zu schreiben. Äh äh ick gehe an mein Tagebuch, schreibt täglich an meinem Tagebuch. Und also es macht richtig Freude zu sehen: Ah, det kannste, det hörste und det machst du.“

Klaus (45): „Und die hat mich überall ein bisschen mit – wenn das immer – noch länger gegangen wäre, da hätte ich dann automatisch – vielleicht wäre ich dann jetzt irgend – so, sagen wir wie der Paul Potts, der wo jetzt Karriere macht ohne Ende. Ich meine, ich singe genauso. Ja, nur das ist halt das Eine. Du musst auch, wenn du den Beruf hast, lesen und schreiben können. Ich ziehe jetzt halt einmal durch, dass ich das schaffe. Und das schaffe ich auch. Da bin ich von mir voll überzeugt. Weil das Lesen habe ich jetzt sehr gut gemeistert. Und mit dem Schreiben tut es noch ein bisschen hapern, aber es kommt auch. Na ja, jetzt gehe ich langsam auf die 50 zu. Jetzt, da habe ich gesagt: Das muss ich jetzt einmal unbedingt lernen! Schon

wegen meinem Kind. Und dann habe ich erst einmal das ABC. Habe ich ja alles nicht gekonnt. Und dann habe ich das langsam so geübt jeden Tag wie ein Verrückter stundenlang, stundenlang. Und auch für mich selber daheim. Dann habe ich ein dickes Märchenbuch gekauft für mein Kind. Und seitdem kann ich eigentlich gut lesen.“

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass reflektierte Lernanforderungen, -interessen und -strategien vielschichtige Lernbegründungen mit sich bringen, die qualitative Lernsprünge im Lernprozess ermöglichen.

Der Typus „teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen“ ist charakterisiert durch hochgradige Reflexionsprozesse hinsichtlich der eigenen Biografie, gesellschaftlicher Verhältnisse und des Lernprozesses. Eine ausgeprägte Selbstverständigung eröffnet die Handlungsprämissen und Lernproblematiken. Durch die Erweiterung der Handlungsfähigkeit steht eine Erhöhung der Lebensqualität in Aussicht. Die bereits in verschiedenen Bedeutungsräumen erlebten Anerkennungsverhältnisse können damit ausgebaut werden. Angetrieben durch eine Art Neuorientierung wird das Risiko des Erlernens der Schriftsprache eingegangen. Immer wieder neu auftauchende Problematiken innerhalb des Lernprozesses werden nicht als Hürde, sondern Reflexionsmöglichkeit genutzt und als Chancen wahrgenommen etwaige Widersprüchlichkeiten werden so auf spezifische Art und Weise – wenn auch nur vorübergehend – geklärt. Die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten werden gesellschaftlich reflektiert und gehen mit einer umfangreichen Verantwortungsübernahme einher.

Kategorien und Dimensionen	Teilhabe-sicherndes resigniertes Lernen	Teilhabe-sicherndes ambivalentes Lernen	Teilhabe-orientiertes ambivalentes Lernen	Teilhabe-zurückgewinnendes funktionales Lernen	Teilhabe-erweiterndes vielschichtiges Lernen
Bedeutungsraum					
Teilhabeausrichtung	sichernd	sichernd	erweiternd	erweiternd	erweiternd
Inklusion	Familie	Familie	Familie, Gemeinwesen, Beruf	Gemeinwesen	Familie, Gemeinwesen, Beruf

Kategorien und Dimensionen	Teilhabesicherndes resigniertes Lernen	Teilhabesicherndes ambivalentes Lernen	Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen	Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen	Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen
Exklusion	Beruf, Gemeinwesen	Beruf, Gemeinwesen	keine	Familie, Beruf	keine
Handlungsprämissen	sozial	sozial	sozial	sozial-ökonomisch	sozial-kulturell
Reflexion					
Kompetenzebene	differenziert	ambivalent	ambivalent	differenziert	differenziert
Beziehungsebene	begrenzt	begrenzt	ambivalent	begrenzt	differenziert
Gesellschaftsebene	ambivalent	keine	ambivalent	begrenzt	differenziert
Lernen					
Handlungsproblematik/ Lernproblematik	einseitig	einseitig	vorhanden/ nicht vorhanden	einseitig	vielschichtig
Diskrepanzerfahrung	vorhanden	vorhanden/ nicht vorhanden	vorhanden/ nicht vorhanden	vorhanden	mehrfach vorhanden
Lerninteressen	unbestimmt	ein-dimensional	mehr-dimensional	ein-dimensional	mehr-dimensional
Lernstrategie	keine	suchend	altbewährte nutzend	altbewährte nutzend	vorhandene ergänzend
Lernerfolgsaussicht	resigniert	skeptisch	offen	zuversichtlich	zuversichtlich

Abbildung 17: Merkmalsraum und Ausdifferenzierung der Lernbegründungstypen

3.5 Lernmöglichkeiten zwischen Inklusion, Anerkennung und Widersprüchen

In der vorliegenden Untersuchung wurde festgestellt, dass vielfältige Exklusionsprozesse in der Kindheit funktionaler Analphabeten den Schriftspracherwerb behindern. Funktionale Analphabeten wachsen meist in dysfunktionalen Familien auf, in denen sie keine oder unzureichende Anerkennung erfahren. Auf dieser unzureichenden Basis erwerben sie die nötigen sozialen Haltungen nicht, die in weiteren Vergesellschaftungsfeldern, wie der Schule, vorausgesetzt werden. Sie sind im Kindes- und Jugendalter aus mehreren Funktionssystemen und damit aus bestimmten Bedeutungsräumen gleichzeitig ausgeschlossen. Im Rahmen ihrer sozialen Nahbeziehungen (Eltern, Lehrer, Mitschüler) erfahren sie entweder keine oder vornehmlich Anerkennung aufgrund von Eigenschaften, die keine Schriftsprachkompetenzen erfordern, so dass eine Inklusion in schulrelevante Funktionssysteme fehlt. Die Erfahrung von schriftsprachbezogenen Handlungsproblematiken sowie darauf basierende Lernanlässe bleiben den funktionalen Analphabeten somit verwehrt.

Erst im Erwachsenenalter finden funktionale Analphabeten oftmals Zugang zu anderen Funktionssystemen, wie der eigenen Familie, dem Beruf oder einem Ehrenamt, in denen sie erstmals Anerkennung und damit einhergehend Teilhabe erfahren. Hier besteht für sie die Chance auf schriftsprachbezogene Handlungsproblematiken zu stoßen und Diskrepanzerfahrungen im Holzkamp'schen Sinne machen.

Bildungstheoretisch haben bereits Ludwig (2000) und Stojanov (2006) im Anschluss an Honneth den Zusammenhang zwischen Anerkennung und Bildung über die Transformation von Selbst- und Weltbezügen hergestellt und die Anerkennungstheorie explizit als Bildungstheorie ausgewiesen. Anerkennung wird dabei nicht als Ziel von Bildungsprozessen, sondern als Voraussetzung verstanden:

„Aber der Gegenstand der Anerkennung ist nicht die wechselseitige Andersartigkeit der Subjekte an sich, sondern der Selbstverwirklichungsprozess der Einzelnen, der sich im Rahmen des Verhältnisses wechselseitiger Anerkennung zwischen jeweils anderen vollzieht. So gesehen, sind die Anerkennungsverhältnisse nicht das Ziel von Bildung, zu dem diese hinführen muss, sie sind keine objektive gesell-

schaftliche Gegebenheit, die durch Bildung angeeignet werden soll, sondern vielmehr Voraussetzung und Triebwerk von Bildung.“ (Stojanov 2006, S. 168–169).

Anerkennung wird damit als intersubjektive Voraussetzung von Bildungs- und Lernprozessen verstanden.

Die vorliegende Untersuchung kann hier anknüpfen und das Verhältnis von Anerkennung und Lernen fundieren. Innerhalb der Typologie konnten Handlungsbegründungen und -prämissen in drei Bedeutungsräumen in Anlehnung an die Kapitalarten Bourdieus (2005) und die Vergesellschaftungsfelder Honneths (1994) rekonstruiert werden. Dabei lassen sich weitere empirisch begründete Ausdifferenzierungen aufzeigen, die die Erweiterung von Teilhabe in den verschiedenen Bedeutungsräumen konkretisieren.

Anerkennungsstreben in den Bedeutungsräumen			
kultureller Bedeutungs- raum	Bildung – Grundbildung zur Alltagsbewältigung – Teilhabe am Kulturgut – Bildungsaufstieg durch Qualifizierung	Anerkennung in der Gemeinschaft – Anerkennung kultureller Kompetenzen – Anerkennung sozialer Kompetenzen – Anerkennung als wertvolles & nützliches Mitglied	
sozialer Bedeutungs- raum	soziale Einbindung – psycho-soziale Existenzsicherung durch feste Lebensstruktur – Alltagsbereicherung durch Kommunikationsmöglichkeiten – intensivere Beziehungen durch gesteigerte Ausdrucksmöglichkeiten	Anerkennung in der Elternrolle – Autoritätsgewinnung – Kompetenzwahrnehmung durch Kinder/Partner	Unabhängigkeit – Beziehungsaufwertung – Beziehungsvermeidung
ökonomischer Bedeutungs- raum	finanzielle Existenzsicherung durch Arbeit	Anerkennung der fachlichen Leistung durch Kollegen	

Abbildung 18: Ausdifferenzierung der Bedeutungsräume anhand der Lernbegründungen

Anhand der Darstellung ist zu erkennen, dass das Streben im ökonomischen Bedeutungsraum in Form von finanzieller Existenzsicherung nicht unmittelbar im Zentrum steht. Sie spielt insbesondere bei teilhabesichernden resignierten Begründungen eine Rolle, wenn es um die Absicherung der Familie

geht. Die Anerkennung fachlicher Leistungen zeigt sich insbesondere in teilhabeerweiternden funktionalen Lernbegründungen.

Der soziale Bedeutungsraum erweist sich als sehr zentral, er wird vor allem durch familiäre Anerkennungsverhältnisse bestimmt. Hier lässt sich folgende Ausdifferenzierung aufzeigen: Zum einen spielen grundlegende Wünsche (z. B. das Streben nach Kommunikation im Alltag) eine Rolle, zum anderen lassen sich Interessen identifizieren, die auf tiefere Beziehungsstrukturen hindeuten (z. B. intensivere Beziehungen durch gesteigerte Ausdrucksmöglichkeiten). Darüber hinaus geht es funktionalen Analphabeten auch um das Streben nach veränderten Beziehungsmodi (z. B. Autoritätsgewinnung). Diese Prämissen lassen sich insbesondere bei teilhabesichernden ambivalenten Begründungen wiederfinden. Hingegen stellt die psychosoziale Existenzsicherung eine Handlungsprämisse in teilhabesichernden resignierten Begründungen dar.

Der kulturelle Bedeutungsraum wurde ebenfalls als zentral für Lernanlässe eruiert. Auch hier lässt sich eine mehrdimensionale Ausdifferenzierung ausmachen. So spielen basale Bedürfnisse (z. B. Grundbildung zur Alltagsbewältigung) ebenso eine Rolle wie kulturelle und bildungsbezogene Interessen (z. B. Teilhabe am Kulturgut, Bildungsaufstieg durch Qualifizierung). Der Wunsch, im kulturellen Bedeutungsraum als wertvolles sowie nützliches Mitglied anerkannt zu werden, wird bei einem nicht unerheblichen Anteil der interviewten funktionalen Analphabeten als Lernanlass formuliert, so dass davon ausgegangen werden kann, dass mit dem Erlernen der Schriftsprache eine umfangreiche Teilhabe in jenem Bedeutungsraum angestrebt wird. Typischerweise sind diese Handlungsprämissen in teilhabeerweiternden vielschichtigen Begründungen zu finden, ebenso wie die Aufwertung von Beziehungen im sozialen Bedeutungsraum. Die Anerkennung sozialer Kompetenzen und die Alltagsbereicherung durch Kommunikation lassen sich in teilhabeorientierten ambivalenten Begründungen verorten.

Diese Ausdifferenzierung der Handlungsprämissen in den Bedeutungsräumen veranschaulicht die Bedeutungshorizonte funktionaler Analphabeten, wie sie im Rahmen der Untersuchung empirisch rekonstruiert werden konnten. Schriftsprache hat in diesem Kontext – biografisch betrachtet – eine neue Bedeutung und schafft Begründungen für Lernen. Diese sind nicht kontinuierlich gleichbleibend bzw. zugänglich. Lernprozesse funktionaler Analphabeten sind (wie alle Lernprozesse) stets durch Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet, die sich in einem Hin- und Herpendeln zwischen expansiven und defensiven Lernbegründungen ausdrücken.

Die Lernbegründungstypen lassen sich entlang der beiden Achsen Teilhabeausrichtung (defensiv und expansiv) und Widersprüchlichkeit abbilden.

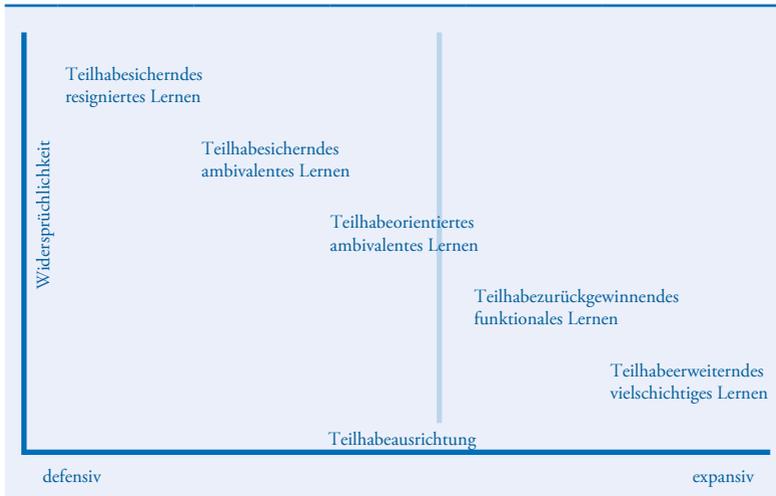


Abbildung 19: Verortung der Lernbegründungstypen hinsichtlich der Teilhabeausrichtung und dem Grad der Widersprüchlichkeit

Der höchste Grad an Widersprüchlichkeit ist demnach beim Typus „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ zu finden. Typische Widersprüchlichkeiten im Lernprozess lassen sich im thematischen Lernaspekt verorten: nämlich dann, wenn die Widersprüchlichkeit zwischen Lernen-wollen und Doch-nicht-lernen-wollen aufkommt. Lernen ist stets mit Anstrengung, Aufwand und dem Risiko der Veränderung verbunden, und man weiß nicht, wohin der Lernprozess führt. Im Rahmen der Rekonstruktion der Lernbegründungen wurden darüber hinaus ambivalente Begründungen in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Vorstellungen identifiziert, die den Lernprozess behindern. Das Gesellschaftsbild „unten“ schließt die Möglichkeit zur Erweiterung von Teilhabe und die Aussicht auf Anerkennung von vornherein aus, weil die Welt als nicht gestaltbar erlebt wird. Teilhabesichernde Begründungen sind vor allem durch solche Hindernisse gekennzeichnet.

