

CHUNG

FORS



Barbara Nienkemper

# Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus

Akzeptanz und Handlungsstrategien

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «

Barbara Nienkemper

Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus

Akzeptanz und Handlungsstrategien

## Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

**Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE:** Dr. Thomas Jung

### Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Reinhard Burtcher, Eduard Jan Ditschek,  
Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil,  
Martin Kronauer (Hg.)

#### **Zugänge zu Inklusion**

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke

#### **Organisation als Kontext der Professionalität**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,

Ingeborg Schüßler (Hg.)

#### **Reflexionen zur Selbstbildung**

##### **Festschrift für Rolf Arnold**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

#### **Lernen und Lernberatung**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

#### **Entgrenzungen des Lernens**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader

#### **Struktur und Wandel der Weiterbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld

#### **Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou

#### **Steuerung im transnationalen Bildungsraum**

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)

#### **Inklusion und Weiterbildung**

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger

#### **Weiterbildungsverhalten in Deutschland**

Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und**

**Adult Education Survey 2007**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahn, Helmut Kuwan,

Sabine Seidel (Hg.)

#### **Weiterbildungsverhalten in Deutschland**

Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen

#### **Planungskulturen in der Weiterbildung**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Andreas Kruse (Hg.)

#### **Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Wolfgang Seitter

#### **Geschichte der Erwachsenenbildung**

3. Aufl., Bielefeld 2007,

ISBN 978-3-7639-1946-8

Weitere Informationen zur Reihe unter  
[www.die-bonn.de/tup](http://www.die-bonn.de/tup)

Bestellungen unter  
[wbv.de](http://wbv.de)

**Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung**

Barbara Nienkemper

# **Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus**

Akzeptanz und Handlungsstrategien

## Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Thomas Jung

Korrekturat: Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1124** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Auf dem Esch 4

33619 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Internet: [wbv.de](http://wbv.de)

**Bestell-Nr.: 14/1124**

© 2015 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5544-2 (Print)

ISBN 978-3-7639-5545-9 (E-Book)



# Inhalt

<b>Vorbemerkungen .....</b>	<b>9</b>
<b>Einleitung .....</b>	<b>11</b>
<b>1    Begriffsverwendung.....</b>	<b>19</b>
1.1    Zur Verwendung des Begriffs „Lernstandsdiagnostik“ .....	19
1.2    Zur Verwendung des Begriffs „funktionaler Analphabetismus“ .....	24
<b>2    Lernstandsdiagnostik aus der Perspektive von Lernenden .....</b>	<b>27</b>
2.1    Die Perspektive der Lernenden im Themenfeld Kompetenzerfassung .....	27
2.2    Die Perspektive der Lernenden im Themenfeld Zertifizierung .....	36
2.3    Die Perspektive der Lernenden im Themenfeld Lehr-Lernprozess.....	42
2.4    Zwischenfazit: Lernstandsdiagnostik wird in der Erwachsenenbildung nach dem Prinzip der Teilnehmendenorientierung behandelt.....	49
<b>3    Lernstandsdiagnostik aus der Perspektive von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten .....</b>	<b>55</b>
3.1    Erfahrungen von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten mit schulischer Diagnostik .....	56
3.2    Defizitäres Selbsterleben von lernenden funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten als Begründung für Testängste .....	62
3.3    Akzeptanz von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten gegenüber Lernstandsdiagnostik .....	65
3.4    Zwischenfazit: Lernstandsdiagnostik wird von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten dann akzeptiert, wenn sie individuellen (Lern-)Zielen dient.....	70
<b>4    Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus .....</b>	<b>73</b>
4.1    Erste empirische Ansätze zur Erforschung von Bewältigungsstrategien.....	73
4.2    Empirische Ausdifferenzierungen von Bewältigungsstrategien.....	77
4.3    Partielles Outing als übergreifende Strategie bei funktionalem Analphabetismus .....	80
4.4    Bewältigungsstrategien im Kontext von sozialer Teilhabe und Lernprozessen .....	88
4.5    Zwischenfazit: Die Wahl der Bewältigungsstrategie variiert situativ und subjektiv .....	95

<b>5</b>	<b>Entwicklung einer subjektwissenschaftlichen Theorieperspektive auf Handlungsstrategien im Umgang mit Lernstandsdiagnostik.....</b>	<b>99</b>
5.1	Defensive und expansive Handlungsbegründungen im Kontext von Lernstandsdiagnostik .....	100
5.1.1	Zum Verhältnis von Lern- und Bewältigungshandlungen .....	101
5.1.2	Zur subjektiven Begründung des Handelns durch Bedeutungszuschreibung .....	104
5.1.3	Annäherung an institutionelle Bedeutungsanordnungen im Kontext von Lernstandsdiagnostik mit machttheoretischen Konzepten von Foucault .....	107
5.1.4	Annäherung an die personale Situietheit in lernstandsdiagnostischen Bedeutungskonstellationen mit Konzepten der Pädagogischen Psychologie .....	115
5.1.5	Zum analytischen Nutzen des Begriffspaares „defensiver“ und „expansiver“ Lernbegründungen .....	126
5.2	Widerständiges und akzeptierendes Handeln im Kontext von Lernstandsdiagnostik .....	129
5.2.1	Zum Verständnis widerständigen Handelns in lernstandsdiagnostischen Situationen .....	129
5.2.2	Zur analytischen Nutzung des Akzeptanzbegriffs .....	132
5.3	Zwischenfazit: Die Wahl der Handlungsstrategie wird subjektiv begründet .....	139
<b>6</b>	<b>Forschungsdesign für die qualitative Befragung von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten .....</b>	<b>143</b>
6.1	Zur Entscheidung für die Methodologie der Grounded Theory .....	143
6.2	Zum Verfahren der Datenerhebung .....	148
6.2.1	Leitfadengestützte Interviews als Erhebungsinstrument .....	148
6.2.2	Gewinnung und Auswahl von Interviewpartnerinnen und -partnern .....	159
6.2.3	Datenaufbereitung und Transkription .....	168
6.3	Zum Verfahren der Datenauswertung .....	169
6.3.1	Offenes Kodieren .....	170
6.3.2	Axiales Kodieren anhand eines begründungslogischen Kodier-Paradigmas .....	174
6.3.3	Selektives Kodieren .....	180
6.4	Zwischenfazit: Als Gegenstand der Studie werden rückblickend berichtete, subjektiv begründete Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus untersucht .....	182

<b>7</b>	<b>Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus .....</b>	<b>187</b>
7.1	Testsituationen – empirische Differenzierung aus subjektiver Perspektive .....	187
7.1.1	Subjektlogisches Verständnis von Test- und Prüfungssituationen .....	189
7.1.2	Kodierung von Testsituationen und Handlungsstrategien unter Berücksichtigung der Subjektperspektive .....	198
7.2	Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus .....	200
7.2.1	Angewandte Kompetenz .....	202
7.2.2	Genutzte Unterstützung .....	205
7.2.3	Partielles Outing .....	209
7.2.4	Ambitionierte Offensive .....	212
7.2.5	Aktive Täuschung .....	215
7.2.6	Stille Resignation .....	218
7.2.7	Widerständige Verweigerung.....	220
7.3	Zwischenfazit: Die Wahl der Strategie im Umgang mit einer Testsituation verweist auf das subjektiv begründete Ausmaß an handlungspraktischer Akzeptanz .....	221
<b>8</b>	<b>Subjektive Handlungsbegründungen im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus .....</b>	<b>229</b>
8.1	Subjektive Begründungen für die Wahl der Strategie Partielles Outing ...	231
8.1.1	Herr Heinrich nutzt ein partielles Outing als Strategie in einem psychologischen Eignungstest .....	231
8.1.2	Herrn Heinrich gelingt ein selbstwertdienlicher Bericht über seinen Misserfolg .....	240
8.1.3	Variation subjektiver Begründungsmuster für den Einsatz der Strategie Partielles Outing .....	242
8.2	Subjektive Begründungen für die Wahl der Strategie Ambitionierte Offensive .....	244
8.2.1	Frau Albrecht zeigt eine ambitionierte Offensive in einer mündlichen Abiturprüfung .....	244
8.2.2	Frau Albrecht präsentiert sich als kompetente Kämpferin trotz oder wegen ihrer Legasthenie .....	248
8.2.3	Variation subjektiver Begründungsmuster für den Einsatz der Strategie ambitionierte Offensive .....	250