Besteht hingegen eine Widersprüchlichkeit zwischen Lernen-können und Nicht-lernen-können, wird eine Diskrepanz erfahren. Diese Form der Wi-

dersprüchlichkeit bezieht sich auf Lernstrategien und (fehlende) Ressourcen. Hierbei entsteht im Laufe des Lernprozesses das Gefühl, dass man einfach nicht weiter kommt. Diesen Konflikt tragen vor allem teilhabeerweiternde Begründungen in sich. Fragen wie „Ist mir Schrift bedeutsam?“, „Ist es möglich, mich über Schriftsprachkompetenzen gesellschaftlich neu zu verorten?“ haben geringere Relevanz als die Frage „Kann ich über meine bisherigen Strategien erfolgreich lernen?“ Insofern sind Lernprozesse funktionaler Analphabeten durch zwei zu klärende Fragen gekennzeichnet, die über Reflexions- und Distanzierungsprozesse beantwortet werden können:

1. Die Frage nach der eigenen Lernbegründung – oder anders ausgedrückt: die Frage nach der spezifischen Bedeutsamkeit des Lernens.
2. Die Frage nach der Lernmöglichkeit – Solche Reflexionsprozesse können im Rahmen einer kursbegleitenden Lernberatung unterstützt werden und somit Brüchen innerhalb des Lernprozesses entgegenwirken.

3.6 Reflexionen zur Qualität des Forschungsprozesses und der Forschungsergebnisse

Spätestens am Ende eines jeden Forschungsprozesses steht die kritische Frage im Raum, welchen Wert die Ergebnisse haben. Diese allgemein formulierte Frage lässt sich zunächst auf zwei spezifische Aspekte übertragen: erstens, welche Allgemeingültigkeit und Reichweite besitzt die entwickelte Theorie. Zweitens, welche Qualität hat die Forschungsleistung bzw. haben die Ergebnisse.

Auf die erste Frage wurde bereits im Anschluss an die Darstellung des Untersuchungsdesigns eingegangen (vgl. Kap. 2.5), da sich die Frage nach der Allgemeingültigkeit und Reichweite der hier entwickelten Typologie bereits anhand des heuristischen Rahmens und methodischen Vorgehens beantworten lässt. Gegenstandsbezogene Theorien, wie sie mittels der Grounded Theory generiert werden, haben eine mittlere Reichweite, sind also begrenzt hinsichtlich ihres Allgemeinheitsgrades. Die Lernbegründungstypen beziehen sich auf das soziale Phänomen Lernen und haben daher über den Gegenstandsbereich Schriftsprache hinaus eine Geltung bezogen auf Lernprozesse im Allgemeinen, insbesondere wenn es um Anfangsbegründungen

geht. Innerhalb des Forschungsprozesses wurde auf eine Reihe von Verallgemeinerungsstrategien zurückgegriffen. So wurde in der Erhebungsphase eine größtmögliche Heterogenität erzielt hinsichtlich des soziodemografischen Hintergrundes der Interviewpartner. Des Weiteren wurden im Zuge der Auswertung Fallstudien angefertigt, die insofern über eine individuelle Deskriptionsebene hinausgehen, als dass sie der Rekonstruktion typischer, gesellschaftlich konstituierter Lernbegründungen dienen, die sich im Spektrum höchster Widerständigkeit und Widersprüchlichkeit auf der einen Seite und größtem Teilhabewunsch auf der anderen Seite bewegen. Methodisch lässt sich eine Verallgemeinerung der Lernbegründungstypologie anhand der theoretischen Sättigung und des Abstraktionsniveaus, das in der Datenauswertung erzielt wurde, begründen.

Die zweite Frage, also die Frage nach der Qualität der Forschungsleistung kann nicht ohne Weiteres beantwortet werden, es gilt Kriterien heranzuziehen. Im Diskurs um die Qualität qualitativer Forschung ist die Frage nach konkreten Kriterien jedoch nicht eindeutig beantwortet: „Beim gegenwärtigen Stand sind konkret-pragmatische Antworten auf die Frage: „Wie sichere ich die Qualität meiner qualitativen Studie und welche Kriterien kann ich bzw. muss ich anwenden“ eher schwierig zu finden.“ (Flick 2007, S. 192). Sowohl nach außen als auch nach innen sind allerdings Geltungsbegründungen nötig. In-group bezogen auf die Orientierung und Bewertung von Forschungsleistungen, out-group bezogen auf die Legitimation qualitativer Forschung (vgl. Steinke 2000, S. 203). Mit qualitativer Forschung ist diejenige Forschung gemeint, die durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet ist: „das Prinzip der Offenheit (Hoffmann-Riem 1980), die Orientierung am Alltagsgeschehen und/oder am Alltagswissen der Untersuchten, die Kontextbezogenheit von Erhebung und Analyse, die Gegenstandsangemessenheit des Forschungsprozesses und die empirische Begründetheit der Theoriebildung bei Abwendung von ausschließlich hypothetico-deduktiven Vorgehensweisen und Hinwendung zu induktiven und abduktiven Erkenntniswegen, die auch deduktive, theorieprüfende Elemente enthalten können.“ (ebd., S. 203–204). Qualitative Forschung zielt auf den Nachvollzug subjektiven Sinns, auf die Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus sowie auf die Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen (vgl. ebd., S. 204). Im Diskurs um mögliche Kriterien zur Bewertung qualitativer Forschung sind vier Grundpositionen zu finden.

Erstens, steht die Heranziehung traditioneller Kriterien aus der Testtheorie zur Diskussion. Hierzu zählen Objektivität, Reliabilität und Validität. Dabei stellt sich das Kriterium der Reliabilität in der Erhebungsphase als ungeeignet dar, weil Interviewsituationen und die damit verbundenen Erzählungen kaum identisch wiederholbar sind (vgl. Flick 2007, S. 193). Ebenso ist das Kriterium der Validität nicht übertragbar, da sowohl die Datenerhebung als auch die Datenauswertung nicht im klassischen Sinne standardisierbar sind. Qualitative Forschung untersucht soziale und damit komplexe Phänomene, die gegenstandsspezifisch erfolgen muss und nicht formal-standardisiert erfolgen kann.

Zweitens, ist eine Reformulierung klassischer Kriterien vorzufinden. Hierbei steht vor allem das Kriterium der Validität im Zentrum. So kann eine Validierung der Interviewsituation durch eine nicht-strategische Kommunikation in Anlehnung an Habermas Theorie kommunikativen Handelns oder durch kommunikative Validierung (vgl. Groeben u. a. 1988) sowie prozedurale Validierung angestrebt werden (vgl. Flick 2007, S. 194). Dies bedeutet, verschiedene Perspektiven im Sinne einer Triangulation (bezogen auf die Daten, Forscherperspektiven, theoretischen Zugänge und einzusetzenden Methoden) in den Forschungsprozess einzubeziehen. Forschungspraktisch hieße dies beispielsweise, den Eigenreideanteil in Interviews zu reduzieren, die Aussagen und daraus abgeleiteten Erkenntnisse den Interviewpartnern zur Verfügung zu stellen und eine Rückmeldung einzuholen sowie ein Feedback von Forscherkollegen zu erhalten. Eine klare Unterscheidung zwischen Daten und Interpretation durch eine reflexive Dokumentation würde zudem das Kriterium der Reliabilität bedienen (vgl. ebd., S. 194). Tendenziell ist eine „Verlagerung von Validität zur Validierung und von der Beurteilung des einzelnen Schritts oder Bestandteils der Forschung zur Herstellung von Transparenz über den Forschungsprozess festzuhalten.“ (ebd., S. 197). Diese Reformulierungen bringen jedoch die Schwierigkeiten mit sich, dass sie weiterhin unscharf sind und sich nicht auf jedes Untersuchungsdesign übertragen lassen.

Drittens, ist die Position der Ablehnung von Gütekriterien mit dem Argument zu finden, qualitative Forschung sei konstruierte Forschung und es gebe keinen Fixpunkt, kein festes Untersuchungsobjekt: „Die Nichtkompatibilität qualitativer Forschung mit der Formulierung von Bewertungskriterien resultiert aus der Unmöglichkeit, ein festes Referenzsystem anzugeben, das der Aufstellung von allgemeinen Kriterien notwendigerweise zugrunde liegen müßte.“ (Steinke 2000, S. 210).

Viertens, gibt es Bestrebungen neue Kriterien zu entwickeln, die der Logik qualitativer Forschung entsprechen. Während Flick (2007) auf die Formulierung methodenangemessener Kriterien wie der Triangulation abzielt, die sich auf Daten, Forscher, Theorien und Methoden bezieht, beispielsweise durch eine Triangulation am Fall oder Datensätzen sowie einer analytischen Induktion, also der Absicherung von Erkenntnissen anhand abweichender Fälle, plädiert Steinke (2000) für Prüfprozesse anhand von reflexiven Basiskriterien. Flick (2007) erachtet es jedoch als schwierig, „Grenzpunkte und Punkte zu definieren, die zwischen guter und schlechter Forschung unterscheiden“ (S. 202) und betrachtet daher die Aufstellung von komplementär zur quantitativen Forschung entwickelten Qualitätskriterien als wenig sinnvoll und plädiert für ein Qualitätsmanagement, das unter bestimmten Leitgedanken alle Prozesse im Forschungsablauf prüfe (ebd., S. 203). Hierzu zählen die klare Festlegung von den zu erreichenden Zielen und damit verbundenen Methoden, die Festlegung der Verantwortlichkeiten zur Herstellung von Qualität sowie die Transparenz der Bewertung von Qualität (ebd., S. 208). An diesen Festlegungen auf der Metaebene sollen Forschende und Mitarbeitende beteiligt werden. Konkretere Basiskriterien lassen sich bezogen auf Prüfprozesse im Rahmen des Forschungsprozesses bei Steinke (2000) finden, die sich wie auch Flick (2007) von klassischen Bewertungskriterien aus der Testtheorie distanzieren. Sie entwickelt Kriterien, die sich untersuchungsspezifisch auf die Durchführung und Bewertung sowie den Entdeckungs- und Rechtfertigungskontext beziehen lassen. Übergeordnet zielen die Kriterien auf die Relevanz der Forschung, Glaubwürdigkeit/Vertrauenswürdigkeit, Übertragbarkeit, Zuverlässigkeit, Bestätigbarkeit und Authentizität ab (vgl. Steinke 2000, S. 208). Konkret beziehen sich die von Steinke entwickelten Kriterien auf:

1. die Indikation des Forschungsprozesses,
2. die empirische Verankerung des Forschungsprozesses und der Ergebnisse,
3. die Limitation der Ergebnisse,
4. die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses, sowie
5. die Dichte und Tiefe der entwickelten Theorie (ebd., S. 215–229).

Diese Basiskriterien wurden dem in dieser Arbeit vollzogenen Forschungsprozess zugrunde gelegt und mit forschungspraktischen Erfahrungen und damit verbundenen Problematisierungen fundiert.

3.6.1 Indikation des Forschungsprozesses

Die Indikation des Forschungsprozesses beinhaltet die begründungslogischen Fragen nach der Relevanz der Forschungsfrage und der Wahl der Untersuchungsmethoden. Hierbei geht es vor allem um die jeweilige Gegenstandsangemessenheit: Passen die Erhebungs- und Auswertungsmethoden zum Untersuchungsgegenstand? Passen die Erhebungsmethoden zu den Auswertungsmethoden?

Die Relevanz der Forschungsfrage begründet sich aus dem vorliegenden Forschungsstand im Bereich der Alphabetisierungsforschung (vgl. Kap. 1.2). Hier wurde ein Desiderat hinsichtlich der Erforschung der Lernprozesse funktionaler Analphabeten identifiziert. Die Angemessenheit der Forschungsfrage im Spannungsfeld von Allgemeinheit und Konkretheit sowie damit verbunden die Eingrenzung auf das zu untersuchende Phänomen lässt sich folgendermaßen bewerten. Die Frage „Warum beginnen funktionale Analphabeten im Erwachsenenalter Lesen und Schreiben zu lernen?“ ist konkret auf die Untersuchungsgruppe funktionaler Analphabeten und das Phänomen Lernen bezogen, dennoch allgemein formuliert, da nicht nach Lernstrategien oder Lernwiderständen gefragt wird und ermöglicht damit eine gewisse Offenheit gegenüber den zu entdeckenden Aspekten innerhalb der Lernbegründungen.

Eine Eingrenzung erfolgt jedoch bezogen auf die Wahl der Untersuchungsgruppe. In der vorliegenden Arbeit wurden ausschließlich Teilnehmende an Alphabetisierungskursen befragt, damit ist die Definition funktionaler Analphabeten begrenzt auf Kursteilnehmende und schließt Nichtteilnehmende und somit Erkenntnisse zu deren Begründungen für eine Nichtteilnahme aus.

Die Frage nach der Passung der Erhebungsmethoden wird hier weit gefasst und beinhaltet sowohl den Feldzugang als auch die Rahmung der Interviewsituation. Hier kann der Zugang über Kursleitende als problematisch erachtet werden, da sich hieraus Zwänge zur Teilnahme an Interviews ergeben haben könnten. In wenigen Interviewsituationen waren darüber hinaus Kursleitende anwesend, was ebenfalls Begrenzungen und Bedrohungen für die Interviewten mit sich gebracht haben könnte. Zugleich war die Anwesenheit der Kursleitenden von Vorteil, um das Interview zu initiieren und im Einzelfall aufrecht zu halten. Diese Rahmung der Erhebungssituation kann damit begründet werden, dass in der Alphabetisierungspraxis eine Vertrauenskultur vorgefunden wurde, die sich auch im sprachlichen Um-

gang ausdrückt (siehe hierzu auch Egloff/Jochim/Schimpf 2009). In den Kursen erfolgt eine private Ansprache, es wird sich „geduzt“. Dieser Kultur folgend wurde in den Interviews ebenfalls eine persönliche Ansprache gewählt, auch weil den Interviews ein kurzes Kennenlernen vorausging und seitens der Interviewpartner dieser Modus bevorzugt wurde.

Die Länge der problemzentrierten Interviews ist dabei höchst different und unterscheidet sich je nach Verlauf. Einerseits begründet sich dies durch die Bereitschaft und dem Erzählstil der Interviewten, andererseits wurden trotz des Leitfadens situative Entscheidungen seitens der Interviewerin gewählt, die eine Vertiefung inhaltlicher Aspekte erforderlich machten. Hier zeigte sich das Spannungsverhältnis zwischen der Begründungslogik der Interviewten und dem Forschungsinteresse der Interviewerin. In vielen Fällen umfasste die Biografie der Kursteilnehmenden einen großen zeitlichen Umfang. Für die Untersuchung der Lernbegründungen sind jedoch auch situationale Gegebenheiten vonnöten.

Borchardt/Göhlich (2006) verweisen im Zuge der Erhebung mittels Interviews auf weitere zu reflektierende Aspekte. Hierzu zählt unter anderem der Altersunterschied zwischen Interviewpartnern (vgl. S. 39). In der vorliegenden Erhebung bestand ein zum Teil großer Altersunterschied von 40 Jahren. Inwiefern dieser Aspekt jedoch als förderlich oder hinderlich zu werten ist, darauf geben Borchardt/Göhlich keine Antwort. In Zuge der Interviews konnten eher Sympathieeffekte festgestellt werden, die einerseits eine Offenheit ermöglichten, andererseits Neugier bei den Kursteilnehmenden hervorbrachten. So wurde die Interviewerin in einigen Fällen auf die eigene Biografie angesprochen. Interessant ist hierbei die Frage nach der Bewältigung eines Studiums, die inhaltlich insofern weiterführend war, als dass sie Hinweise auf die Vorstellungen zu den in dieser Gesellschaft möglichen Bildungswegen gab.

Die Frage nach der Passung des Untersuchungsdesigns, also die Entscheidungen qualitativ zu forschen, problemzentrierte Interviews zur Erhebung und den Forschungsstil der Grounded Theory sowie die empirisch begründete Typenbildung zur Auswertung heranzuziehen, wurde bereits in Kapitel 2 beantwortet.

Das konkrete Forschungsvorgehen kann im Zuge des folgenden Kriteriums kritisch-reflexiv betrachtet werden.

3.6.2 Empirische Verankerung des Forschungsprozesses und der Ergebnisse

Hier stellt sich die Frage, inwiefern die Theoriebildung empirisch begründet erfolgte und auch als solche mittels Dokumentationen deutlich wird. Der Theoriebildungsprozess folgte einem abstraktionslogischen Vorgehen.

Im ersten Schritt wurden die 21 Interviews thematisch gegliedert, um den empirischen Möglichkeitsraum zu identifizieren. Dieser erste Auswertungsschritt ist deskriptiver Natur, es wird lediglich das Gesagte der Interviewten strukturiert und gebündelt. Die Themenstruktur gibt jedoch erste Hinweise, wo die Schwerpunkte im Erzählten liegen.

Es folgte auf dieser Basis und festgelegter Auswahlkriterien eine Dimensionierung der Interviewfälle. Zu diesen Kriterien zählten Zwang vs. Eigeninteresse sowie die Motivation (hoch vs. niedrig) zur Kursteilnahme, die Wertschätzung (bedeutsam oder nicht) und der Umgang mit Schriftsprache (Bewältigungsstrategien funktionieren oder nicht). Diese Dimensionierung ist insofern kritisch zu betrachten, als dass sie Bezug auf die lerntheoretische Heuristik nimmt. Darüber hinaus war das Ziel der Dimensionierung Kontrastfälle identifizieren zu können, die mit dem Phänomen Lernen zusammenhängen.

Von diesen vier Kontrastfällen wurden Fallstudien angefertigt, die den Prozess der offenen und zum Teil axialen Kodierung aufzeigen. Dabei wurden bereits typische biografische Gemeinsamkeiten ersichtlich, die in die Auswertung als geteilter Erfahrungsraum einfließen.

Darüber hinaus konnte mittels dieser und den Codes weiterer vier Fälle ein Kode- und Kategorienbaum entwickelt werden, der im Zuge der Auswertung weiter ausdifferenziert werden konnte und schließlich die Grundlage für den Merkmalsraum und die drei Kategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ bildete.

Problematisch kann der Auswertungsprozess insofern betrachtet werden, als dass das zirkuläre Vorgehen nicht in der Dokumentation sichtbar wird. Zunächst wurden die Dimensionen rekonstruiert, die dann mit den Eigenschaften spezifiziert wurden und schließlich zu Kernkategorien „wuchsen“. Dabei wurden die Dimensionen der Kategorie „Lernen“ und einige Dimensionen der Kategorie „Bedeutungsraum“ sprachlich anhand der Holzkamp'schen Lerntheorie gefasst, was auf ein deduktives Vorgehen schließen lassen könnte. Hier zeigt sich das Spannungsverhältnis zwischen Theorie (theoretischem

Vorwissen) und der Empirie. Die theoretische Sensibilität der Forscherin kann als stark ausgeprägt betrachtet werden. Zudem sind weitere Dimensionen hinzugekommen anhand der Empirie (Inklusion, Exklusion, Reflexion der Biografie, Kompetenz, Gesellschaft), die über die lerntheoretische Heuristik hinausgehen. Die Eigenschaften sind ebenfalls nicht theoretisch abgeleitet, sondern empirisch rekonstruiert. In der Lernbegründungstypologie sind übergeordnete Teilhabetypen abgebildet, die über eine defensive und expansive Ausrichtung hinausgehen und empirisch begründet differenziertere Typen darstellen. Mit dieser Typologie wird ein Erklärungsmodell für die unterschiedlichen Lernprozesse funktionaler Analphabeten angeboten.

3.6.3 Limitation der Ergebnisse

Hinsichtlich der Grenzen des Geltungsbereichs der Lernbegründungstypologie wurde bereits in Kapitel 2.5 die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit und Reichweite beantwortet.

Die Theorieentwicklung begann gegenstandsnah und wurde sukzessive im Forschungsprozess erweitert, „so daß sowohl ihr Geltungsbereich als auch ihr Abstraktionsniveau und ihre Komplexität im Verlauf der Forschung stetig zunehmen“ (Strübing 2008b, S. 287). Die entwickelte Typologie beantwortet gegenstandsnah die Frage, warum funktionale Analphabeten im Erwachsenenalter beginnen Lesen und Schreiben zu lernen und wie widerständig sich dieser Prozess in Abhängigkeit von den jeweiligen Teilhabemöglichkeiten gestaltet. Die grundlegenden strukturellen Eigenschaften des Lernhandelns lassen sich darüber hinaus auf andere als dem Lese- und Schreiblernprozess übertragen.

3.6.4 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann mittels verschiedener Strategien erzielt werden. So dient einerseits die schriftliche Dokumentation des Forschungsprozesses der Transparenz. Insbesondere die Fallstudien können hier exemplarisch als Dokumentationsstrategie herangezogen werden. Andererseits kann dies über den Einbezug anderer Forscher erfolgen. Im Zuge des Auswertungsprozesses fanden Interpretationsworkshops in Gruppen statt, sowohl projektintern als auch mit externen Forschern aus der Alphabeti-

sierungs- und Erwachsenenbildungsforschung. Darüber hinaus wurde das methodische Vorgehen im Rahmen von Vorträgen öffentlich gemacht und diskutiert.

3.6.5 Dichte und Tiefe der entwickelten Theorie

Die Dichte und Tiefe der entwickelten Lernbegründungstypologie lässt sich mittels der Ergebnisdarstellung in Kapitel 3.4 aufzeigen. Hier wurden die einzelnen Lernbegründungstypen mit Blick auf deren jeweiliger Spezifik im Anschluss an die Fallstudien, die Beschreibung typischer Erfahrungsräume und generierten Kategorien ausführlich dargestellt. Im Rahmen der Typologie konnten weitere Theoriefolien zur Erklärung der einzelnen Begründungslogiken herangezogen werden (Anerkennung, Inklusion/Exklusion, Weltbilder, Sozialpsychologische Konzepte wie das der Co-Abhängigkeit). Insofern geht die Typologie empirisch und theoretisch fundiert weit über die Lerntheorie Holzkamps hinaus und kann als dichte und tiefe Theorie bezeichnet werden.

Mit der kritischen Reflexion des Forschungsprozesses und der Forschungsergebnisse anhand dieser Basiskriterien sind zugleich die Evaluationskriterien mit abgedeckt, die einer Grounded Theory angelegt werden können. Hierzu zählen die Offenlegung der relevanten Informationen zum Forschungsprozess, die Dokumentation der getroffenen Entscheidungen, Rechenschaft über die empirische Verankerung der theoretischen Analyse (Kategorienbildung), Dichte, Systematik und konzeptionelles Niveau der Theorie sowie deren Reichweite (vgl. Hülst 2010, S. 295).

Kapitel 4

Lernbegründungstypen in der Lernforschung

In diesem Kapitel erfolgt nach einer Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse dieser Arbeit eine Verortung der Lernbegründungstypologie in ausgewählte Lerntheorien bzw. lerntheoretische Konzepte, um den Ertrag dieser Arbeit zu verdeutlichen und eine Rückbindung in vorhandene Lernforschungsdiskurse zu ermöglichen. Der Schwerpunkt liegt jedoch in der systematischen Auseinandersetzung mit der Theorie transformativen Lernens mit dem Ziel der Identifikation konkreter Anschluss- und Fundierungsmöglichkeiten durch die Lernbegründungstypologie.

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Untersuchung von Lernprozessen funktionaler Analphabeten wurde im Kapitel 1.2 als Desiderat innerhalb des empirischen Forschungsstandes im Feld der Alphabetisierung identifiziert. Mit der vorliegenden Arbeit wurden im Rahmen eines qualitativen Untersuchungsdesigns Lernbegründungstypen generiert.

Funktionale Analphabeten begründen ihr Lernen vor dem Hintergrund ihrer konkreten sozialen Situation. Schriftsprache hat für Eltern eines schulpflichtigen Kindes eine andere Bedeutung als für ehrenamtlich Tätige. Die soziale Eingebundenheit und damit verbundene Anerkennungsstrukturen in den Teilhabefeldern Familie, Beruf und Gemeinwesen begründen auf unterschiedliche Art und Weise das Erlernen der Schriftsprache. Die Begründungen können auf eine finanzielle oder psychosoziale Existenzsicherung, die Aufwertung oder Erhaltung von Beziehungsstrukturen, einen Bildungsaufstieg oder schlicht weg auf die Alltagsbewältigung abzielen. Als chronisch Herzkranker mit einer tragischen Biografie, die durch vielfältige familiäre Verluste geprägt ist, gewinnt das Lernen der Schriftsprache eine andere Bedeutung (vgl. Fall Heinrich, Kap. 3.1.4) als für eine Hausfrau mit erwachse-

nen Kindern, die ihre Bildungsbiografie neu reflektiert und kulturelle Interessen ausleben möchte (vgl. Fall Beate, Kap. 3.1.1). Ebenso unterscheiden sich die Begründungen Lesen und Schreiben zu lernen bei einer alleinerziehenden Mutter, die familiäre Anerkennung sucht (vgl. Fall Rita, Kap. 3.1.2), von denen eines jungen Familienvaters, der seine beruflichen Misserfolge neu reflektiert und mit erweiterten Schriftsprachkompetenzen zurück ins Berufsleben möchte (vgl. Fall Ole, Kap. 3.1.3). In den bearbeiteten Fallstudien konnten typische Begründungen identifiziert werden, die als stärker defensiv oder expansiv bezeichnet werden können. Die Lernbegründungstypen stellen eine intrapersonale Handlungsalternative dar. Zudem können die Lernbegründungen an verschiedenen Stellen des Lernprozesses variieren.

Als zentrale Unterscheidungskriterien (Merkmalsraum) erwiesen sich die drei Kategorien (1) „Bedeutungsraum“, also die konkrete Lebenswelt und die damit verbundenen Interessen funktionaler Analphabeten, (2) die „Reflexion“ der sozialen Eingebundenheit und der eigenen Kompetenzen sowie (3) „Lernen“, vom Erleben einer Diskrepanz bis hin zur persönlichen Lernerfolgsaussicht. Mittels dieser drei Kategorien und ihrer Dimensionen/Eigenschaften können sichernde und erweiternde Lernbegründungen ausdifferenziert werden, die sich im Spannungsfeld zwischen Inklusion, Anerkennung und Widersprüchen bewegen.

Widersprüchlichkeit zieht sich durch alle Begründungstypen wie ein roter Faden. Widersprüche können durch zurückliegende Lernerfahrungen, durch Unsicherheiten oder (gesellschaftliche) Zwänge entstehen. So kann beispielsweise der institutionelle Zwang zum Lernen der Schriftsprache und die gleichzeitige Angst vor Veränderung der familiären Konstellationen bestehen. Mit der Reflexion unterschiedlicher (subjektiver und gesellschaftlicher) Interessen wird die aktuelle Lernsituation klarer und die Lernprozesse sind weniger widerständig. Expansivität ist zwar empirisch nicht rekonstruierbar, aber durch die Abwesenheit von Defensivität gekennzeichnet. Fünf Lernbegründungstypen¹¹ konnten rekonstruiert werden:

1. „Teilhabesichernde resignierte Lernbegründungen“ sind vor allem durch widerständiges Lernen gekennzeichnet. Die mit Schriftsprache verbundenen Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe werden kaum wahrgenommen, da der Bedeutungsraum Familie den zentralen Fokus und damit die

¹¹Die Kurzbeschreibungen der fünf Lernbegründungstypen wurde im Rahmen eines Beitrags im Report bereits veröffentlicht: Ludwig, J./Müller, K. (2012): Lernforschung in der Alphabetisierung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 35, S. 33–42, Bielefeld.

Handlungsprämissen bestimmt. Es gilt, diesen Raum zu schützen und zu sichern und damit verbundene Veränderungen, die als Bedrohung des Status quo empfunden werden, abzuwehren. Die psycho-soziale und die finanzielle Existenzsicherung stellen die Handlungsprämissen dieses Begründungstyps dar. Sowohl die Gestaltungsmöglichkeiten in der Gesellschaft als auch das Erlernen der Schriftsprache werden als begrenzt erlebt und stützen eine resignierte Haltung, die Lernprozesse behindert. Im Inklusionsfeld Familie wird am ehesten die Möglichkeit für Handlungsoptionen gesehen, da hier die umfangreichste Teilhabe vorzufinden ist.

2. Bei „teilhabebesichernden ambivalenten Lernbegründungen“ entstehen Handlungsproblematiken, die Lernprozesse begründen. Jedoch werden die eigenen Widerstände in sehr reduzierter Weise reflektiert, so dass der Lernprozess nach dem Beginn sogleich wieder stoppt. Lernanlässe stehen im Zusammenhang mit der Familie, insbesondere den eigenen Kindern und den damit erforderlichen Unterstützungsleistungen. Über Jahre hinweg aufgebaute Handlungsroutinen stehen den beginnenden Lernprozessen im Weg, da ihre behindernde Funktion wenig reflektiert wird. So bleibt der Lernprozess höchst fragil und Lernfortschritte werden sehr mühselig.
3. Eine starke Ausprägung von Ambivalenz ist bei „teilhabeorientierten ambivalenten Lernbegründungen“ zu finden. Handlungsproblematiken werden sehr widersprüchlich wahrgenommen – einerseits auf ganz vielfältige Weise und andererseits werden sie negiert. Bei diesem Handlungstyp wird eine spezifische Teilhabekonstellation offenbar, da hier eine Inklusion in allen zentralen Gesellschaftsfeldern gegeben ist. Angst vor dem Verlust dieser umfangreichen Teilhabe sowie der Wunsch nach größerer Anerkennung begründen Lernprozesse. Andererseits werden Problematiken zurückgewiesen, denn der Einstieg ins Lernen offenbart eigene Schwachstellen und birgt das Risiko, bewährte Anerkennungsstrukturen zu verlieren.
4. Im Zentrum von „teilhabezurückgewinnenden funktionalen Lernbegründungen“ steht die Wiedererlangung bereits erfahrener Teilhabe. Die Handlungsproblematik ist klar identifizierbar und mündet in einen entsprechenden Lernprozess. Die Prämissen liegen hierbei eher im ökonomischen Bereich, typischerweise in der Rückkehr in das Reproduktionsfeld Beruf. Mit der Erwerbsarbeit werden Anerkennungsstrukturen

verbunden, die es wieder zu erlangen gilt. In den Begründungen wird eine Zuversichtlichkeit hinsichtlich des Lernerfolgs ersichtlich. Die Fortschritte werden wahrgenommen und Schwachstellen im Sinne von Lerngegenständen identifiziert und in den Lernprozess integriert.