8.3	Subjektive Begründungen für die Wahl der Strategie Widerständige Verweigerung .....	255
8.3.1	Herr Martin verweigert die Teilnahme an einer theoretischen Führerscheinprüfung .....	255
8.3.2	Herr Martin würde nicht noch einmal kneifen .....	265
8.3.3	Variation subjektiver Begründungsmuster für den Einsatz der Strategie widerständige Verweigerung .....	267
8.4	Zwischenfazit: Die Begründungszusammenhänge im Umgang mit Testsituationen verweisen auf die subjektive Antizipation von Erfolgsaussichten und das subjektiv und situativ begründete Lebensinteresse .....	273
<b>9</b>	<b>Diskussion und Zusammenführung der Ergebnisse .....</b>	<b>275</b>
9.1	Diskussion der subjektlogischen Definition von Testsituationen .....	276
9.2	Diskussion der Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus .....	278
9.3	Diskussion der subjektiven Begründungen für die Wahl der Handlungsstrategie im Umgang mit Testsituationen .....	282
9.3.1	Institutionelle Bedeutungsanordnungen als Handlungsprämissen in Testsituationen .....	284
9.3.2	Personale Situiertheit als Handlungsprämisse in Testsituationen .....	286
9.4	Begründungslogisches Handlungsmodell zum Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus .....	291
9.5	Forschungsdesiderata .....	299
9.6	Empfehlungen für die lernstandsdiagnostische Praxis im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung .....	300
	<b>Literatur.....</b>	<b>309</b>
	<b>Autorenporträt .....</b>	<b>325</b>
	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>327</b>
	<b>Abstract .....</b>	<b>327</b>

## Vorbemerkungen

In den zurückliegenden Jahren wurden die Herausforderungen des funktionalen Analphabetismus und der Grundbildung in öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten immer wieder benannt. Daraus ergeben sich vielfältige Anforderungen an Forschung und Praxis der Weiterbildung – einerseits, um eine pädagogische Diagnostik aufseiten der Betroffenen und, darauf aufbauend, zielgruppenspezifische Angebote für Teilnehmende zu entwickeln; andererseits, um die Akteure in der Lehre weiter zu professionalisieren.

Wenn die Erwachsenenbildung auf eine gesellschaftlich wirksame Entwicklung ihrer Angebote für alle Bevölkerungsgruppen setzen und dem ernstesten Problem der Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarfe begegnen will, bedarf es einer Fülle von Detailstudien, die bisher vorgelegte Datensätzen und Large-Scale-Studien ergänzen, weiterführen und ausdifferenzieren.

Eine solche Detailstudie liegt mit der Dissertation von Barbara Nienkemper vor. Sie widmet sich dem Bereich der Lernstandsdiagnostik, die – wie wir aus laufenden Projekten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) wissen – nicht zuletzt für die Angebotsentwicklung und die Ansprache relevanter Zielgruppe eine zentrale Voraussetzung darstellt. In ihrer Untersuchung, die auf einem qualitativen Forschungsparadigma basiert, gelingt es der Autorin, subjektive Handlungsstrategien und Barrieren des diagnostischen Settings herauszuarbeiten und Empfehlungen für die Weiterentwicklung dieser Settings, ihrer Instrumente und Lernkulturen zu erarbeiten. Damit legt sie einen unverzichtbaren Grundstein für die Professionalisierung des Personals in denjenigen Weiterbildungseinrichtungen, die sich mit Fragen der Alphabetisierung und Grundbildung befassen.

Das DIE hat Alphabetisierung und Grundbildung vor Langem als Herausforderung erkannt, Anschlussfähigkeit an internationale Diskurse hergestellt und es im Kontext des Lebenslangen Lernens verortet. So hat sich das Institut in den vergangenen zwei Jahrzehnten als Partner in einer Vielzahl von Projekten engagiert. Jüngst erst wirkte das DIE an der „Nationalen Strategie Alphabetisierung und Grundbildung“ mit. Darüber hinaus sind im online verfügbaren „Alphaportal“ zahlreiche Berichte über

und Resultate aus den Projekten nachzulesen. Und im „alphamonitor“ wird regelmäßig die Angebotssituation im Weiterbildungsbereich erhoben und dokumentiert. Nicht zuletzt figurieren Alphabetisierung und Grundbildung in Buch- und Zeitschriftenausgaben, die vom DIE betreut werden, als zentrales und kontinuierlich wiederkehrendes Thema, das für Akteure in Forschung und Praxis aufbereitet wird.

Die Buchreihe „Theorie und Praxis der Weiterbildung“, in dem Barbara Nienkempers Studie erscheint, präsentiert aktuelle Befunde aus der Forschung für den wissenschaftlichen Diskurs und versteht es, ausgewählte Aspekte in Handlungsempfehlungen für die Praxis aufzubereiten. Mit dem vorliegenden Band wird einmal mehr der Transfer von empiriebasierter und modellbildender Forschung hin zu erwachsenenpädagogischem Handlungswissen vollzogen.

*Marion Fleige*

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)*

## Einleitung

Der Einsatz von *Lernstandsdiagnostik* erfährt in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit derzeit zunehmende Aufmerksamkeit. Diese Veränderung betrifft sowohl die wachsende Nachfrage von Kursleitenden nach förderdiagnostischen Instrumenten und Verfahren, die den individuellen Lernstand prozessbegleitend aufzeigen, als auch die Entwicklung von *selektiver Lernstandsdiagnostik*, mit der sich Kompetenzniveaus und Lernfortschritte von einzelnen Personen oder Lerngruppen im sozialen Vergleich abbilden lassen.

Besonders die vom Deutschen Volkshochschulverband (DVV) vorbereitete Einführung eines testbasierten, bundesweit verfügbaren Zertifikatsvergabesystems verändert die bisherige Diagnosepraxis im Alphabetisierungsbereich. Der Testentwicklung wurden empirisch normierte Alpha-Levels zugrunde gelegt (vgl. Heinemann, 2011; Grotlischen & Heinemann, 2011). In der Folge wird es technisch möglich sein, die sozial normierten Testergebnisse kurs- und institutionsübergreifend zu vergleichen. Die damit geschaffene Möglichkeit zur Durchführung von standardisierter, *selektiver Lernstandsdiagnostik* erfordert meiner Ansicht nach die vertiefte Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen und Konsequenzen einer abschlussorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Es gilt für folgende (zum Teil neuralgische) Fragen Lösungen zu finden und tragfähige Entscheidungen zu treffen:

- Wie ist mit dem Phänomen der langjährigen Verweildauer in den Kursen bei ausbleibendem (messbarem) Lernerfolg umzugehen (vgl. Egloff et al., 2009; Egloff, 2011; Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., 2001, S. 4; Rosenblatt & Bilger, 2011, S. 22f.)?
- Auf welcher Stufe sind die Alpha-Abschlüsse in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) einzuordnen (vgl. Drecoll, 2010, Schügl, 2011)?
- Wie sind Kursfinanzierung und (verpflichtende) Kursteilnahme bei funktionalem Analphabetismus und damit einhergehenden Vermittlungshemmnissen (in den Arbeitsmarkt) im Verhältnis zu den Ergebnissen der Lernstandsdiagnostik und dem Erwerb von Zertifikaten zu gestalten (vgl. Popp & Sanders, 2011)?

In dieser Arbeit stehen die individuellen Perspektiven von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Fokus. Konkret wird untersucht, *welche Handlungsstrategien sie aus ihren Erfahrungen im Umgang mit Lernstandsdiagnostik entwickelt haben*. Das Forschungsinteresse geht aus einem Dilemma der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis hervor: Einerseits wird der Einsatz von Lernstandsdiagnostik als hilfreich eingeschätzt, um den Lernbedarf detailliert bestimmen zu können. Andererseits ist damit zu rechnen, dass gerade Personen, die aufgrund ihrer Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten häufige Defiziterfahrungen gemacht haben, begründete Testängste oder -widerstände erleben und daher mit Ablehnung auf lernstandsdiagnostische Verfahren, die auf Schriftsprache basieren, reagieren.