5. „Teilhaberweiternde vielschichtige Lernbegründungen“ sind charakterisiert durch vielfältige Handlungs- und Lernproblematiken in verschiedenen Reproduktionsfeldern. Die Handlungsprämissen liegen im sozial-kulturellen Bereich. Die Möglichkeiten der Schriftsprache spiegeln sich in unterschiedlichen Lerninteressen und Lerngegenständen wider. Die im Lernprozess auftauchenden Grenzen werden durch Reflexion und die Entwicklung neuer Lernstrategien überwunden. Dieser Lernbegründungstyp lässt sich häufig dort finden, wo Interesse am Kulturgut Bildung, an gesellschaftlicher Wertschätzung und an der Aufwertung von Beziehungsstrukturen erkennbar wird. Schriftsprachbeherrschung und die damit verbundene gesteigerte Ausdrucksfähigkeit dienen hierbei als Medium. Kompetenzen und der eigene soziale Handlungskontext werden sehr differenziert reflektiert. Dadurch werden Schwierigkeiten überwunden; die Lernerfolgsaussicht wird als sehr wahrscheinlich gewertet. Lesen und Schreiben zu lernen bedeutet für diesen Typen, Vergangenheit zu verarbeiten, das Leben neu zu gestalten und eine neue Lebensqualität zu erreichen.

4.2 Lerntheoretischer Ertrag der Ergebnisse

Als heuristischer Rahmen der Lernbegründungstypologie diente die Lerntheorie Holzkamps (1995), in der Lernen als soziales Handeln in gesellschaftlichen Verhältnissen verstanden wird. Die Typologie zeigt auf, dass Lernen im Rahmen bestimmter Teilhabekonstellationen, in bestimmten Situationen, zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort, ggf. zusammen mit anderen (z. B. kooperativ im Kurs) und aus einem bestimmten Anlass heraus stattfindet. Lernen als soziales Handeln zu verstehen, ist eine traditionelle und weit verbreitete Perspektive innerhalb der Erziehungswissenschaft und insbesondere in der Erwachsenenbildung (vgl. Ludwig 2012a, S. 19).

Lernen wird hier nicht abstrakt verstanden, sondern bezogen auf einen konkreten gesellschaftlich verfassten Lerngegenstand, der in unterschied-

lichen Kontexten unterschiedliche Bedeutung besitzt: in der vorliegenden Untersuchung heißt der Lerngegenstand Schriftsprache. Mit einem Lernverständnis, das die Aneignung von Welt durch das Subjekt thematisiert, erweist sich die Lernbegründungstypologie als anschlussfähig an diverse lern- und bildungstheoretische Ansätze. Lernen kann als die „individuelle Seite des Bildungsprozesses“ verstanden werden (vgl. Ludwig 2012a, S. 20), bei der individuelle Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen angeeignet werden (vgl. Bollnow 1968, Negt 1989). Diesem Verständnis geht auch die Biografieforschung nach, die den Eigensinn der Lernenden im Bildungsprozess rekonstruiert (vgl. Kade 1985, Alheit/Dausien 1985). Die Verflechtung von biografischen Erfahrungen mit aktuellen Lernprozessen wird in Mustern oder einem Habitus sichtbar (vgl. zu Emotionsmustern: Giesecke 2007, zum Lernhabitus: Herzberg 2008). Dort wird die emotionale Seite des Lernprozesses hervorgehoben. Lernen beinhaltet einen emotionalen Aspekt, weil es biografisch geprägt ist durch zurückliegende Erfahrungen und, weil neue Erfahrungen die eigenen Fähigkeiten infrage stellen können. Dabei wird auch die eigene Identität berührt, ggf. bedroht. Lernen muss jedoch nicht mit negativen Gefühlen verbunden sein. Insbesondere expansives oder „passioniertes Lernen“ kann sehr positive Emotionen wecken im Sinne einer Leidenschaft (vgl. Meyer-Drawe 2012). Potenzieller Ausgangspunkt von Lernprozessen stellt in der Begründungstypologie eine Handlungsproblematik dar, die mittels vorhandener Strategien nicht bewältigt werden kann (vgl. Bewältigungsstrategien: Egloff 1997) und bei ausreichender emotional-motivationaler Komplexqualität einen Begründungszwang mit sich bringt und damit Reflexionsprozesse auslösen kann (vgl. zur lerntheoretischen Heuristik: Holzkamp 1995, zur Handlungsproblematik als Krise: Oevermann 1996, Schmitz 1989, Mezirow 1997/2000).

Als anschlussfähig erweisen sich die Lernbegründungstypen an Konzepten verstehenden Lernens (Schmitz 1984, Thomssen 1993, Illeris 2004, 2010, Mezirow 1997, 2000). Dort wird Lernen als Transformationsprozess verstanden, indem beispielsweise neue Erfahrungen in bestehende Deutungsschemata integriert oder neue Deutungsschemata auf der Basis gemachter Erfahrungen entwickelt werden. Die genannten Autoren weisen starke Ähnlichkeiten in ihren Konzepten auf, was die Beschreibung von Transformationen betrifft, gleichzeitig jedoch große Unterschiede hinsichtlich ihres gesellschaftstheoretischen Verständnisses. Während beispielsweise Schmitz (1984) Lernen als spezifische Handlungsform in gesellschaftlichen Verhält-

nissen betrachtet, scheint der Lernbegriff bei Mezirow (1997, 2000) ohne eine gesellschaftskritische Perspektive auszukommen.

Die vorliegenden Ergebnisse dieser Arbeit lassen in verschiedenen lerntheoretischen Ansätzen verorten. Insbesondere Theorien aus der Erwachsenenbildung können durch die Lernbegründungstypen erweitert werden. Mit Blick auf die lerntheoretische Landschaft in der Erziehungswissenschaft lassen sich darüber hinaus Erträge für die pädagogische Psychologie identifizieren. Im Folgenden wird daher ein lerntheoretischer Ansatz genauer betrachtet, um Verbindungspunkte und letztlich Erträge im Sinne von Fundierungen mittels der Begründungstypologie präziser aufzeigen zu können. Hierfür wird der international weit verbreitete und diskutierte Ansatz des transformativen Lernens (Mezirow 1981, 1997, 2000) gewählt. Die Auswahl wird damit begründet, dass erstens, dieser lerntheoretische Ansatz eine große Relevanz im internationalen Diskurs besitzt. Zweitens, als zentrales Konzept in der Lernforschungslandschaft betrachtet werden kann. Drittens, bestimmte Begriffsverwendungen eine Anschlussfähigkeit vermuten lassen und dadurch mit der Lernbegründungstypologie fundiert und erweitert werden kann.

Zur genauen Verortung wird zunächst das Gesamtkonzept vorgestellt und dann geprüft, welchen Ertrag die Begründungstypen für diese Theorie bringen kann. Dabei sind das (implizite und explizite) Lernverständnis und die damit verbundenen Zusammenhangsannahmen genauer zu betrachten.

4.3 Lernbegründungen in der Theorie transformativen Lernens

Um die Ergebnisse dieser Arbeit als Ertrag für die Transformationstheorie Mezirows zu entfalten, wird die Theorie ausführlicher dargestellt. Dabei werden zentrale Begrifflichkeiten, theoretische Einordnungen und Bezüge beschrieben, die letztlich Anknüpfungspunkte für die Lernbegründungstypologie bieten.

4.3.1 Relevanz der Transformationstheorie

Die Theorie transformativen Lernens wurde in den 1970er Jahren von Mezirow begründet. Der amerikanische Erwachsenenbildner hatte die

Professur für Erwachsenen- und Weiterbildung am Teachers College an der Columbia University inne und ist für seine herausragenden Leistungen in der International Adult and Continuing Hall of Fame in Oklahoma, USA ausgezeichnet worden.¹² International ist seine Theorie stark diskutiert und rezipiert: „Interest in Mezirow’s transformative learning theory has resulted in seven international conferences, each devoted to a different aspect of the theory and producing numerous peer-reviewed papers, including many in the *Journal of Transformative Education*. More than a dozen books, hundreds of scholarly papers and presentations, and more than 150 doctoral dissertations (Mezirow, 2006)“ (Kitchenham 2008, S. 120).

Jack Mezirow versucht in seiner umfassenden Lern- und Erwachsenenbildungstheorie Lern- und Lehrperspektiven zu vereinen. Insbesondere die didaktischen Implikationen finden im Gesundheitsbereich Anwendung, v. a. in der Krankenpflegeausbildung (vgl. Eymard et al. 2013, Jeffs et al. 2013), aber auch im Bereich nachhaltige Entwicklung und in der politischen Bildung wird sein Konzept diskutiert (vgl. Boyd/Gordon 1988, McIntyre/Grundens-Schuck 2004, Bergea et al. 2006, Holden 2009). In Deutschland wurde das Konzept transformativen Lernens zuletzt auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in den aktuellen Diskurs eingebracht (vgl. Zeuner 2012).

Mezirow zielt mit seiner Perspektive auf die Untersuchung von Veränderungen in den Einstellungen und Denkgewohnheiten ab. Die Basis für Mezirows Lerntheorie stellen eigene empirische Untersuchungen dar (vgl. Mezirow 1978). Es wurden 83 strukturierte Interviews geführt mit Teilnehmerinnen an Wiedereintrittsprogrammen/Förderprogrammen zur Rückkehr an Hochschulen und an den Arbeitsplatz. Hierfür dienten zwölf Programme als Zugangsweg sowie 314 weitere re-entry Programme für Folgebefragungen. Die Daten wurden hermeneutisch ausgewertet, um Muster der Perspektivänderung zu identifizieren. Der inhaltliche Schwerpunkt der Ergebnisse lag in veränderten Rollenerwartungen und Identifikationsprozessen. Aus diesen Textanalysen entstanden die Kernkategorie „Transformation“ und die zehn Phasen des Transformationsprozesses (vgl. Kitchenham 2008, S. 105).

¹² Ebenso wie Knud Illeris, Stephen Brookfield, Peter Jarvis, Günther Dohmen und Paolo Freire.

4.3.2 Zentrale Kategorien

4.3.2.1 *Bedeutungskonzept*

Ausgangspunkt der Mezirow'schen Lerntheorie bilden interpretierte Erfahrungen, die sich als Bedeutungen manifestieren: „Lernen bedeutet, eine früher erfahrene Bedeutung als Anleitung dafür zu verwenden, wie wir über etwas denken oder fühlen, was wir gerade kennenlernen, oder wie wir danach handeln. Bedeutung heißt, unseren Erfahrungen Sinn oder Zusammenhang geben.“ (Mezirow 1997, S. 9). Mit Rückgriff auf Rosenfields (1988) Vorstellung eines Referenzrahmens wird Lernen als Schaffung von Bedeutung verstanden: „Learning is understood as the process of using a prior interpretation to construe a new or revised interpretation of the meaning of one's experience as a guide to future action. We appropriate symbolic models, composed of images and conditioned affective reaction acquired earlier through the culture or the idiosyncrasies of parents or caretakers – a highly individualistic 'frame of reference' – and make analogies to interpret the meaning of our new sensory experience (Rosenfield, 1988).“ (Mezirow 2000, S. 5). Dieser Referenzrahmen beinhaltet Vorannahmen und Werte: „One's frame of reference may include intentionally or incidentally learned philosophical, economic, sociological, and psychological orientations or theories as well.“ (ebd., S. 17). Der Referenzrahmen ist emotional beladen, da er identitätsstiftend wirkt (ebd., S. 6).

Innerhalb dieses Rahmens können die zwei Dimensionen Bedeutungsperspektiven und Bedeutungsschemata unterschieden werden: „A frame of reference is composed of two dimensions: a meaning perspective (habits of mind), consisting of broad, generalized, orienting predispositions; and a meaning scheme which is constituted by the cluster of specific beliefs, feelings, attitudes, and value judgments that accompany and shape an interpretation.“ (Mezirow 1996, S. 163). Bedeutungsperspektiven sind Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen; sie „stellen Codes dar, die Vorgänge des Wahrnehmens, Verstehens und Erinnerns bestimmen“ (Mezirow 1997, S. 3). Bedeutungsperspektiven dienen als Wahrnehmungscodes (ebd., S. 4); sie sind eingebettet in unsere Sprache und drücken sich in Handlungen (Bedeutungsschemata) aus: „Perspectives are constitutive of experience. They determine how we see, think, feel and behave. Human experience is brought into being through language. Restricted language codes can arbitrarily distort experience so that it gets shoehorned into categories of meanings or typ-

ifications.“ (Mezirow 1981, S. 14). Bedeutungsperspektiven sind implizite Grundlagen für Bewertungen.

Bedeutungsschemata (point of view) sind unbewusste Muster, die aus Bedeutungsperspektiven (habits of mind) heraus entwickelt werden (vgl. Mezirow 2000, S. 17). Diese handlungsleitenden Muster werden automatisch verfolgt und nur durch kritische Reflexion brüchig (vgl. ebd., S.18).

Insofern spielen vor allem individuelle kognitive Prozesse eine Rolle beim Lernen. Auch die Erinnerung ist zentral, da mithilfe vorhandener Interpretationen gelernt wird. Zudem wird Lernen als eine Tätigkeit betrachtet, die aus einer Interaktion heraus entsteht (vgl. Mezirow 1997, S. 11) und auf gesellschaftlich inkorporierte Annahmen basiert: „This term refers to the structure of psycho-cultural assumptions within which new experience is assimilated and transformed by one’s past experience.“ (Mezirow 1981, S. 6). Lernen bedeutet vorhandenes Wissen und Gedanken zu validieren und zu revidieren (vgl. Mezirow 2000, S. 9).

4.3.2.2 Lern- und Reflexionsformen

Lernen und Reflexion stehen in direktem Zusammenhang bei Mezirow; über unterschiedliche Reflexionsformen werden bestimmte Lernformen konzipiert. Grundsätzlich kann zwischen intentionalem und beiläufigem Lernen unterschieden werden (vgl. Mezirow 2000, S. 5). Assimiliertes oder auch stillschweigendes Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass neue Erfahrungen anhand alter Bedeutungen interpretiert werden, während transformatives Lernen neue Interpretationen hervorbringt (vgl. Mezirow 1997, S. 11). Insgesamt unterscheidet Mezirow vier Lernformen, die Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen seines Bedeutungskonzepts widerspiegeln: erstens, die Erweiterung existierender Referenzrahmen, zweitens, neue Referenzrahmen lernen, drittens, die Transformation des point of view (Bedeutungsschemata, handlungsleitende Muster) und viertens, die Transformation der habits of mind (Bedeutungsperspektiven, Weltansichten) (vgl. Mezirow 2000, S. 19). Die beiden letzten Lernformen beinhalten kritische Reflexionen, die durch Problematiken ausgelöst werden (vgl. ebd. sowie Mezirow 1996, S. 163).

Während sich einfache Reflexionsformen auf Gefühle, Wirksamkeiten und Bedeutungen beziehen, werden bei kritischer bzw. theoretischer Reflexion die Gründe für die Interpretationen und Bewertungen hinterfragt (vgl. Me-

zirow 1981, S. 12). Kritische Reflexion beinhaltet: „Awareness why we attach the meanings we do to reality, especially to our roles and relationships – meanings often misconstrued out of the uncritically assimilated half-truths of conventional wisdom and power relationships assumed as fixed – may be the most significant distinguishing characteristic of adult learning.“ (ebd., S. 11). Lernende reflektieren hierbei ihr Bewusstsein: „becoming aware of our awareness and critiquing it“ (ebd., S. 13). Diese Reflexionsform ist erst im Jugend- und Erwachsenenalter zu finden, was auf entwicklungspsychologische Aspekte verweist (vgl. ebd., S. 11). Mezirows Reflexionsformen beinhalten eine qualitative Steigerung: je tiefer die Reflexion, desto tiefer dringen wir in unser Bewusstsein ein und können uns für neue Bedeutungsperspektiven und -schemata öffnen: „The more reflective and open we are to the perspectives of others, the richer our imagination of alternative contexts for understanding will be.“ (Mezirow 2000, S. 20).

4.3.2.3 *Transformatives Lernen*

Transformationslernen ist eine Art der Problemlösung, bei der das Problem definiert, neudefiniert oder neu gerahmt wird durch einen neuen Referenzrahmen (vgl. Mezirow 2000, S. 20). Mittels kritischer Reflexionsprozesse werden die eigenen Standpunkte verändert. Perspektiventransformation ist eine typisch erwachsene Lernform: „Perspective transformation is seen as one of the learning domains and the domain most uniquely adult.“ (Mezirow 1981, S. 3). Offenbar können erst im Erwachsenenalter unsere durch assimiliertes Lernen inkorporierten psycho-kulturellen Annahmen und Denkweisen reflektiert werden: „Perspective transformation is the emancipatory process of becoming critically aware of how and why the structure of psycho-cultural assumptions has come to constrain the way we see ourselves and our relationships, reconstituting this structure to permit a more inclusive and discriminating integration of experience and acting upon these new understandings.“ (ebd., S. 6). Der transformative Lernprozess ist eine emanzipatorische Handlung, die zu einer „umfassenderen, differenzierteren, durchlässigen und integrierteren Perspektive“ führe (Mezirow 1997, S. 131, 1981, S. 9). Dabei scheint dieser Prozess eine lineare Ausrichtung bzw. Steigerungsperspektive zu beinhalten, die unumkehrbar ist: „wir kehren nicht mehr zu niedrigeren Verstehensebenen zurück“ (Mezirow 1997, S. 129). Es gibt jedoch kulturelle und psychologische Verhältnisse, die diese Form des Lernens als natürliche Bewegung beschränken (Mezirow 1981, S. 7). Dies

verdeutlicht zumindest ansatzweise die gesellschaftskritische Perspektive des lerntheoretischen Ansatzes, der letztlich stark kognitiv-konstruktivistisch geprägt ist, was sich auch in den Phasen des transformativen Lernprozesses widerspiegelt.

Typischerweise beginnt transformatives Lernen mit einem desorientierenden Dilemma, eine Art Diskrepanz zu den eigenen Annahmen und Perspektiven, die uns die Welt erklären. Das kann z. B. durch einen Jobverlust oder eine Scheidung eintreten. Dann kommt es zur Selbsthinterfragung der eigenen Gefühle (Angst, Wut, Schuld, Scham) und zu einer kritischen Hinterfragung der eigenen Annahmen. Nach der Erkenntnis, dass die eigene Unzufriedenheit und der Prozess der Transformation auch von anderen erfahren werden, beginnt die Suche nach neuen Möglichkeiten (Rollen, Beziehungen, Handlungen) und schließlich die Planung von Handlungen. Es folgen Aneignungsprozesse: das zur Durchführung der Pläne nötige Wissen und notwendige Fähigkeiten werden angeeignet. Sind diese Voraussetzungen geschaffen, werden neue Rollen ausprobiert, Fähigkeiten entwickelt und Selbstvertrauen in die neuen Rollen und Beziehungen gewonnen. Schließlich erfolgt eine Neubewertung und Wiederaufnahme des Lebens auf der Grundlage neuer Perspektiven und Denkgewohnheiten; dies wird auch als „reframing“ bezeichnet. Die zehn Phasen müssen nicht vollständig und auch nicht in dieser strikten Reihenfolge durchlaufen werden (vgl. Mezirow 1981 S. 7, 1997, S. 143; 2000, S. 22).

4.3.3 Theoretische Einordnung

Erkenntnistheoretisch verfolgt Mezirow eine sozial-konstruktivistische Perspektive, was sich u. a. in seinen Begriffsverwendungen widerspiegelt (z. B. „sozial konstruierte Bedeutungsstrukturen“, Mezirow 1996, S. 164). Mezirows theoretische Konzeptionen werden als amerikanische Version des Deutungsmusteransatzes betrachtet (vgl. Vogelsang 1993, S. 141).

Lernen wird als individueller Prozess verstanden: „He further outlined the constructivist assumptions that formed the basis of the revised theory as including ‚a conviction that meaning exists within ourselves rather than in external forms such as books and that personal meanings that we attribute to our experience are acquired and validated through human interaction and communication‘ (Mezirow, 1991a, p. xiv). In other words, meaning is individualistic and found inside the learner and teacher rather than prescribed by

external influences such as written texts and speeches; however, that meaning becomes significant to the learner through critical discourse with others.“ (Kitchenham 2008, 113).

Mezirow ordnet seine Lern- und Erwachsenenbildungstheorie dem emanzipatorischen Paradigma zu (Mezirow 1996, S. 158). Die Transformationstheorie stellt eine „dialectical synthesis of the objectivist paradigm of learning and the more recent interpretive paradigm“ dar (ebd. S. 164). Einerseits ist seine Theorie eine rekonstruktive Theorie, die sich von empirisch-analytischen Theorien abgrenzt, andererseits verweisen bestimmte konzeptionelle Zusammenhänge auf Objektivierungen. So verwendet Mezirow offenbar einen objektiven Bedeutungsbegriff. In Lernsituationen wird die „passende“ Bedeutung zusammen mit anderen Lernern ausgehandelt bzw. validiert. Einen emanzipatorischen Charakter hat seine Theorie, weil Lernen durch Erfahrung zur Veränderung von kognitiven Bedeutungsschemata (Einstellungen, Meinungen, Vorurteile) hin zu einem autonomen, kritischen Denken führen kann: „Was für die Entwicklung im Erwachsenenalter von zentraler Bedeutung ist, ist die Überwindung begrenzter, verfälschter und willkürlich auswählender Wahrnehmungs- und Erkenntnismodi durch die Reflexion über Annahmen, die früher unkritisch akzeptiert wurden.“ (Mezirow 1997, S. 4). Dabei stellt sich die Frage, wer die „richtigen“ Erkenntnismodi definiert? Lernen wird als Konsenshandlung verstanden, insofern scheint es ein kollektiver Validierungsprozess zu sein.

Diese Perspektive auf Lernen verknüpft Mezirow mit Bildungszielen: Mündigkeit, Autonomie und Urteilsfähigkeit sind nötig in einer Demokratie (Mezirow 1997, S. 7). Im Rahmen formaler Bildungsprozesse, die Mezirow bei der Theorieentwicklung vor Augen hat, sollen bestimmte Voraussetzungen hinsichtlich der Kommunikation geschaffen werden. Ein reflektierter Diskurs ist erst möglich, wenn die Informationen vollständig sind, Offenheit für andere Standpunkte bestehe, eine gleichberechtigte Teilnahme gewährleistet ist (ein herrschaftsfreier Dialog) und die Bereitschaft Verstehen und Übereinstimmung zu suchen (vgl. ebd.). Erwachsenenbildner werden als kollaborativ Lernende verstanden. Anhand dieser bildungstheoretischen Vorstellungen wird der Bezug zu Habermas (1984) und der Theorie kommunikativen Handelns sichtbar.

Zwei Punkte erweisen sich in der Gesamtkonzeption als problematisch: erstens, die unscharfe Trennung zwischen Lern- und Lehrprozessen (Mezirow nutzt jeweils den Begriff „learning“) und zweitens, die normativen Vorstellungen seiner Erwachsenenbildungstheorie, die „mit ihrer offenen

Veränderungsabsicht in die Nähe therapeutischer Programme“ gerät (Berzbach 2005, S. 132). Insbesondere die unscharfe Trennung zwischen Lehren und Lernen verweist auf ein Lernverständnis, das die Initiierung respektive didaktische Steuerung von Lernprozessen impliziert. Verfolgt man diesen Gedanken weiter, lässt sich implizit eine Subjektannahme finden, die wenig mit Emanzipation zu tun hat.

4.3.4 Psychologische, pädagogische und soziologische Bezüge

Mezirow versteht transformatives Lernen als typisches Erwachsenenlernen und bezieht sich dabei auf entwicklungspsychologische Konzeptionen von Kegan (1994), auch wenn er kein Stufenmodell expliziert (Mezirow 1997, S. 128). Assimilatives Lernen sei das typische Lernen im Kindesalter, das dadurch gekennzeichnet ist, dass neue Bedeutungen in vorhandene integriert werden. Beim transformativen Lernen hingegen werden neue Bedeutungsschemata und -perspektiven entwickelt (ebd. S. 11, Mezirow 1981, S. 3).

Kitchenham (2008) identifiziert drei frühe Einflüsse in Mezirows Arbeit: erstens, Kuhn (1962) mit seinem Paradigmenbegriff, zweitens, Freire (1970) mit dem „kritischen Bewusstsein“ und drittens, Habermas (1984) mit seinen „domains of learning“ (vgl. Kitchenham 2008, S. 106 ff.).

Als Paradigma wird eine geteilte Weltsicht mit gemeinsamen Problemen und Lösungen bezeichnet. Diese konzeptionelle Vorstellung lässt sich in Mezirows Bedeutungsperspektiven wiederfinden. Mezirows Konzept der Bedeutungsschemata erinnert an Kuhns Vorstellung, Menschen verfolgten innerhalb eines Paradigmas eigene Interessen (vgl. ebd., S. 107). Bedeutungsschemata sind individuelle Handlungsmuster.

Freire (1970) konzipiert drei Reflexionsstufen im Sinne von Reflexionsgraden, die mit Wirksamkeitsüberzeugungen zusammenhängen. Das kritische Bewusstsein ist auf der dritten Stufe zu finden. Bei dieser Art Reflexion wird das eigene Leben als veränderbar angesehen und in gesellschaftlichen Verhältnissen betrachtet. Newman (2011) kritisiert, dass Mezirow Freires Konzept als Individualkonzept für transformatives Lernen übernahm, während Freire dieses Bewusstsein als kollektives betrachtete und gesellschaftskritisch argumentierte (vgl. ebd., S. 42).

Die Bezüge zu Habermas Theorie des kommunikativen Handelns lassen sich im emanzipatorischen Gedankengut der Transformationstheorie allgemein, aber vor allem in seinen drei Lernformen finden. Mezirow (1997) un-

terscheidet instrumentelles, kommunikatives und selbstreflexives bzw. emanzipatorisches Lernen (ebd., S. 21). Hierbei bezieht er sich auf Habermas drei Lerndomänen (im Sinne von Lerninteressen): die technische, praktische und emanzipatorische, die sozial begründet sind durch Arbeit, Interaktion und persönliche Stärke. Mezirow (1981) leitet hiervon die drei Lernformen und dafür nötige didaktische Implikation ab (vgl. S. 4). Dabei interpretiert er die Habermas'schen Lerndomänen als kognitive Interessen: „The first of the three areas of cognitive interest, ‚work‘ refers broadly to the ways one controls and manipulates his or her environment. This involves ‚instrumental‘ action.“ (ebd., S. 4). Diese Lernform basiert auf empirischem Wissen und wird durch technische Regeln bestimmt bzw. es erfolgt eine Ableitung von Regeln aus dem Wertesystem i. S. v. „learning for task-related competence“ (ebd., S. 16). Die praktische Lernform ist bestimmt durch geteilte Werte, gegenseitige Erwartungen, Bestrafungen und zielt ab auf „interpersonal understanding“ (ebd., S. 16). „This area of practical interest involves interaction or communicative action“ (ebd., S. 4). Die dritte Lerndomäne beinhaltet ein Interesse an Selbsterkenntnis: „This involves an interest in self-knowledge, that is, the knowledge of self-reflection, including interest in the way one’s history and biography has expressed itself in the way one sees oneself, one’s roles and social expectations.“ (ebd., S. 5). Hier schließt transformatives Lernen mit einem tieferen Verständnis seiner Selbst, seiner Geschichte usw. an (vgl. ebd., S. 6). Die Transformation von Perspektiven wird von Mezirow als emanzipatorische Handlung betrachtet (vgl. ebd., S.16). Im Sinne einer Erwachsenenbildungstheorie formuliert Mezirow darüber hinaus didaktische Vorgehensweisen. Zielt man als Erwachsenenbildner auf emanzipatorisches Lernen ab, sind andere Vorgehensweisen nötig als beim instrumentellen Lernen (ebd., S. 18). Beim emanzipatorischen Lernen gilt es, Probleme und Perspektiven der Lernenden als Ausgangspunkt zu nehmen und alternative Bedeutungsperspektiven anzubieten (ebd., S. 19). Anhand dieser didaktischen Ableitungen wird erneut deutlich, dass Mezirow Lernen und Lehren zusammen denkt.

4.3.5 Kritische Diskussion und Ausdifferenzierungsmöglichkeiten der Transformationstheorie mittels der Lernbegründungstypologie

Als Basis zur Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Transformationstheorie lassen sich einerseits Analogien, also theoretische und methodologische Verbindungslinien zur lerntheoretischen Konzeption der

Lernbegründungstypologie, andererseits kritische Stellen verwenden, also Schwachstellen oder Lücken, die durch den Beitrag der vorliegenden Typologie fundiert werden können.

4.3.5.1 Analogien

Die Transformationstheorie und subjektwissenschaftliche Lerntheorie Holzkamps (als theoretische Heuristik der Lernbegründungstypologie) weisen Gemeinsamkeiten hinsichtlich der theoretischen Bezüge und der Vorstellungen vom konkreten Lernvollzug, also dem Lernprozess im engeren Sinne auf. Mezirows Bezugstheorie ist die Theorie kommunikativen Handelns (Habermas 1984), während die Lernbegründungstypen theoretisch auf die Holzkamp'sche Lerntheorie (1995) und somit auf den symbolischen Interaktionismus (Mead 1973) zurückgreifen. Beide Bezugstheorien (wenn auch in unterschiedlichem Verständnis) gehen davon aus, dass Bedeutung in der Interaktion mit anderen hergestellt wird. Dies erfolgt über Selbst- und Weltverständigungen.

Betrachtet man die Vorstellung vom konkreten Lernprozess, lassen sich Ähnlichkeiten zwischen den Phasen transformativen Lernens und dem Beginn von Lernprozessen bei der hier entwickelten Typologie finden. Das desorientierende Dilemma bei Mezirow (1981, 1997, 2000) führt zur Selbstprüfung von Gefühlen, während eine Diskrepanzerfahrung, also das Gefühl des Ungenügens, den Eintritt in eine Lernschleife markiert. Ausgangspunkt ist in beiden Konzeptionen eine Problematik, die mit Emotionen verbunden ist und die zu Reflexionsprozessen führt.