Es ist *nicht* Ziel des Forschungsvorhabens, normativ zu untersuchen, wie die Akzeptanz für Lernstandsdiagnostik bei Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten erhöht werden kann. Vielmehr wird in der vorliegenden Studie *verstehend nachvollzogen*, wie das Handeln in lernstandsdiagnostischen Situationen bei funktionalem Analphabetismus *subjektiv vernünftig begründet* wird. Somit beantworten die theoretischen und systematischen Ergebnisse der vorliegenden Studie die Frage nach den lernförderlichen Rahmenbedingungen von Lernstandsdiagnostik aus Perspektive der Lernenden.

Während sich der zunehmende Gebrauch von *lernförderlicher Lese- und Schreibdiagnostik* als Produkt einer voranschreitenden Weiterentwicklung des didaktischen Handlungsrepertoires der Praxis interpretieren lässt, ist die Ausdehnung von *sozialnormierter selektiver Lernstandsdiagnostik* auch als eine Konsequenz von politischen Steuerungsinteressen zu deuten.

In England wurde beispielsweise im Jahr 2001 die nationale Alphabetisierungs- und Grundbildungsstrategie „Skills for Life“ gestartet. Seither wird die Wirksamkeit der neu eingerichteten Lerninfrastruktur vom „National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy“ (NRDC) in Längsschnittstudien begleitend untersucht, indem unter anderem der Lernfortschritt der Lernenden mit „pre- and post-tests“ erhoben wird (vgl. Rhys Warner & Vorhaus, 2008). Ein weiteres Instrument des englischen Bildungsmonitorings ist der 2011 zum zweiten Mal durchgeführte, nationale „Skills for Life Survey“. In dieser Studie werden die Literacy-, Numeracy- und ICT-Kompetenzen der erwerbsfähigen Bevölkerung im Al-

ter von 16 bis 65 Jahren in England gemessen. In der aktuellen Publikation werden die Ergebnisse von 2011 mit den Messungen aus dem Jahr 2003 verglichen (vgl. Department for Business Innovation & Skills (BIS), 2012).

In Deutschland wurde im Jahr 2010 erstmals die leo. – Level-One Studie zur Erhebung der Lese- und Schreibfähigkeiten in der erwerbsfähigen Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren durchgeführt (Grotlüschen & Riekmann, 2012). Als politische Reaktion auf die Ergebnisse der Studie wurde, wenn auch mit einem wesentlich kleineren Budget als in England, eine „Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ verabschiedet. Laut Koalitionsvertrag der jetzigen Bundesregierung soll diese zu einer „Dekade der Alphabetisierung“ weiterentwickelt werden (Bundesregierung, 2013). An der Umsetzung der nationalen Strategie beteiligen sich Bund, Länder sowie die zentralen, bundesweit agierenden gesellschaftlichen Akteure, wobei die Arbeitgeberverbände nicht unterzeichnet haben.<sup>1</sup> Die Unterzeichner der Vereinbarung verpflichten sich zu verschiedenen Maßnahmen und Aktivitäten, die einen Beitrag zum Erreichen des gemeinsamen Ziels, den Anteil des funktionalen Analphabetismus in der erwerbsfähigen Bevölkerung (14,5% auf Alpha-Level 1–3) in Deutschland deutlich zu reduzieren, leisten. Einige dieser Maßnahmen beinhalten den Einsatz von *Kompetenzdiagnostik*. Zum Beispiel ist geplant, dass die Bundesagentur für Arbeit (BA) und die Jobcenter Kompetenzdiagnostik im Rahmen ihrer arbeitsmarktpolitischen Beratungs- und Vermittlungsarbeit nutzen, um „Handlungsbedarfe im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung“ zu erheben und Betroffene „auf kompetente Hilfen und Maßnahmen“ zu verweisen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2012, S. 8). Zur Dokumentation der Fortschritte der nationalen Strategie soll die *Bevölkerungsdiagnostik* der leo. – Level-One Studie im Abstand von fünf Jahren wiederholt werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2012).

---

1 Unterzeichnet haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, der Bevollmächtigte des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, der Deutsche Landkreistag, der Deutsche Volkshochschul-Verband, das Kommissariat der deutschen Bischöfe, die Stiftung Lesen, die Bundesagentur für Arbeit, der Deutsche Gewerkschaftsbund und der Deutsche Städtetag.

Der Ausbau von *wiederholter, sozial vergleichender Kompetenzdiagnostik* im Weiterbildungsbereich produziert ein Wissen, von dem Ioannidou betont, dass es sich „in einer Art zirkulärer Argumentation“ mit der politischen Steuerungsphilosophie bewegt (2012, S. 43). Einerseits fordert eine evidenzbasierte Bildungspolitik quantifizierbares Wissen ein, das ihr Handeln legitimiert. Andererseits lenkt vorhandenes, aus Kompetenzdaten generiertes Wissen die Aufmerksamkeit wiederum auf die Ergebnisse und Wirkungen von Bildungsbemühungen, so dass eine output-orientierte Steuerung nahegelegt wird (vgl. ebd.). Die Gefahr einer zunehmenden Orientierung von Bildungspolitik und -praxis an Lernergebnissen besteht darin, dass es zu einer übermäßigen Ökonomisierung von Bildung führt und darüber humanistisch-egalitäre Bildungsziele vernachlässigt werden (vgl. Zeuner, 2008).

Als aktuelles Ergebnis und zugleich als Motor der Ergebnisorientierung sind aus deutscher Perspektive zum Beispiel das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und die „National Educational Panel Study“ (NEPS) zu nennen. Grundlage dieser großen Studien ist jeweils die Entwicklung von hierarchischen Kompetenzmodellen und deren Verwendung für den internationalen Vergleich (PIAAC) oder für die nationale längsschnittliche Messung (NEPS) von Kompetenzen.

Die schärfste Kritik an dieser Form der Diagnostik, dem *Large-Scale-Assessment*, bzw. an einer Überinterpretation ihrer Ergebnisse, kommt von Vertretern der *New Literacy Studies*. Hamilton und Barton vom Lancaster Literacy Research Centre verstehen und untersuchen Literalität als soziale Praxis. Am Beispiel des „International Adult Literacy Survey“ (IALS) kritisieren sie in einer Publikation aus dem Jahr 2000, dass die Testinstrumente international vergleichender Kompetenzmessungen Literalität nicht in der komplexen Bedeutung erfassen können, die sie im gesellschaftlichen Kontext hat. Die aktuelle PIAAC-Studie wurde diesbezüglich einen Schritt weiterentwickelt. Sie erhebt nicht nur das Kompetenzniveau, sondern auch die „beruflichen Anforderungen“ (*Job Requirements*), um Aussagen über die Verwendung von Kompetenzen treffen zu können (vgl. Rammstedt, 2013, S. 23). Die Kritik an der begrenzten Erklärungskraft von Large-Scale-Studien im Hinblick auf die komplexe Bedeutung von Literalität im gesellschaftlichen Kontext bleibt dennoch berechtigt. Zum einen ist die

Forschungsperspektive von PIAAC auf *berufliche* Anforderungen begrenzt; somit werden gesellschaftliche Bereiche außerhalb des Arbeitsmarktes nicht beachtet. Zum anderen wird nicht berücksichtigt, welche Funktion z.B. das Lesen in verschiedenen Anwendungskontexten übernimmt.

Hamilton und Barton betonen weiterhin, dass Literalität ein kulturell entstandenes und kulturell gelebtes Phänomen ist. Standardisierte Datenerhebungen werden dieser charakteristischen Eigenschaft von Literalität grundsätzlich nicht gerecht, weil sie kulturelle Unterschiede nur als ein statistisches Problem betrachten. Kulturelle „Einflussfaktoren“ gilt es in Large-Scale-Assessments zu kontrollieren, damit sie die internationale Vergleichbarkeit der Ergebnisse und die Aussagekraft der Studie nicht einschränken. Außerdem kritisieren Hamilton und Barton die Konstruiertheit der Large-Scale-Assessments. Sie warnen davor, die gemessene Lesefähigkeit mit der Lesefähigkeit zu verwechseln, die im realen Lebenskontext angewandt wird, weil es sich um eine Lesefähigkeit handelt, die in einer künstlichen Testaufgabe angewandt wird (vgl. Hamilton & Barton, 2000).

*Bevölkerungsdiagnostische* Studien sind mit einer weiteren Problematik verbunden, die eine reflektierte Rezeption ihrer Ergebnisse erfordert. Large-Scale-Assessments schätzen die Fähigkeiten von Personen, z.B. in der PIAAC-Studie die gemessene Lesefähigkeit, die alltagsmathematische Fähigkeit und die Problemlösekompetenz im Umgang mit neuen Technologien, auf jeweils einer hierarchisch gestuften Skala, die den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben als Kontinuum abbildet (vgl. Rammstedt, 2013, S. 36). Als Ergebnis entstehen Stufen (PIAAC), Alpha-Levels (leo. – Level-One Studie) oder Entry-Levels (*Skills for Life Survey*), die „niedrige“, „mittlere“ und „hohe“ Kompetenzen unterscheiden. Unabhängig davon, ob die Level- oder Stufengrenzen auf der Skala nach einer kriterien- oder einer normorientierten Testwertinterpretation festgelegt werden (vgl. Goldhammer & Hartig, 2012), entsteht als Ergebnis dieser Kategorisierung eine Rangordnung von Individuen oder Gruppen nach ihren Fähigkeiten. Indem bevölkerungsdiagnostische Studien diese Art der sozialen Normierung vornehmen, erhalten sie Definitionsmacht und können darüber bestimmen, welchen Kompetenzlevel ein Individuum in seinem gesellschaftlichen Kontext zu erreichen hat und welches Kompetenzniveau als „noch ausreichend“ bzw. als „funktional“ gilt. Im Umkehrschluss legen sie gleichzeitig fest, welche



Personen nicht der Norm entsprechen, weil sie nicht über das Mindestmaß an Kompetenz verfügen. Hamilton weist darauf hin, dass Stigmatisierung und Ausgrenzung folgen können.

Categories are not only descriptive but normalising devices, defining not just what is, but what should be. Determining what or who counts as eligible to be a citizen or a literate person also shapes the flip side – non-citizens and illiterates whose characteristics and experiences are outside the classification system and therefore excluded. Their experience is deleted from the account and they are stigmatised as outsiders who do not meet the norm (Hamilton, 2012, S. 41).

Ob der hier für das Feld der *Bevölkerungsdiagnostik* angesprochene gesellschaftliche Machtmechanismus der sozialen Normierung auch Formen von *Lernstandsdiagnostik* (*Förderdiagnostik und selektive Diagnostik*) betrifft, wird in der vorliegenden Arbeit nur insoweit untersucht, wie es aus subjektiver Perspektive die Begründung des eigenen Handelns betrifft.

Die *begründungslogische Herangehensweise* an die Untersuchung von Handlungsstrategien Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit Lernstandsdiagnostik wird beim Aufbau der Arbeit beibehalten.

Zu Beginn wird erläutert, wie die Begriffe „Lernstandsdiagnostik“ und „funktionaler Analphabetismus“ in dieser Studie verwendet werden (Kapitel 1).

Um aufzuzeigen, an welche Forschungsthemen die vorliegende Untersuchung von *Handlungsstrategien Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit Lernstandsdiagnostik* anschließt, welche Forschungslücken hier bearbeitet werden und welche offenen Fragen fortbestehen, wird der thematisch angrenzende Forschungsstand in drei Kapiteln erörtert.

Zunächst werden, unabhängig vom Lese- und Schreibkompetenzniveau der Lernenden, bestehende Forschungsergebnisse und Konzepte der Erwachsenenbildung zusammengetragen. „Lernstandsdiagnostik“ ist kein klassischer Begriff im Fachdiskurs. Anknüpfungspunkte werden zu den Themenfeldern „Kompetenzerfassung“, „Zertifizierung“ und „Lehr-Lernprozess“ hergestellt. Berücksichtigt werden die Studienergebnisse und

konzeptuell begründeten Vorstellungen, die sich näherungsweise darauf beziehen lassen, wie erwachsene Lernende mit lernstandsdiagnostischen Anforderungen umgehen und wie sie ihr Handeln subjektiv vernünftig begründen (Kapitel 2).

Anschließend wird speziell die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten thematisiert. Die Frage an den Forschungsstand lautet: Inwieweit unterstützt das aus empirischen Daten gewonnene Wissen über die Problematik unzureichender Lese- und/oder Schreibkompetenzen die Annahme, dass gerade diese Zielgruppe besondere Ängste und Widerstände gegenüber Lernstandsdiagnostik hat (Kapitel 3)?

Ein empirisch bestätigtes Forschungsergebnis besagt, dass Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten aus Angst vor Entdeckung ihrer schriftsprachlichen Defizite auf spezielle Strategien zurückgreifen, um alltägliche schriftsprachliche Anforderungen zu bewältigen. Aufgrund der Annahme, dass diese Strategien zumindest teilweise auch in lernstandsdiagnostischen Situationen angewandt werden, werden die aus der Forschung bekannten Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus systematisch zusammengefasst (Kapitel 4).

Die Analyse von Handlungsstrategien Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit Lernstandsdiagnostik bedarf einer theoretischen Perspektive, welche zum einen berücksichtigt, dass die Auswahl von Handlungsstrategien situativ und subjektiv begründet variiert. Zum anderen erfordert der Gegenstand der Lernstandsdiagnostik eine lerntheoretische Betrachtungsweise, welche die Prozesshaftigkeit des menschlichen Lernens erfasst. Für die vorliegende Untersuchung wird daher an Konzepte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Holzkamp angeknüpft, die Lern- und Bewältigungshandlungen ausgehend vom Standpunkt des Subjekts begründungslogisch erklären (Kapitel 5).

In einem weiteren Schritt wird die methodische Bearbeitung der Forschungsfrage erläutert. Dazu wird zunächst die Festlegung auf die Methodologie der Grounded Theory begründet. Anschließend wird ausgeführt, in welcher Weise die Verfahren der Datenerhebung und -auswertung angewandt wurden, um die Begründungslogik des Subjekts angemessen zu erfassen. Das Methodenkapitel schließt mit einer Zwischenreflexion zum Erklärungsbereich des erhobenen Datenmaterials (Kapitel 6).

Als Konsequenz der theoretischen und methodologischen Ausführungen wird das Vorhaben, *Handlungsstrategien im Umgang mit Lernstandsdiagnostik* begründungslogisch zu untersuchen, dem Anspruch einer Forschung vom Subjektstandpunkt angepasst. Es wird festgehalten, dass sich die Teilnahme an lernstandsdiagnostischen Verfahren aus subjektiver Sicht als Erleben von Test- und Prüfungssituationen darstellt. In einem ersten Ergebniskapitel wird der Gegenstand der *Testsituation* aus subjektiver Perspektive definiert und es werden sieben aus dem empirischen Material entwickelte Handlungsstrategien im Umgang mit *Testsituationen* beschrieben. Des Weiteren werden die Handlungsstrategien auf einer Dimension handlungspraktischer Akzeptanz zueinander ins Verhältnis gesetzt (Kapitel 7).

In einem zweiten Ergebniskapitel werden, exemplarisch für die drei Handlungsstrategien „partielles Outing“, „ambitionierte Offensive“ und „widerständige Verweigerung“, subjektive Begründungszusammenhänge erarbeitet. Dazu wird jeweils eine Situationsbeschreibung aus den empirischen Daten ausführlich analysiert und mit einer Variation des subjektiven Begründungsmusters verglichen (Kapitel 8).

Im abschließenden Kapitel werden die wichtigsten Entscheidungen und Schritte in der geleisteten Forschungsarbeit zusammengefasst. Außerdem werden die empirischen Ergebnisse zu einem begründungslogischen Handlungsmodell zum Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus verdichtet. Zum Ende der Arbeit diskutiere ich die Ergebnisse und führe sie mit dem bisherigen Forschungsstand zusammen. Ich formuliere Empfehlungen für die lernstandsdiagnostische Praxis im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung und zeige nachfolgende Forschungsdesiderate auf (Kapitel 9).