4.3.5.2 Anschlussmöglichkeiten

Lernen wird bei Mezirow als individuelle Handlung konzipiert, auch wenn Interaktionen und kulturelle Prägungen der eigentlichen Lernhandlung vorausgehen: „Transformation Theory does not undertake a definitive cultural critique, but it provides a model – constructs, language, categories and dynamics – to enable others to understand how adults learn in various cultural settings.“ (Mezirow 1996, S. 167).

Der unzureichende Kontextbezug und eine fehlende gesellschaftskritische Perspektive werden im Diskurs um die Transformationstheorie stark dis-

kutiert (vgl. Collard 1989, Clark 1991, Illeris 2004, Brookfield 2009). Insbesondere der selektive Rückgriff auf Habermas Theorie kommunikativen Handelns, die als kritische Theorie zu betrachten ist, wird bemängelt: „the lack of a coherent, comprehensive theory of social change, a lack diffused throughout the internal structure of this theory, evident in this selective interpretation and adaption of Habermas“ (Collard 1989, S. 102). Mezirow integrierte nicht konsequent die radikale Sozialkritik (vgl. Clark 1991, S. 76). Collard (1989) vermisst den emanzipatorischen Charakter in der Theorie: „Finally, his failure to address adequately questions of context, ideology, and the radical needs embodied in popular struggles denies perspectives transformation the power of an emancipatory theory.“ (S. 105–106).

Durch die mangelnde Berücksichtigung des Kontextes bleibt die Interpretation der Erfahrung abstrakt. Zwar ist der Kontext i. S. kultureller Prägungen im Rahmen der Bedeutungsperspektiven enthalten, aber nicht in der Betrachtung des situativen Lernprozesses (vgl. Clark 1991, S. 79). Erst der konkrete, situative Kontext gebe der Erfahrung Bedeutung (vgl. ebd., S. 76). Bedeutungsperspektiven müssten vor dem Hintergrund zeitlich-historischer Begebenheiten interpretiert werden. Clark interpretiert Mezirows Untersuchung mit einer gesellschaftstheoretischen Perspektive, die die Umbrüche zur Zeit der Erhebung (1960er und Anfang 1970er) berücksichtigt, denn zu dieser Zeit gab es erhebliche Veränderungen im Rollenbild der Frau, was sich beispielsweise in Frauenbewegungen ausdrückte (vgl. ebd., S. 77). So wie der gesellschaftstheoretische Rahmen der Transformationstheorie gefasst ist, lassen sich eher hegemoniale amerikanische Werte des Individualismus, der Rationalität und der Autonomie identifizieren: „Those interests, we would argue, are those of the hegemonic culture in our society – masculine, white, and middle-class“ (ebd., S. 81).

Die fehlende Berücksichtigung einer gesellschaftskritischen Perspektive bringt weitere Konsequenzen mit sich. So ist die Kategorie Reflexion entsprechend wenig ausdifferenziert. Mezirow betont im Transformationlernen die kritische Reflexion: „Conceived this way critical reflection involves us recognizing and researching the assumptions that undergird our thoughts and actions within relationships, at work, in community involvements, in vocational pursuits and as citizens.“ (Brookfield 2009, S. 295). Ohne ideologiekritische Aspekte ist diese Form der Reflexion jedoch nur Reflexion und nicht kritische Reflexion (vgl. ebd., S. 293). Kritische Reflexion basiere auf Annahmen der kritischen Theorie, die im Wesentlichen drei Kernpunkte beinhaltet: „(1) that apparently open, Western democracies are

actually highly unequal societies in which economic inequity, racism and class discrimination are empirical realities; (2) that the way this state of affairs is reproduced as seeming to be normal, natural and inevitable (thereby heading off potential challenges to the system) is through the dissemination of dominant ideology; and (3) that critical theory attempts to understand this state of affairs as a prelude to changing it.“ (ebd., S. 298). Brookfield konzipiert kritische Reflexion als Prozess der Bewusstwerdung über gesellschaftliche Ungleichheiten: „Critical reflection as ideology critique focuses on helping people come to an awareness of how capitalism, White Supremacy, patriarchy, ableism, heterosexism and other ideologies shape beliefs and practices that justify and maintain economic and political inequity.“ (ebd., S. 299). Diese Form der kritischen Reflexion würde Widersprüche aufdecken, die sich zwischen gesellschaftlichen und subjektiven Interessen ergeben: „For reflection to be considered critical then, it must have as its explicit focus uncovering, and challenging, the power dynamics that frame practice and uncovering and challenging hegemonic assumptions (those assumptions we embrace as being in our best interests when in fact they are working against us).“ (ebd., S. 298). So bedenkt Brookfield Widersprüchlichkeiten, die situationsspezifisch Lernprozessen inhärent sind. In Mezirows lerntheoretischer Konzeption wird hingegen von einer Konsenssituation ausgegangen, also einer „naiven“ Übernahme von Werten in der Auseinandersetzung mit anderen. Ebenso denkbar, aus einer kritischen Perspektive heraus, ist es, dass sich Lernende bewusst gegen eine solche Übernahme entscheiden. Das bleibt unberücksichtigt in der Transformationstheorie. Lernende werden als „rationale Selbst“ betrachtet (vgl. Clark 1991, S. 76).

Illeris kritisiert an der Transformationstheorie, über soziale Aspekte hinaus, auch das Fehlen emotionaler Aspekte: „Mezirow (1991) in his description of TL primarily dealt with the cognitive side of the acquisition process – although he in no way excluded the emotional and social dimensions.“ (Illeris 2004, S. 84). Illeris unterscheidet in seiner Lerntheorie drei Lerndimensionen, die gesellschaftlich-situational gerahmt sind: Kognition (Lerninhalt), Umwelt (Kommunikation, Interaktion) und Emotion (Gefühle, Motivation) (vgl. ebd.). Ähnlich wie Mezirow betrachtet Illeris transformatives Lernen als eine mögliche Lernform neben kumulativem, assimilativem und akkomodativem Lernen (vgl. ebd. 2003, 2004, 2010). Darüber hinaus thematisiert Illeris Lernwiderstand und Nichtlernen, welche er in der Transformationstheorie vermisst: „In the case of nonlearning or disorted learning, I can similarly conclude that the mainly cognitive approach of transformative

learning should supplemented by an interest in the emotional and social dimensions.“ (ebd. 2004, S. 88). In seinen eigenen Untersuchungen ist er empirisch auf das Phänomen des Lernwiderstands gestoßen, das er auf verschiedene emotionale Gründe (z. B. Identitätsgefährdung, geringe Konzentration, Gefühl der Degradierung) zurückführt (vgl. ebd. 2003).

Mezirows Reflexionskategorie lässt einen weiteren Aspekt außer Acht. Reflexion bezieht sich in der Transformationstheorie auf Tiefengrade, jedoch nicht auf konkrete Gegenstände. Dies resultiert ebenfalls aus mangelndem Kontextbezug. Weder die konkrete Lebenswelt der Lernenden noch Lerngegenstände sind bedacht. Dies lässt die Theorie sehr abstrakt erscheinen und bringt auch eine gewisse Unschärfe mit sich. Newman (2011) kritisiert: „While the label is corrupted, unwittingly and by genuine enthusiasts, the exposition of the theory has become increasingly unwieldy. In 1981, Mezirow talked of transforming ‚a meaning perspective‘, which he defined as ‚a structure of psychocultural assumptions‘, already a multifaceted concept. In 2003, he talks of transforming ‚frames of reference – sets of fixed assumptions and expectations (habits of mind, meaning perspectives, mindsets)‘ (Mezirow, 2003, p. 58). Now there are six concepts, some of them arranged between parentheses inside another set of parentheses, and a number of them multifaceted in themselves.“ (S. 50).

Ein größerer Subjektbezug könnte die Transformationstheorie nicht nur bereichern, sondern auch konkreter fassbar machen. Hiermit ist eben nicht die starke Hinwendung zum Individuum mit seinen kognitiven Prozessen gemeint, sondern die Integration der konkreten Lebenswelt und der Lerngegenstände – eben des Bedeutungsraums. Die Lernbegründungstypologie bringt Begründungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Teilhabe zum Ausdruck. Damit geraten nicht nur die konkrete Lebenswelt, der Bedeutungsraum, in den Blick, sondern auch Widersprüche zwischen divergierenden Interessen. Der jeweilige Bedeutungsraum der Lernenden konstituiert Handlungsproblematiken, also den potentiellen Beginn einer Lernhandlung. Lernen wird erst vor dem Hintergrund der je erlebten Lebenswelt relevant bzw. begründet. Ludwig (2012a) verortet die subjektiven Lernbegründungen innerhalb eines Dreiecks, deren Eckpunkte das Subjekt mit seiner Biografie, die Lebenswelt/das Lehr-Lernverhältnis und den sachlich-sozialen Lerngegenstand abbilden (vgl. S. 28). Mit dieser Darstellung wird das Wechselverhältnis zwischen sozialem Lernaspekt, gegenständlichem Lernaspekt und gesellschaftlichem Bedeutungsraum im Rahmen einer Lernhandlung gefasst: „Die lernende Person wählt vor dem Hintergrund

ihrer Biografie und ihrer aktuellen Lerninteressen bestimmte Aspekte eines sachlich-sozialen Lerngegenstands aus.“ (ebd., S. 27). Dabei können die Lerninteressen widersprüchlich sein. In der Lernbegründungstypologie spielt die Reflexion dieser Widersprüche eine zentrale Rolle. Die rekonstruierte Kategorie Reflexion mit den Dimensionen Kompetenzen, soziale Beziehungen und Gesellschaft kann als empirische Ausdifferenzierung des Reflexionsbegriffs betrachtet werden. Reflexionsprozesse können begrenzt (im Sinne einer Selbstbegrenzung), ambivalent oder differenziert charakterisiert sein. Begrenzte und ambivalente Reflexionen sind v. a. bei sichernden/defensiven Lernbegründungen rekonstruiert worden. Insbesondere soziale Beziehungen und die gesellschaftliche Verortung werden bei diesen Begründungen kaum reflektiert. Hingegen sind bei teilhaberweiternden Begründungen differenzierte Reflexionen hinsichtlich der eigenen Kompetenzen, sozialen Beziehungen und der gesellschaftlichen Position zu finden. Reflexion bezieht sich somit nicht abstrakt auf einen bestimmten Reflexionsgrad (vgl. Bateson 1983, Mezirow 1981, 1997, 2000), sondern auf Selbst- und Weltverhältnisse. Im Sinne einer Selbst- und Weltverständigung erfolgen Reflexionen bezogen auf sozial-emotionale Konstellationen: auf sich selbst und seine eigenen Kompetenzen und auf die soziale Eingebundenheit. Einen Reflexionsgrad bzw. unterschiedliche Reflexionstiefen können sich im Rahmen der lerntheoretischen Heuristik (vgl. Holzkamp 1995) lediglich auf den Lerngegenstand beziehen. Je nach Oberflächen- und Tiefenstruktur des Gegenstands ist eine tiefere Reflexion möglich und nötig.

Mit der Lernbegründungstypologie wurden verschiedene Begründungen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Lernprozess rekonstruiert. Weitere Untersuchungen im Rahmen eines Längsschnitts könnten Lernbegründungen an verschiedenen Stellen des Lernprozesses aufzeigen, ggf. auch verschiedene Lernformen. Möglicherweise ist transformatives Lernen erst im fortgeschrittenen Lernprozess möglich, wenn die entsprechende Tiefe des Lerngegenstands erkannt und die Anfangsbegründung klar reflektiert wird. Insofern könnte auch geprüft werden, ob die Lernbegründungstypen verschiedene Begründungen an bestimmten Stellen markieren. Dies kann mittels der vorliegenden Untersuchung nicht aufgezeigt werden, da nur ein Erhebungszeitpunkt vorliegt und die aktuelle Reflexion der Vergangenheit nicht die Reflexion der Vergangenheit zum vergangenen Zeitpunkt widerspiegelt.

Literaturverzeichnis

- Albers, S. (Hg.) (2007): Methodik der empirischen Forschung. 2., überarb. und erw. Wiesbaden: Gabler.
- Alheit, P.; Dausien, B. (1985): Arbeiterbiographien. Zur thematischen Relevanz der Arbeit in proletarischen Lebensgeschichten : Eine exemplarische Untersuchung im Rahmen der „biographischen Methode“. 2. Auflage. Bremen: Universität Bremen (Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung, 2).
- Allespach, M. (2005): Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess. Subjektive Bedeutsamkeiten als Grundlage für eine partizipative Bildungsplanung. Marburg: Schüren.
- Arnold, R.; Faulstich, P.; Mader, W.; Nuissl, E. v. R.; Schlutz, E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt a. M.
- Arnold, P. (2003): Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 23).
- Artelt, C. (2000): Strategisches Lernen. Münster.
- Artelt, C.; Moschner, B. (2005): Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis. In: C. Artelt und B. Moschner (Hg.): Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis. Münster, München [u. a.]: Waxmann, S. 7–11.
- Baacke, D.; Schulze, T.; Bittner, G. (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausg. Weinheim [etc.]: Juventa Verlag.
- Bartel, J. (2009): Lernen zwischen Kontextgebundenheit und Selbstgestaltungsanspruch. Rekonstruktion von Diskrepanzerfahrungen und Lernprozessen bei Teilnehmenden an einem Weiterbildungsstudiengang. In: C. Hof, J. Ludwig und C. Zeuner (Hg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Vom 27.–29. September 2007 an der Universität Bremen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2007), S. 161–173.