# 1 Begriffsverwendung

Der Forschungsgegenstand meiner Untersuchung sind Handlungsstrategien von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit Lernstandsdiagnostik. Die folgende Beschreibung der Bedingungen von funktionalem Analphabetismus sowie von Lernstandsdiagnostik in der Alphabetisierungsarbeit dient dazu, den Bezugsrahmen zu konkretisieren. Sie werden hier nicht als kausale Faktoren für die zu betrachtenden Handlungsstrategien gedeutet. Ob die Problematik niedriger Lese- und Schreibfähigkeiten oder die Eigenschaften und Rahmenbedingungen verschiedener lernstandsdiagnostischer Verfahren für die individuelle Auswahl von Handlungsstrategien relevant werden, wird *subjektiv vernünftig begründet* entschieden und kann empirisch zunächst nur am Einzelfall<sup>2</sup> nachvollzogen werden.

In diesem ersten Kapitel wird die Verwendung der Begriffe „Lernstandsdiagnostik“ und „funktionaler Analphabetismus“ erläutert.

## 1.1 Zur Verwendung des Begriffs „Lernstandsdiagnostik“

Der Begriff „Diagnostik“ wird vorwiegend in der medizinischen und psychologischen Fachsprache verwendet. Naheliegende Konnotationen sind daher Begriffe wie „Krankheit“ und „Störung“ oder „Behandlung“ und „Therapie“.

Der Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. vertritt in einer Stellungnahme zum Thema pädagogische Diagnostik die Forderung, dass der Rahmen, in dem entsprechend ausgebildete Personen in der Praxis Testverfahren anwenden, erweitert wird. Mit dieser Forderung wendet sich der Verband gegen die Besetzung des Beratungs- und Interventionsfelds im schulischen Umfeld durch Psychologinnen und Psychologen, für die es keine gesetzliche Grundlage gibt (vgl. Wolf, 2009).

---

2 Als Einzelfall betrachte ich, der theoretischen Perspektive dieser Arbeit entsprechend, eine subjektive Situationsbeschreibung einer Person, nicht die Person an sich. Die ausführliche Beschreibung der empirischen Erhebung und Auswertung erfolgt in Kapitel 6.

Die Dominanz der Psychologie in Bezug auf Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern ist nicht auf die Praxis beschränkt. So stammen wissenschaftliche Forschungsarbeiten rund um den Einsatz von Testverfahren vorwiegend aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie (z.B. Leutner, 2006). Die standardisierte Diagnostik von Störungen, die das Lernen und insofern pädagogische Aufgabenbereiche betreffen (z.B. Legasthenie), hat ambivalente Effekte für die diagnostizierten Kinder und ihre Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Buda, 2011, S. 149f.). Die Sonderpädagogik bemüht sich daher seit den 1980er Jahren, die Defizitorientierung zugunsten einer prozessorientierten Förderdiagnostik, welche Potenziale und neue Möglichkeiten aufzeigt, zu überwinden (vgl. ebd., S. 151; Kretschmann, Dobrindt & Behring, 2005).

In der Schulpädagogik kann Lernstandsdiagnostik jedoch nicht unabhängig von Fragen der Leistungsbeurteilung entwickelt werden. Schulische Lernstandsdiagnostik „bewegt sich im Spannungsfeld von *Fördern und Auslesen*. Dies ist nicht bruchlos harmonisierbar“ (Faulstich-Wieland & Faulstich, 2006, S. 75). Seit den PISA-Studien wird zusätzlich noch die dritte Funktion von Diagnostik, der internationale (und mit PISA-E der nationale) Vergleich, im schulischen Bereich genutzt und kritisch diskutiert.

Seit den 1990er Jahren werden in der Berufsbildung Anstrengungen unternommen, das Konzept der Handlungsorientierung in beruflichen Ausbildungsprozessen umzusetzen. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, neue Prüfungsinstrumente und -verfahren zu entwickeln, mit denen berufliche Handlungskompetenz nachgewiesen werden kann. In der Berufsbildung wurden seitdem zahlreiche Modellprojekte entwickelt und evaluiert (vgl. Elster, Dippel & Zimmer, 2003; Seeber & Nickolaus 2010; Tramm, Seeber & Kremer, 2012, S. 1). Zu den ungelösten Problem- und Forschungsfeldern pädagogischer Diagnostik in der Berufsbildung gehören:

- die Entwicklung diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften,
- die Verwendung von Diagnoseergebnissen als empirische Grundlage für Laufbahnentscheidungen,
- die Anwendung von Diagnostik zur wissenschaftlichen Fundierung pädagogischer Förderung und
- die Eignung und der Entwicklungsbedarf kompetenzdiagnostischer Verfahren (vgl. Tramm et al., 2012).

In den Hochschulen wurde die Auseinandersetzung mit Prüfungsreformen infolge des Bologna-Prozesses angestoßen. Auch in der Hochschuldidaktik wurden verschiedenste innovative Konzepte und Verfahren zur Lernstandsdiagnostik erprobt und evaluiert (vgl. Dany, 2008).

In der Sozialen Arbeit ist „Diagnostik“ ein umstrittener Begriff. Die Vorbehalte richten sich vorwiegend gegen eine naturwissenschaftlich-medizinische Auslegung von Diagnostik. Es lassen sich drei konkrete Befürchtungen benennen:

- Die Haltung, die Klientinnen und Klienten als am Prozess beteiligte Partner zu begreifen, könne gefährdet sein.
- Defizitorientierte Diagnostik könne Etikettierungen und Abwertungen erzeugen und eine ressourcen- und entwicklungsorientierte Perspektive auf die Personen einschränken.
- Diagnosen könnten den falschen Eindruck der Steuerbarkeit sozialer Prozesse und der Vorhersagbarkeit menschlichen Verhaltens durch Experten erwecken (vgl. Heiner, 2001, S. 253).

In der aktuellen Auflage des Handbuchs weist Heiner darauf hin, dass die Soziale Arbeit nicht auf den Begriff „Diagnostik“ verzichten kann, wenn ein „systematisches, wissenschaftlich fundiertes und regelgeleitetes Vorgehen“ bezeichnet werden soll (Heiner 2011, S. 240). Sie argumentiert, dass standardisierte und teilweise getestete klassifikatorische Verfahren die rekonstruktiven, kasuistisch und idiografisch ausgerichteten Ansätze sehr gut ergänzen könnten, um die Transparenz und Nachprüfbarkeit von Entscheidungen zu verbessern. Sie schlägt daher vor, eine integrative Theorie des *diagnostischen Fallverstehens* zu entwickeln. Diese solle rekonstruktiv-verstehende und klassifikatorisch-zuweisende Ansätze verbinden, da sie in handlungstheoretischer Hinsicht ohnehin nicht widersprüchlich seien (vgl. ebd.).

Diese erste Übersicht zum Thema Diagnostik in erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern zeigt, dass es sich um einen Gegenstand handelt, der zum einen in kontroverse Diskurse verstrickt ist und zum anderen in verschiedenen Kontexten vielfältige Funktionen übernimmt. Mit der Frage nach den Handlungsstrategien Erwachsener im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen richtet sich die Forschungsperspektive

auf subjektive Funktionszuschreibungen im Hinblick auf Lernstandsdiagnostik. Daher erachte ich eine definitorische Annäherung an die *gegenständliche Systematik* von Lernstandsdiagnostik für diese Arbeit nicht als sinnvoll. Der forschende Blick auf das zu untersuchende Phänomen soll nicht vorzeitig auf einen institutionellen Kontext (z.B. Lernstandsdiagnostik im Lese- und Schreibkurs), ein diagnostisches Verfahren (z.B. Hamburger Schreibprobe) oder einen Diagnoseinhalt (z.B. Schreibkompetenz) begrenzt werden.<sup>3</sup> Auch die testtheoretischen Grundlagen einzelner lernstandsdiagnostischer Instrumente werden nur insoweit berücksichtigt, wie sie sich für das Handeln Erwachsener als relevant erweisen. Für dieses Forschungsvorhaben ist es wichtiger, einzelne *Merkmalsausprägungen* von *lernstandsdiagnostischen Settings* bestimmen zu können. Anhand einer systematischen Beschreibung von unterschiedlichen Merkmalen wird es möglich, die im Gegenstand der Lernstandsdiagnostik potenziell vorhandenen Handlungsproblematiken zu identifizieren, auf die sich *subjektives Handeln* richten kann.

Dimension	international vergleichende Diagnostik (Large-Scale-Assessment)	selektive Diagnostik (summatives Assessment)	Förderdiagnostik (formatives Assessment)
Bezugsnorm	sozial	sozial	individuell
Datenhoheit	forschende Instanz	diagnostizierende Instanz	diagnostizierte Person
Konsequenz	Berichterstattung an den Auftraggeber	Selektion	Anpassung der Lernangebote
Instanz	Fremdbeurteilung	Fremdbeurteilung	Fremd-, Peer- oder Selbstbeurteilung
Perspektive	Statuserhebung	Statuserhebung	Status- oder Prozesserhebung
Zeitpunkt in Relation zum Bildungsangebot	unabhängig	vorlaufend nachlaufend	vorlaufend mitlaufend

Tabelle 1: Formen von Diagnostik (Auszug aus einer Tabelle von Dluzak et al., 2009, S. 34)

3 Diese forschungsmethodische Entscheidung wird in Abschnitt 6.1 ausführlich erläutert.

Zur Begriffsbestimmung knüpfe ich daher an die Typisierung von Dluzak, Heinemann und Grotluschen (2009) an. Sie unterscheiden drei Typen von Diagnostik: „international vergleichende Diagnostik“, „selektive Diagnostik“ und „Förderdiagnostik“. Bei dieser Unterscheidung handelt es sich um eine Differenzierung von diagnostischen Settings entlang ihrer Dimensionen. Einzelne diagnostische Instrumente, Konzepte oder Methoden können sowohl zu selektiven als auch zu förderdiagnostischen Zwecken eingesetzt werden (vgl. Bonna & Nienkemper, 2011, S. 41).

Um die Vielfalt der diagnostischen Praxis zu berücksichtigen, wird keine Einschränkung im Hinblick auf ein bestimmtes lernstandsdiagnostisches Verfahren oder ein spezifisches diagnostisches Setting getroffen. Durch die Variation unterschiedlicher Merkmale diagnostischer Settings (z.B. sozial oder individuell vergleichend) geraten daher potenziell vielfältige Handlungsstrategien in den Blick.

Eine Eingrenzung erfolgt allerdings dahingehend, dass Diagnostik hier ausschließlich als ein Verfahren thematisiert wird, mit dem sozial oder individuell vergleichende Aussagen über die Leistungsfähigkeit *von Personen* getroffen werden. Large-Scale-Assessments, mit denen Aussagen über die Leistungsfähigkeit von Bevölkerungen getroffen werden, sowie diagnostische Verfahren, die zum Zweck der Evaluation und Qualitätsentwicklung von Bildungsarbeit eingesetzt werden, werden hier nicht weiter bearbeitet, weil sie den Fokus nicht auf das einzelne, lernende Individuum legen.

Ich verwende den Begriff „Lernstandsdiagnostik“, weil das Forschungsinteresse darauf abzielt, Aussagen über Gelingensbedingungen von Lernstandsdiagnostik in erwachsenenbildnerischen *Lehr-Lernsettings*, speziell in der Alphabetisierung und Grundbildung, treffen zu können. Weiterhin wird der Forschungsgegenstand der Handlungsstrategien im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen vor einem *lerntheoretischen* Hintergrund bearbeitet. Durch die Entscheidung für den Begriff „Lernstandsdiagnostik“ wird außerdem eine stärkere Anbindung an subjekt- und handlungsorientierte Konzepte der Lernberatung intendiert als an lernergebnisorientierte Diskurse zur *Kompetenzdiagnostik*. Die Verknüpfung von Lernen und Leistung, die in diagnostischen Situationen zum Tragen kommt, soll dennoch nicht ausgeblendet werden.



## 1.2 Zur Verwendung des Begriffs „funktionaler Analphabetismus“

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ verwendet, um ein Phänomen zu beschreiben, von dem nach neuesten Forschungsergebnissen in Deutschland 7,5 Millionen Personen betroffen sind (vgl. Grotlüschen & Riekmann, 2011). Eine aktuelle Definition des funktionalen Analphabetismus wurde von der „Fachgruppe Zielgruppenanalyse“ aus Anlass des BMBF-Förderschwerpunktes „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ entwickelt. Sie knüpft an frühere Definitionen an und greift neuere Forschungserkenntnisse auf. Die Kernaussage lautet:

Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen (Egloff, Grosche, Hubertus & Rüsseler, 2011, S. 14).

Der Vorteil dieser Definition gegenüber früheren Begriffsbestimmungen liegt darin, dass funktionaler Analphabetismus als Phänomen unzureichender Kompetenzen bestimmt wird, gemessen an dem gesellschaftlichen Kontext. Der Begriff wird in dieser Definition nicht als Bezeichnung einer scheinbar homogenen Personengruppe verwendet. Funktionaler Analphabetismus bezeichnet vielmehr das gemeinsame Merkmal, das Personen unterschiedlichster Gruppen tragen können. Egloff et al. unterscheiden zwischen folgenden Personenkreisen:

- Erwachsenen mit Lernrückständen infolge unzulänglicher pädagogisch-didaktischer Angebote während der Schulzeit;
- Erwachsenen, die als Kinder infolge schwieriger Lebensumstände bei der Aneignung literaler Kompetenzen behindert wurden;
- Erwachsenen, denen zwar grundsätzlich die Aneignung von literalen Kompetenzen möglich ist, die aber aufgrund psycho-organischer Be-

eintrüchtigungen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten oder haben;

- Erwachsenen, denen bereits vorhandene literale Fertigkeiten infolge fehlender Praxis verloren gingen;
- Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die während ihrer Schulzeit aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten oder haben (Egloff et al., 2011, S. 15).

Das Begriffsverständnis ist insofern passend zum theoretischen Rahmen dieser Arbeit, da beim Vorgehen mittels der Grounded Theory das Phänomen der unzureichenden Lese- oder Schreibkompetenz (in all seinen Varianten) und die diesbezüglich subjektiv zugeschriebene Bedeutsamkeit für das Handeln in lernstandsdiagnostischen Situationen untersucht werden. Es werden keine Fallanalysen vorgenommen, die zeigen, wie bestimmte Typen von Personen unter bestimmten Rahmenbedingungen handeln.

Beim Gebrauch des Begriffs schließe ich mich dem Vorschlag von Grotlüschen an, das aus Feminismus und Postkolonialismus bekannte Prinzip des „strategischen Essentialismus“ anzuwenden. Folglich soll der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ verwendet werden, wenn bildungspolitische Interessen und Ansprüche der Gruppe angesprochen sind. Stehen die pädagogische Analyse und der Diskurs im Vordergrund, wird eine weniger stigmatisierende, stärker dekonstruierende Begrifflichkeit verwendet (Grotlüschen, 2012a, S. 16f.).

Ich verwende für den analytischen Beitrag dieser Arbeit überwiegend den Ausdruck „Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten“. Die Schreibweise des und/oder soll darauf verweisen, dass es Varianten von unzureichender literaler Kompetenz gibt. Den Begriff „Schwierigkeiten“ bevorzuge ich gegenüber dem Begriff „Schwäche“, weil er weniger stigmatisierend ist. Vorübergehende Schwierigkeiten treten bei jedem Menschen in verschiedenen Lebensbereichen auf und sie lassen sich meistern. Eine Schwäche ist überdauernd und kann zur Definition der gesamten Personengruppe verwendet werden, z.B. die Gruppe der Lese- und/oder Schreibschwachen.