- Bateson, G. (1983): *Ökologie des Geistes*. Anthropolog., psycholog., biolog. u. epistemolog. Perspektiven. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baumert, J. u. a. (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J.; Köller, O. (1996): *Lernstrategien und schulische Leistungen*. In: J. Möller und O. Köller (Hg.): *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union (Pädagogische Psychologie. Motivationspsychologie), S. 137–154.
- Beattie, M. (1997): *Die Sucht, gebraucht zu werden*. München.
- Behrens, U. (2002): *Das Rätsel Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Untersuchung zur Konstruktion und Bedeutung des Lernens*. Giessen: Focus (Kritische Universität).
- Bender, W.; Gross, M.; Heglmeier, H. (Hg.) (2004): *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 31).
- Bergea, O.; Karlsson, R.; Hedlund-Astrom, A.; Jacobss (2006): *Education for sustainability as a transformative learning process*. In: *Journal of Cleaner Production*.
- Berzbach, F. (2005): *Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bohnsack, R. (2009): *Dokumentarische Methode*. In: Renate B. (Hg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler, S. 319–330.
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. (2011): *Typenbildung*. In: R. Bohnsack, W. Marotzki und M. Meuser (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 3., durchges. Opladen [u. a.]: Budrich (Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226), S. 162–166.
- Bollnow, O. F. (1968): *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 3, S. 221–252.
- Bonna, F.; Nienkemper, B. (2011): *Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen – gibt es die noch? Zum Professionalisierungsbedarf von Volkshochschulkursleitenden in der Alphabetisierung am Beispiel des Einsatzes von Lernstandsdiagnostik*. In: *Projekträger im DLR e. V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung*

- Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 127–148.
- Borchardt, A.; Göhlich, S. E. (2007): Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In: S. Albers (Hg.): *Methodik der empirischen Forschung*. 2., überarb. und erw. Wiesbaden: Gabler, S. 33–48.
- Borrelli, M.; Ruhloff, J. (Hg.) (1996): *Deutsche Gegenwartspädagogik II*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005): *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. In: P. Bourdieu (Hg.): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg, S. 49–79.
- Boyd, R. D.; Myers, J. G. (1988): *Transformative Education*. In: *International Journal of Lifelong Education* 7, no. 4, S. 261–284.
- Brookfield, S. (2009): *The concept of critical reflection: promises and contradictions*. In: *European Journal of Social Work* 12 (3), S. 293–304.
- Brüsemeister, T. (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2., überarb. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).
- Buber, R. (Hg.) (2009): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Büchner, P. (2008): *Soziale Herkunft und Bildung. Über das Reproduktionsdilemma von Akademikerfamilien und das Aufwachsen in Bildungsarmut*. In: E. Liebau und J. Zirfas (Hg.): *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen: Budrich, S. 133–154.
- Clark, M. C.; Wilson, A. L. (1991): *Context and Rationality In Mezirow's Theory of Transformational Learning*. In: *Adult Education Quarterly* 41 (2), S. 75–91.
- Collard, S.; Law, M. (1989): *The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory*. In: *Adult Education Quarterly* 39 (2), S. 99–107.
- Dinkelaker, J. (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Döbert, M.; Hubertus, P. (Hg.) (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. 1. Aufl. Münster, Stuttgart: Bundesverband Alphabetisierung; Ernst Klett.
- Döbert, M.; Nickel, S. (2000): Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In: M. Döbert und P. Hubertus (Hg.): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. 1. Aufl. Münster, Stuttgart: Bundesverband Alphabetisierung; Ernst Klett.
- Döbert-Nauert, M. (1985): *Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld*.
- Drecol, F. (1981): Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: F. Drecol und U. Müller (Hg.): *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt am Main, S. 29–40.
- Drecol, F.; Müller, U. (Hg.) (1981): *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt am Main.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2011): *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. 2. Auflage, Sept. 2011. Marburg: Eigenverlag.
- Ecarius, J. (2008): Elementares Lernen und Erfahrungslernen. Handlungsproblematiken und Lernprozesse in biographischen Erzählungen. In: K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal und I. M. Breinbauer (Hg.): *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 97–110.
- Egloff, B. (2011): Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In: B. Egloff und A. Grotlüschen (Hg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster, Westf. [u. a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 7), S. 175–190.
- Egloff, B.; Joachim, J.; Schimpf, E. J. (2009) zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 32 (4), S. 11–22.
- Egloff, B. (1997): *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewäl-

- tigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt/M: DIE (DIE-Analysen für Erwachsenenbildung).
- Egloff, B.; Grotluschen, A. (Hg.) (2011): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch.* Münster, Westf. [u. a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 7).
- Engeström, Y. (1999): *Lernen durch Expansion.* 1. Aufl. Marburg: BdWi-Verl. (Internationale Studien Tätigkeitstheorie, 5).
- Eymard, A. S.; Breaux, P.; Dozar, K. (2013): *Transformative learning in nursing students through a service learning projekt with vulnerable community.* In: *Journal of Nursing Education and Practice*, Vol. 3.
- Fatke, R. (1995): *Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, S. 681–707.
- Fatke, R. (2010): *Fallstudien in der Erziehungswissenschaft.* In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Unter Mitarbeit von Sophia Richter und Heike Boller. 3. Aufl. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verl., S. 159–172.
- Faulstich, P.; Grell, P. (2004): *Lernwiderstände beim „Selbstbestimmten Lernen“.* In: Walter Bender, Maritta Gross und Helga Heglmeier (Hg.): *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung.* Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 31), S. 107–123.
- Faulstich, P.; Grell, P. (2005): *Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der forschenden Lernwerkstatt.* In: *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen.* 1. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 18–92.
- Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hg.) (2004): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39).
- Felden, H. v.; Hof, C.; Schmidt-Lauff, S. (Hg.) (2012): *Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. bis 24. September 2011 an der Universität Hamburg.* 1. Aufl. [s. l.]: Schneider Verlag.
- Flick, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.

- Flick, U. (2007): Zur Qualität qualitativer Forschung – Diskurse und Ansätze. In: Udo Kuckartz (Hg.): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, S. 188–209.
- Freire, P.; Ramos, M. B. (1970): *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hg.) (2010): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Unter Mitarbeit von Sophia Richter und Heike Boller. 3. Aufl. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.
- Friedrich, H. F.; Mandl, H. (2006): Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: Heinz Mandl und Helmut F. Friedrich (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S. 1–23.
- Fuchs-Brüninghoff, E. (Hg.) (1991): *Beratung. Eine Zusammenstellung von Texten zum Themenkomplex „Lernberatung – Fortbildung – Supervision“*. Frankfurt a. M.
- Fuchs-Brüninghoff, E.; Kreft, T.; Kropp, U. (Hg.) (1986): *Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen*. Frankfurt a. M.
- Fuchs-Brüninghoff, E.; Kreft, W.; Müller, H.-M. (Hg.) (1984): *Alphabetisierung – Zielgruppe – Konzeption – Infrastruktur*. Frankfurt a. M.
- Funke, E.-H.; Rihm, T. (2000): *Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff* Klaus Holzkamps. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giesecke, W. (2007): *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld.
- Glaser, B. G.; Anselm, L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago.
- Grell, P. (2006): *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster, München [u. a.]: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 472).
- Grell, P. (2004): *Forschen mit der Forschenden Lernwerkstatt*. In: P. Faulstich und J. Ludwig (Hg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 161–171.

- Groeben, N.; Wahl, D.; Schlee, J.; Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- Grosche, M. (2011): Barrieren beim Lesenlernen durch Strategie-Interferenzen. In: Projektträger im DLR e. V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 29–46.
- Groß, M. (2006): Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive. Subjektive Lernbegründungen zu Beginn sowie Lern- und Bildungsprozesse im Verlauf eines Studiums der Pädagogik : eine qualitative Studie. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Wissenschaft).
- Grotlüschen, A. (2011): Deskriptive Ergebnisse der Akzeptanzstudie: Die Kursleiter/innen-Befragung. In: B. Egloff und A. Grotlüschen (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster, Westf. [u. a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 7), S. 53–62.
- Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft.
- Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web-virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Münster, New York: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 417).
- Grotlüschen, A.; Riekmann, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Hamburg. Online verfügbar unter http://www.vhs-sachsen.de/uploads/media/Executive_Summary_leo_v8_Journalismusfassung.pdf, (letztes Abrufdatum: 23.8.2015).
- Habermas, J. (1984): The theory of communicative action, vol. 1. Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press.
- Haeffner, J. (2012): Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen. Münster; München [u. a.]: Waxmann (Schule in evangelischer Trägerschaft, 16).

- Hamm, B. (1996): Struktur moderner Gesellschaften. Ökologische Soziologie Band 1, Opladen.
- Herrle, M. (2007): Selektive Kontextvariation. Die Rekonstruktion von Interaktion in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten. Frankfurt a. M.: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft: Reihe 6).
- Herzberg, H. (2008): Biographie – Habitus – Lernen: Erörterung eines Zusammenhangs. In: herzberg, H. (Hg.): Lebenslanges Lernen. Frankfurt a. M., S. 51–66.
- Hocke, S. (2012): Konflikte im Betriebsrat als Lernanlass. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink : Bücher).
- Hof, C.; Ludwig, J.; Zeuner, C. (Hg.) (2009): Strukturen lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.–29. September 2007 an der Universität Bremen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hof, C.; Ludwig, J.; Schäffer, B. (Hg.) (2010): Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 24. bis 26. September 2009 an der Hochschule für Philosophie München, der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität der Bundeswehr München. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32, 337–372.
- Holden, B. (2009): Incorporating Service Learning into Established Learning Community Courses. In: Journal of Learning Community Research 4.1., S. 65–74.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausg. Frankfurt/Main [u. a.]: Campus-Verlag.
- Holzkamp, K. (1990): Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“? In: Forum Kritische Psychologie (26), S. 35–45.

- Holzkamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie (20), S. 35–45.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, M. (1992): Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Horkheimer, M.; Adorno, T. W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Ungekürzte Ausg. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag (Fischer Wissenschaft, 1990).
- Hülst, D. (2010): Grounded Theory. In: Barbara Frieberthäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Sophia Richter und Heike Boller. 3. Aufl. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verl., S. 281–300.
- Illeris, K. (2004): Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. In: Journal of Transformative Education 2 (2), S. 79–89.
- Illeris, K. (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jeffs, L.; Sidani, S.; Rose et al. (2013): using theory and evidence to drive measurement of patient, nurse and organizational outcomes of professional nursing practice. In: International Journal of Nursing Practice, Vol. 19, S. 141–148.
- Kade, J. (1985): Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Kaiser, A.; Kaiser, R.; Hohmann, R. (Hg.) (2007): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld. Bielefeld: Bertelsmann (EB-Buch, 26).
- Kalthoff, H. (Hg.) (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. 1. Aufl. Frankfurt, a. M.: Suhrkamp.
- Kardorff, E. v.; Steinke, I.; Flick, U. (Hg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.

- Karg, L.; Viol, W.; Willige, M. (2010): Ergebnisbericht zur ersten Erhebung monitor Alphabetisierung und Grundbildung bezogen auf das Jahr 2008. Unter Mitarbeit von Heino Apel. Hg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn.
- Kaufmann, F.-X. (1995): Risiko, Verantwortung und gesellschaftliche Komplexität. In: Bayertz, Kurt (Hrsg.): Verantwortung: Prinzip oder Problem? Darmstadt, 72–97.
- Kegan, R. (1994): In over our heads. The mental demands of modern life. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Kejcz, Y. u. a (1979–1980): Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm der Bundesregierung. Endbericht Bd. I–VIII. Heidelberg.
- Kelle, H. (2010): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Sophia Richter und Heike Boller. 3. Aufl. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verl., S. 101–118.
- Kelle, U. (2008): Strukturen begrenzter Reichweite und empirisch begründete Theoriebildung. Überlegungen zum Theoriebezug qualitativer Methodologie. In: H. Kalthoff (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. 1. Aufl. Frankfurt, a. M.: Suhrkamp, S. 312–340.
- Kelle, U. (2007): Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der „Grounded Theory“. In: Udo Kuckartz (Hg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, S. 32–49.
- Kelle, U.; Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kitchenham, A. (2008): The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. In: Journal of Transformative Education 6 (2), S. 104–123.
- Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung (1), S. Art. 14. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145>, (letztes Abrufdatum: 23.8.2015).

- Kraimer, K. (Hg.) (2000): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kreimeyer, J. (2003): Lernprozesse im freiwilligen Engagement von jungen Erwachsenen. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (1), S. 255–265.
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung, Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, Bielefeld, S. 24–58.
- Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 6).
- Kuckartz, U. (Hg.) (2007): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2006): Zwischen Singularität und Allgemeingültigkeit: Typenbildung als qualitative Strategie der Verallgemeinerung. In: K.-S. Rehberg (Hg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Frankfurt a. M., New York: Campus, S. 4047–4056.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, PVU.
- Langemeyer, I. (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik : eine Fallstudie. Münster; München [u. a.]: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 452).
- Lave, J.; Wenger, E. (1991): Situated Learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1982): Feldtheorie. In: Graumann, C.-F. (Hg.): Kurt-Lewin-Werkausgabe, Bd. 4, Stuttgart, S. 41–312.
- Liebau, E. (2008): Die Bildung des Geschmacks. Über Distinktion und Kapital. Und über Gerechtigkeit. In: Eckart Liebau und Jörg Zirfas (Hg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen: Budrich, S. 45–53.
- Liebau, E.; Zirfas, J. (Hg.) (2008): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen: Budrich.

- Lind, G.; Sandmann, A. (2003): Lernstrategien und Domänenwissen. In: *Zeitschrift für Psychologie*, S. 171–192.
- Linde, A. (2008a): *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster.
- Linde, A. (2008b): *Von A(lphabetisierung) bis G(rundbildung) (1)*. Hamburg. Online verfügbar unter http://www.lernende-region-hamburg.de/fileadmin/upload_redakteur/Texte/theorie/von_alphabetisierung_bis_grundbildung_final.pdf, (letztes Abrufdatum: 23.8.2015).
- Lindemann, G. (2008): *Theoriekonstruktion und empirische Forschung*. In: Herbert Kalthoff (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. 1. Aufl. Frankfurt, M: Suhrkamp, S. 107–128.
- Ludwig, J. (Hg.) (2012a): *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ludwig, J. (2012b): *Zum Verhältnis von pädagogischer Lernforschung und Lehr-Lernforschung*. In: H. v. Felden, C. Hof und S. Schmidt-Lauff (Hg.): *Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. bis 24. September 2011 an der Universität Hamburg*. 1. Aufl. [s. l.]: Schneider Verlag, S. 80–92.
- Ludwig, J. (2007): *Das Projekt Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung. Laufend aktuelle Informationen*. In: *Weiterbildung* (5/2007), S. 29–31.
- Ludwig, J. (2000): *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld: W. Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Ludwig, J.; Müller, K. (2012a): *Forschungsstand zu Alphabetisierung und Grundbildung*. In: J. Ludwig: *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld, S. 43–66.
- Ludwig, J.; Müller, K. (2012b): *Lernforschung in der Alphabetisierung*. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 35 (1), S. 33–42.
- Ludwig, J.; Müller, K. (2011): *Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE*. In: *Projekträger im DLR e. V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Vertretung, Ansprache*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, 1), S. 119–142.

- Ludwig, J.; Baldauf-Bergmann, K. (2010): Profilbildungsprobleme in der Erwachsenenbildungsforschung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (1/2010), S. 65–76.
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: Luhmann, N. (Hg.): Soziologische Aufklärung 6, Die Soziologie und der Mensch, Opladen, S. 237–264.
- Mandl, H.; Friedrich, H. F. (Hg.) (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Marotzki, W. (1995): Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 6), S. 55–89.
- Maué, E.; Fickler-Stang, U. (2011): Angebote zur Alphabetisierung im Erwachsenenalter – Partizipation am lebenslangen Lernen oder Etablierung der notwendigen Voraussetzungen dafür? In: Projektträger im DLR e. V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 77–118.
- Mayes, T.; Kibby, M.; Anderson, T. (1990): Learning About Learning from Hypertext. In: Jonassen, D. H., Mandl, H. (Hg.): Designing Hypermedia for Learning, vol. 67, S. 227–250.
- McIntyre, J.; Grundens-Schuck, N. (2004): Research in adult education and training. In: G. Foley (Hg.): Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era, S. 167–186.
- Mead, G. H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meese, A.; Schwarz, S. (2010): Teilhabe als Lebenswelt und generationenübergreifende Bildung. Schlüsselkonzepte der Förderung von Literalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2010 (Heft 3), S. 217–225.
- Meyer-Drawe, K. (2012): Lernen aus Passion. In: Heide v. Felden, Christiane Hof und Sabine Schmidt-Lauff (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. bis 24. September 2011 an der Universität Hamburg. 1. Aufl. [s. l.]: Schneider Verlag, S. 9–20.