Ob unzureichende literale Kompetenzen in jedem Fall individuell als „schwierig“ bewertet werden, lässt sich auf der Basis des derzeitigen Forschungsstandes nicht verifizieren. Bislang wurden vorrangig Erwachsene

beforscht, die sich aufgrund ihrer als unzureichend eingeschätzten Kompetenzen zur Kursteilnahme entschieden haben. Das defizitäre Selbsterleben steht in diesen Arbeiten im Fokus (siehe Abschnitt 3.2). Eine Begrifflichkeit, die vollständig frei von einer defizitorientierten Sichtweise ist, würde das zu untersuchende Phänomen der Diskrepanz zwischen schriftsprachlichen Anforderungen in lernstandsdiagnostischen Situationen und individueller Kompetenz verschleiern und wäre daher unzweckmäßig. Ich halte die Verwendung beider Begriffe („funktionaler Analphabetismus“ sowie „Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten“) insofern für vertretbar, als dass aus den Forschungsergebnissen in einem zukünftigen Schritt die Ansprüche funktionaler Analphabeten auf eine erwachsenengerechte Diagnostik abgeleitet und begründet werden können.

## 2 Lernstandsdiagnostik aus der Perspektive von Lernenden

Obwohl in weiten Teilen des Praxis- und Forschungsfelds der Erwachsenenbildung die unbedingte Notwendigkeit besteht, Lernleistungen zu beurteilen und Kompetenzen zu erfassen, ist der Begriff „Diagnostik“ nicht im Diskurs etabliert. Auch die international geführte Diskussion um Förderdiagnostik (*formative Assessment*) spielt in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung eine untergeordnete Rolle (vgl. Grotlüschen & Bonna, 2008, S. 49f.). Um Anknüpfungen zu erwachsenenpädagogischen Diskursen herzustellen, gehe ich daher von Fachbegriffen aus, in deren Kontext Lernstandsdiagnostik impliziert ist.

Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse und Praxiskonzepte zu den Themen „Kompetenzerfassung“, „Zertifizierung“ sowie „Lehr-Lernprozess“ zusammengetragen, die sich mit der Perspektive der diagnostizierten Lernenden befassen. Die angeführten Themen werden nicht in unabhängigen Diskursen verwendet, daher gibt es inhaltliche Überschneidungen. Während in diesem Kapitel Forschungsergebnisse zu allen Teilnehmenden und Adressaten der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden, werden im dritten und vierten Kapitel ausschließlich Forschungsergebnisse zur Gruppe der Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten aufgeführt.

Die leitende Fragestellung bei der Durchsicht der Forschungs- und Praxisbeiträge lautet also: Was ist bekannt über Handlungsstrategien Erwachsener im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen und die subjektiven Begründungen für ihre Auswahl?

### 2.1 Die Perspektive der Lernenden im Themenfeld Kompetenzerfassung

Auseinandersetzungen um den Einsatz von Diagnostik in der Erwachsenenbildung werden aktuell vorwiegend in Fachdiskursen zur „Kompetenzerfassung“ geführt. Diese Diskurse beschäftigen sich ausführlich mit Fra-

gen danach, wie Kompetenzen festgestellt, bilanziert, validiert, gemessen, analysiert oder diagnostiziert werden können. Dabei wird eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen des Begriffs „Kompetenz“ verwendet. Diese sollen in dieser Arbeit nicht aufgearbeitet werden, weil sich mein Hauptinteresse auf die Kontexte, Methoden und Interaktionen bei der Erfassung von Kompetenzen bezieht. Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Auslegungen des Kompetenzbegriffs zeigen z.B. Riekman und Grotluschen (2011) auf.

Die Diskussion um Kompetenzerfassung ist in erster Linie bildungspolitisch motiviert. Ein Hauptthema betrifft Fragen der Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen. Gnahn fasst den Stand der Diskussion zur Kompetenzdiagnostik in der Weiterbildung so zusammen, dass es eine zunehmende Orientierung am tatsächlichen Leistungsvermögen gebe, in dessen Folge Berechtigungen in Form von formalen Abschlüssen mit den durch informelle und non-formale Lernprozesse erworbenen und verfügbaren Kompetenzen in Konkurrenz treten (vgl. Gnahn, 2008, S. 83).

Ein Beispiel für die hier angesprochene Outcome-Orientierung in der Weiterbildung ist die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) und seine nationale Umsetzung als Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Bisher leistet der DQR lediglich eine Einstufungsmöglichkeit für formale Qualifikationen des deutschen Bildungssystems. Eine Berücksichtigung von Ergebnissen informellen Lernens wird als zukünftiges Ziel benannt.<sup>4</sup> Tippelt äußert sich zum DQR aus Sicht der Weiterbildung und weist ausdrücklich darauf hin, dass das „robuste“ Zuordnungsverfahren von Kompetenzeinstufungen nur ein Anfang sein kann. Um die bisher vernachlässigten Kontexte informellen Lernens zu erfassen, sei allerdings eine intensive Kompetenzdiagnostik zwingend notwendig. Er bemerkt außerdem, dass es hierzu zunächst der verstärkten Bildungsforschung bedarf (vgl. Tippelt, 2010, S. 116).

Die fehlende theoretische Grundlagenforschung wird aktuell von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) vorangetrieben. Sie hat ein Schwerpunktprogramm zum Thema „Kompetenzmodelle zur Erfassung

---

4 Vgl. URL: [www.dqr.de/content/60.php](http://www.dqr.de/content/60.php) (zuletzt abgerufen am 15.12.2014).

individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ (2007–2013) eingerichtet, dessen Ziel es war, die Kompetenzmodellierung und -messung sowie die Nutzung der Informationen aus kompetenzorientierter Diagnostik und Assessments zu untersuchen (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) & Universität Duisburg-Essen, 2012).

Wenngleich sich das große wissenschaftliche Interesse an der Weiterentwicklung von Verfahren zur Kompetenzerfassung als notwendig erweist, so ist der generelle Trend zur Outcome-Orientierung als kritisch zu beurteilen, weil die damit einhergehende Individualisierung von Bildungsverläufen bei gleichzeitiger Individualisierung von Qualifikationsrisiken Gefahr läuft, Autonomie eher einzuschränken anstatt sie zu ermöglichen (vgl. Alheit, 2011).

Mehr oder weniger theoretisch und empirisch fundierte Instrumente und Ansätze zur Kompetenzerfassung in der Weiterbildungspraxis gibt es mittlerweile in großer Anzahl. Für diese Arbeit ist eine vollständige und systematische Aufzählung der Verfahren nicht zweckmäßig. Das „Handbuch Kompetenzmessung“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007) bietet eine breite Übersicht von Verfahren, die jedoch von den Kompetenzforschern Klieme und Hartig scharf kritisiert werden: „[Die] Verfahren mögen nützlich sein für betriebliche Personalentwicklung; wissenschaftlich seriös sind sie durchweg nicht“ (2007, S. 23).

Die Instrumente, die in der Erwachsenenbildungspraxis zum Einsatz kommen, fasst Gnahs in einem Lehrbuch grob in drei Kategorien zusammen (Gnahs, 2010, S. 48ff.):

- Methoden zur Bewusstmachung und Beschreibung von Kompetenzen,
- Methoden zur Einschätzung und Abstufung von Kompetenzen und
- Methoden zur Quantifizierung von Kompetenzen.

Im Folgenden sollen die Annahmen bzw. Forschungsergebnisse aus dem Themenfeld der Kompetenzerfassung zusammengefasst werden, die die Perspektive der Lernenden bzw. der Erwachsenen, deren Kompetenzen erfasst werden, berücksichtigen. Für eine systematische Darstellung wird die von Gnahs vorgeschlagene Differenzierung von drei Methodentypen beibehalten.

*Methoden zur Bewusstmachung und Beschreibung von Kompetenzen* zielen darauf ab, dass die einzelne Person aus der Reflexion ihrer vergangenen Tätigkeiten und Lernerfahrungen im Lebenslauf die eigenen Vorlieben, Talente und Kompetenzen ableitet, selbst einschätzt und in einem Portfolio zusammenstellt. Auf diese Weise sollen individuelle berufliche Übergangs- und Entscheidungsprozesse unterstützt werden. Obwohl die methodischen Konzepte zur Bewusstmachung und Beschreibung von Kompetenzen meist die Stärkung des Individuums intendieren, ist die bildungspolitische Entwicklung, in deren Kontext diese Methoden zu verorten sind, nämlich die zunehmende Zuschreibung von Eigenverantwortung für die Herstellung und Aufrechterhaltung der individuellen Employability, kritisch zu beurteilen (vgl. Alheit & Dausien, 2010; Bolder, 2010).