- Meyer-Drawe, K. (2003): Lernen als Erfahrung. In: *ZfE* 6 (4), S. 505–514.
- Meyer-Drawe, K. (1996): Von anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Michele Borrelli und J. Ruhloff (Hg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik II*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 85–98.
- Mezirow, J. (2000): Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Jack et al. Mezirow (Hg.): *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. 1. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass, S. 3–33.
- Mezirow, J. (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Mezirow, J. (1996): Contemporary Paradigms of Learning. In: *Adult Education Quarterly* 46 (3), S. 158–172.
- Mezirow, J. (1981): A Critical Theory of Adult Learning and Education. In: *Adult Education Quarterly* 32 (1), S. 3–24.
- Mezirow, J. (1978): *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. Teachers College, Columbia University. New York.
- Mitgutsch, K.; Sattler, E.; Westphal, K.; Breinbauer, I. M. (Hg.) (2008): *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möller, J.; Köller, O. (Hg.) (1996): *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union (Pädagogische Psychologie. Motivationspsychologie).
- Müller, F. H. (2006): Interesse und Lernen. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29, S. 48–62.
- Müller, K. (2012a): Lernforschung – Lernbegründungstypen bei Alphakurs-Teilnehmenden. In: J. Ludwig: *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik*. Bielefeld, S. 67–140.
- Müller, K. (2012b): Alphabetisierungsforschung in Deutschland – Eine Bilanz. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35. Jg., H. 1/2012, S. 55–61.
- Namgalies, L. (1990): Wie entsteht Analphabetismus? Lern- und Lebensgeschichten von Analphabeten. In: L. Namgalies, B. Heling und U. Schwänke (Hg.): *Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebens-*

- geschichten deutscher Analphabeten. 1. Aufl. Hamburg: Bergmann u. Helbig (Veröffentlichungen/Stiftung Berufliche Bildung, 5), S. 15–130.
- Namgalies, L.; Heling, B.; Schwänke, U. (Hg.) (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. 1. Aufl. Hamburg: Bergmann u. Helbig (Veröffentlichungen/Stiftung Berufliche Bildung, 5).
- Negt, O. (1989): Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats. Frankfurt a. M.
- Newman, M. (2011): Calling Transformative Learning Into Question: Some Mutinous Thoughts. In: *Adult Education Quarterly* 62 (1), S. 36–55.
- Nittel, D. (2010): Lernphänomene im Kontext lebensbedrohlicher Erkrankungen im Alter. Mechanismen der Erzeugung von biographischer Relevanz bei Brustkrebspatientinnen. In: C. Hof, J. Ludwig und B. Schäffer (Hg.): *Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 24. bis 26. September 2009 an der Hochschule für Philosophie München, der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität der Bundeswehr München*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 94–104.
- Nolda, S. (1996): *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: K. Kraimer (Hg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58–156.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M., S. 70–182.
- Oswald, M. L.; Müller, H.-M. (1982): *Deutschsprachige Analphabeten*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Pachner, A.; John, A. (2011): Lebensweltorientierung – ein erwachsenenpädagogisches Prinzip für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit fruchtbar gemacht: Ausgewählte Ergebnisse zu lernförderlichen Aspekten aus einer Lerntagebuchstudie mit Kursleiterinnen und Kursleitern. In: Projektträger im DLR e. V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 223–244.
- Popper, K. R. (1963): Vermutungen und Widerlegungen. Das Wachstum der wissenschaftlichen Erkenntnis. Unveränd. Ausg. in 1 Bd. Tübingen: Mohr Siebeck (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften).
- Popper, K. R.; Fleischmann, I. (1973): Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. 4. verb. und ergänzten Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Projektträger im DLR e. V. (Hg.) (2011): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld.
- Projektträger im DLR e. V. (Hg.) (2011): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld.
- Rehberg, K.-S. (Hg.) (2006): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Rehfeldt, J. (2012): Der gestaltete Lernkontext. Lernen im informellen betrieblichen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rihm, T. (Hg.) (2008): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft.
- Rihm, T. (2006): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. 2., aktualisierte u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft.
- Rosenfield, I. (1988): The Invention of Memory. New York: Basic Books.
- Rüsseler, J.; Gerth, I.; Boltzmann, M. (2011): Basale Wahrnehmungsfähigkeiten von erwachsenen funktionalen Analphabeten. In: Projektträger im DLR e. V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 11–28.
- Schaeff, A. W. (1990): Co-Abhängigkeit. Die Sucht hinter der Sucht. München.

- Schimpf, E. J. (2011): Alphabetisierung als Feld der Erwachsenenbildung? Professionstheoretische Überlegungen und ihre forschungsmethodischen Implikationen. In: Egloff, B. und Grotlüschen, A. (Hg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster, Westf. [u. a.]: Waxmann (Alphabetisierung und Grundbildung, 7), S. 215–226.
- Schleiffer, R. (2003): Bindung und Lernen. In: Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend: *Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche. Stand und Perspektiven für Jugendhilfe in Deutschland. Veranstaltungsdokumentation „Jugendliche in der Wissensgesellschaft“*, Bonn, Band 3, S. 57–65.
- Schmitz E. (1984): *Erwachsenenbildung*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; 11. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schneider, J.; Gintzel, U.; Wagner, H. (Hg.) (2008): *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*. Münster, München [u. a.]: Waxmann.
- Schneider, K.; Ernst, A. (2009): Reichweite der Alphabetisierungskurse. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Volkshochschulen. In: *DIE Magazin* 37, S. 37–39. Online verfügbar unter <http://www.diezeitschrift.de/12009/alphabetisierung-03.pdf>, (letztes Abrufdatum: 23.8.2015).
- Schrader, J. (2008): *Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*. 2., erg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung).
- Schrader, J. (2007): Lehr- und Lernforschung der Erwachsenenbildung. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 30 (2/2007), S. 52–62.
- Schuegraf, M. (2008): *Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Medienbildung und Gesellschaft, 5).
- Schulze, T. (1993): Biographisch orientierte Pädagogik. In: Dieter Baacke, Theodor Schulze und Günther Bittner (Hg.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Neuausg. Weinheim [etc.]: Juventa Verlag, S. 13–40.

- Schwab, U. R. (2008): Begründetes Lernen. Eine Bedeutungs-Begründungsanalyse des Lernhandelns Erwachsener in Qualifizierungsmaßnahmen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Seltrecht, A. (2010): Lernprozesse im Spannungsverhältnis von kalendarischem, biologischem, sozialem und subjektivem Alter. Die Rekonstruktion der Biographie eines Herzinfarktpatienten unter dem Fokus von Krankheit und Berufsaufgabe. In: C. Hof, J. Ludwig und B. Schäffer (Hg.): Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 24. bis 26. September 2009 an der Hochschule für Philosophie München, der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität der Bundeswehr München. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 82–93.
- Siebert, H.; Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig.
- Siebert, H. (Hg.) (1993): Lernprojekte Erwachsener. Empirische, theoretische und methodologische Beiträge zur internationalen und vergleichenden Biographie- und Erwachsenenbildungsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Statistische Ämter des Bundes und Länder (Hg.) (2010): Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Internationales/Bildungsindikatoren1023017117004.pdf?__blob=publicationFile, (letztes Abrufdatum: 23.8.2015).
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2011): Bildungsfinanzbericht 2011. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung Forschung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Unter Mitarbeit von Hein-Werner Hetmeier, Nicole Buschle, Thomas Baumann, AndreasEichstädt Harald Schulz und Petra Stabel. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206117004.pdf?__blob=publicationFile, (letztes Abrufdatum: 23.8.2015).
- Steiner, G. (1996): Lernverhalten. In: Enzyklopädie der Psychologie, S. 297–317.

- Steinke, I. (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines und Flick, Uwe (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl., S. 319–331.
- Steinke, I. (2000): Geltung und Güte. Bewertungskriterien für qualitative Forschung. In: Klaus Kraimer (Hg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 201–236.
- Stojanov, K. (2006): *Bildung und Anerkennung*. 1. Aufl. s. l: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Strauss, A. (2004): *Methodologische Grundlagen der Grounded Theory*. In: Strübing, Jörg und Schnettler, Bernd (Hg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 429–451.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2008a): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaft.
- Strübing, J. (2008b): *Pragmatismus und epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage*. In: Kalthoff, Herbert (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. 1. Aufl. Frankfurt, M: Suhrkamp, S. 279–311.
- Strübing, J.; Schnettler, B. (Hg.) (2004): *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Taylor, E. W. (1998): *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Information Series No. 374. Hg. v. 1900 Kenny Road Columbus OH 43210–1090 Center on Education and Training for Employment. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH. Columbus, OH. Online verfügbar unter http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED423422&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED423422, (letztes Abrufdatum: 23.8.2015).

- Thomssen, W. (1993): Hermeneutik versus Wissenschaft. Bildung als diskursives Verstehen. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hg.): Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Recklinghausen, S. 97–112.
- Viol, W. (2010): Aktuelle Daten und Fakten zur Alphabetisierung und Grundbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 60 (3), S. 209–216.
- Vogelsang, R. (1993): Transformative Theory. In: H. Siebert (Hg.): Lernprojekte Erwachsener. Empirische, theoretische und methodologische Beiträge zur internationalen und vergleichenden Biographie- und Erwachsenenbildungsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 141–150.
- Wagner, H. (2008): Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und Funktionaler Analphabetismus. In: Schneider, J., Gintzel, U. und Wagner, H. (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster, München [u. a.]: Waxmann, S. 23–30.
- Wagner, H.; Schneider, J. (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, J., Gintzel, U. und Wagner, H. (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster, München [u. a.]: Waxmann, S. 47–62.
- Waldmann, M. R. (1997): Wissen und Lernen. In: Psychologische Rundschau 48, S. 84–100.
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.
- Weis, M. (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Münster [u. a.]: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 449).
- Weiß, C.; Horn, H. (2011): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2009 – Kompakt. DIE. Bonn (texte.online). Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungsstatistik-01.pdf>. (letztes Abrufdatum: 23.8.2015).
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wertsch, J. V. (1981): The concept of activity in Soviet psychology. New York.

- Wertsch, J. V. (1985): *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Witt, H. (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2 (1). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010189>, (letztes Abrufdatum: 23.8.2015).
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* (1), S. Art. 22. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>, (letztes Abrufdatum: 23.8.2015).
- Zeuner, C. (2012): „Transformative Learning“: Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: v. Felden, H., Hof, C. und Schmidt-Lauff, S. (Hg.): *Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. bis 24. September 2011 an der Universität Hamburg*, 1. Aufl. [s. l.]: Schneider Verlag, S. 93–104.
- Zeuner, C; Pabst, A. (2011): Begründungen und Anwendungen literaler Praxen – Ein Beitrag zur Perspektivenerweiterung der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen. In: *Projektträger im DLR e. V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld, S. 97–118.
- Zeuner, C.; Faulstich, P. (2009): *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Bibliothek).
- Zinth, C. (2008): *Organisationales Lernen als subjektbezogener Lernprozess. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung von Theorie und Praxis*. 1. Aufl. Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Zobel, M. (2000): *Kinder aus alkoholbelasteten Familien. Entwicklungsrisiken und -chancen*. Göttingen: Hogrefe (*Klinische Kinderpsychologie*, 2).

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Alter der Interviewpartner	38
Abbildung 2: Dimensionsierung der Interviewfälle anhand des Anlasses und Wunsches zum Kursbesuch	45
Abbildung 3: Dimensionierung der Interviewfälle anhand der Wertschätzung und des Umgangs mit Schriftsprache	46
Abbildung 4: Logik des Auswertungsprozesses.	50
Abbildung 5: Entwicklung des Merkmalsraums.	114
Abbildung 6: Kodebaum aus MAXQDA.	115
Abbildung 7: Kernkategorien und Dimensionen des Merkmalsraums	118
Abbildung 8: Generierung des Merkmalsraums am Beispiel der Kategorie Bedeutungsraum.	119
Abbildung 9: Generierung des Merkmalsraums am Beispiel der Kategorie Reflexion	123
Abbildung 10: Generierung des Merkmalsraums am Beispiel der Kategorie Lernen	128
Abbildung 11: Begründungstypen für das Lernen der Schriftsprache. .	130
Abbildung 12: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabe- sicherndes resigniertes Lernen.	131
Abbildung 13: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabe- sicherndes ambivalentes Lernen	141
Abbildung 14: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabe- orientiertes ambivalentes Lernen.	148
Abbildung 15: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabe- zurückgewinnendes funktionales Lernen	155
Abbildung 16: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabe- erweiterndes vielschichtiges Lernen.	160

Abbildung 17: Merkmalsraum und Ausdifferenzierung der Lernbegründungstypen.	168
Abbildung 18: Ausdifferenzierung der Bedeutungsräume anhand der Lernbegründungen.	170
Abbildung 19: Verortung der Lernbegründungstypen hinsichtlich der Teilhabeausrichtung und dem Grad der Widersprüchlichkeit. . . .	172
Tabelle 1: Überblick über das Herkunftsbundesland und die Geschlechterverteilung der Interviewpartner.	38
Tabelle 2: Übersicht der ersten elf Interviews.	45

Online – Material

Anhang

A Interviewleitfaden

B Transkripte Beate, Rita, Ole, Heinrich

C Audiodateien (aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht Bestandteil der Publikation)

Diese Materialien finden Sie im Internet unter:

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-76325>

„Wer lesen kann, ist klar im Vorteil.“ – dieser Aphorismus erfährt eine große gesellschaftliche Verbreitung. Dabei wird der Erwerb von Schriftsprachkompetenzen gern in die Verantwortung der einzelnen Menschen gegeben. Diese individualisierte Perspektive auf Lern- und Bildungsprozesse kann vor dem Hintergrund von Bildungsbenachteiligung relativiert werden. Nicht jeder Mensch erhält überhaupt die Möglichkeit lesen und schreiben zu lernen. Chancengleichheit ist auch in Deutschland eine Utopie.

Funktionaler Analphabetismus ist mit einem bundesweiten Anteil von 14% der erwerbsfähigen Bevölkerung oder 7,5 Millionen Analphabeten in Deutschland nicht nur ein bildungspolitisches und -praktisches, sondern auch ein wissenschaftlich zu untersuchendes Phänomen.

Warum Analphabeten im Erwachsenenalter, also nach der Aneignung vielfältigster Bewältigungsstrategien, dennoch beginnen das Lesen und Schreiben (wieder) zu lernen, wird in der vorliegenden Erwachsenenbildungsstudie mittels eines qualitativen Forschungsdesigns herausgearbeitet. Die Forscherin, zum Zeitpunkt der Erhebung wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam, hat hierbei den direkten Kontakt zu Betroffenen gesucht. Ganze Biografien sind dabei zur Sprache gekommen.

Funktionale Analphabeten begründen ihr Lernen und Nicht-Lernen vor dem Hintergrund ihrer sozialen Situation, ihrer erfahrenen Begrenzungen und Möglichkeiten: Schriftsprachlernen erhält erst im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe und dessen Reflexion eine Bedeutung. Dabei spielen auch Anerkennungserfahrungen eine Rolle.

Das Buch richtet sich an Forschende wie auch praktisch Tätige in der Erwachsenenbildung. Anhand der Ergebnisse können Anknüpfungspunkte für die Bildungsforschung, Bildungspraxis und auch Bildungspolitik gezogen werden.

ISBN 978-3-86956-332-9