Das prominenteste empirisch evaluierte Instrument dieses Typs ist der ProfilPASS. Die individuell verfügbaren Kompetenzen werden hier mittels einer Selbstevaluation diagnostiziert. Da dieses Verfahren die Handlungsbereitschaft der erwachsenen Personen voraussetzt, ist es für das Konzept besonders wichtig, ihre Perspektiven und Interessen zu berücksichtigen. Zu diesem Zweck orientiert sich das zugehörige Beratungskonzept unter anderem an den Leitprinzipien der Lernberatung von Kemper und Klein, die sich wiederum auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp beziehen (Kemper & Klein, 1998). Die Handlungsmaximen des ProfilPASS-Beratungskonzepts sind dementsprechend am Subjekt orientiert. Individuelle Bedürfnisse und Lerninteressen haben Priorität. Das Beratungsverfahren soll transparent gemacht werden und die Passinhaberinnen und -inhaber bei der Selbstorganisation unterstützen. Weiterhin sind die Kompetenz- bzw. Potenzialorientierung sowie der Biografiebezug für den Beratungsprozess leitend. Mit Letzterem soll zur Reflexion angeregt sowie die lern- und lebensbiografische Kontinuität gesichert werden (vgl. DIE, DIPF & IES, 2006, S. 62).

Ein Vergleich dieser Prinzipien des ProfilPASS-Konzepts mit der oben ausgeführten, dimensionsbezogenen Unterscheidung der Formen von Diagnostik (siehe Abschnitt 1.1) zeigt, dass die Autorinnen und Autoren des ProfilPASSes tendenziell auf förderdiagnostische Merkmale zurückgreifen, um die Passinhabenden zum Handeln zu ermutigen. Zwar wird eine kriterienorientierte Bezugsnorm zugrunde gelegt (Niveau 1–4),

aber letztendlich ist es die Absicht des Verfahrens, individuelle Stärken zu benennen und individuelle (Lern-)Ziele festzulegen und zu planen. Es gibt keine zwei Messzeitpunkte, so dass nicht von einer Prozesserhebung gesprochen werden kann, aber im Rahmen der Selbstevaluation wird der biografische Entwicklungsprozess mit in den Blick genommen. Die Datenhoheit der Passinhabenden wird als Qualitätsstandard benannt (vgl. DIE et al., 2006, S. 62).

Weitere Vorstellungen dazu, unter welchen Rahmenbedingungen Erwachsene bereit sind, ihre Kompetenzen im Rahmen eines Beratungsprozesses diagnostizieren zu lassen, können dem Katalog „Qualitätsmerkmale guter Beratung“ entnommen werden. Er wurde vom Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) und einer Forschungsgruppe für Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprechts-Karls-Universität Heidelberg erprobt, evaluiert und weiterentwickelt (vgl. Nationales Forum Beratung Bildung, 2011; Mitglieder der Arbeitsgruppe 1, Schiersmann & Weber, 2011, S. 9; Schiersmann, Bachmann, Dauner & Weber, 2008; Niedlich, Christ, Korte, Berlinger & Aurich, 2007). Sie benennen übergreifende Qualitätsmerkmale, die sich auf das Beratungssetting beziehen. Dazu gehören:

- die Orientierung an den Anliegen, Voraussetzungen und Ressourcen der Ratsuchenden,
- die Transparenz der Beratungsverläufe und der eingesetzten Methoden,
- die Orientierung an einem ethischen Kodex, welcher eine positive Haltung gegenüber Bildung und Arbeit, eine ermutigende Gestaltung der Beratung, die Aufklärung über Rechte der Ratsuchenden, eine wissenschaftliche Fundierung sowie die Gewährleistung von Vertraulichkeit und eines transparenten Umgangs mit dem Datenschutz umfasst, und
- eine an Qualitätsmerkmalen für professionelle Beratung orientierte Qualitätsstrategie (vgl. Schiersmann & Weber, 2013, S. 262ff.).

*Methoden zur Einschätzung und Abstufung von Kompetenzen* basieren meist auf Kompetenzbeobachtungen in Verbindung mit Kombinationen von Fremd- und Selbstbeurteilungen (seltener Peerbeurteilung).

Ein Feld, in dem sie angewandt werden, ist die pädagogische Arbeit im Übergangssystem Schule – Beruf. Der Einsatz von diagnostischen Ver-



fahren wird hier mit dem Ziel verknüpft, „personenbezogene Potenziale und Ressourcen sichtbar und für den Entwicklungsprozess nutzbar zu machen“. Darüber hinaus wird angenommen, dass sie die Chance bieten, „(Bildungs-)Risiken frühzeitig zu erkennen und eine Förderung präventiv einzuleiten“ (Bylinski, 2008, S. 44). Auch für dieses spezielle Einsatzfeld von Kompetenzdiagnostik wurden Qualitätsstandards und „pädagogische Prinzipien“ formuliert. Sie lauten: Subjektorientierung, Managing Diversity – die Vielfalt anerkennen, Lebens- und Arbeitsweltbezug, Kompetenzansatz und Transparenzprinzip (Druckrey, 2007, S. 29ff.).

Die nun wiederholt benannte Orientierung an den Stärken und Ressourcen der diagnostizierten Person sowie die implizite Schlussfolgerung, dass diese deren subjektive Handlungsbereitschaft begründen, lässt sich vor dem Hintergrund von machtanalytischen Ansätzen und Forschungsergebnissen anzweifeln: So fordert Kossack, dass Kompetenzforschung auch nach der „gesellschaftlichen, ökonomischen und pädagogischen Funktion der Rede von Kompetenzen“ fragt (Kossack, 2014, S. 139f.). Im Anschluss an Huber erinnert er daran, dass „Kompetenz“ in begriffsgeschichtlicher Bedeutung mit einer gesellschaftlichen Vorstellung von Normalität und konkurrierendem Handeln verknüpft ist. Und er weist im Anschluss an Ott darauf hin, dass die Erfassung von „Kompetenz“ immer auch die Zuschreibung von „Inkompetenz“ impliziert (vgl. ebd., S. 136). Ott untersucht in einer machtanalytischen ethnographischen Studie das Profiling innerhalb von Maßnahmen für Erwerbslose. In diesem Rahmen demaskiert sie die Erhebung von (In-)Kompetenzen als Defizit- und Bedarfszuschreibung.

Das Wissen über die Person wird erst erzeugt und zwar relational zu dem Zweck, zu dem es eingesetzt wird: der Aktivierung zur Anpassung an einen bestimmten gesellschaftlichen Status. Der Eingriff in das Wissen über die Person und ihre (In-)Kompetenzen ist dann oft mit der Adressierung der Erwerbslosen verbunden, ihre Einstellung zu sich selbst, zu ihren Möglichkeiten, Begrenzungen und den eigenen (In-)Kompetenzen zu bearbeiten (Ott, 2011, S. 284).

Weiterhin stellt Ott fest, dass nicht nur durch das Ergebnis, sondern auch durch das Testen selbst „Erfahrungen von Schwächen und damit Selbstzuschreibungen von Inkompetenz“ ausgelöst werden (ebd., S. 283).

Anwendungsfelder, in denen die defizitzuschreibende und selektive Funktion von kompetenzdiagnostischen Methoden offensichtlicher ist, sind die Eignungsbeurteilung zur Personalauswahl und -entwicklung in Unternehmen sowie die Eignungsdiagnostik im Kontext von beruflichen Wiedereingliederungs- und Beratungsprozessen. In diesen Zusammenhängen kommen neben Assessment-Center-Verfahren auch klassische Intelligenz- und Leistungstests sowie Persönlichkeitstests zum Einsatz. Aufgrund der widersprüchlichen Interessenlage gestaltet sich die Beziehung zwischen diagnostizierender Instanz und diagnostizierter Person bestenfalls als eine „partnerschaftliche Begegnung“ (vgl. Randhofer, 2010, S. 394). Arbeitsrechtliche Regelungen und Ethical Guidelines zeigen die Grenzen der Zumutbarkeit auf (vgl. ebd., S. 390ff.). Qualität in Bezug auf die Anwendung von Tests wurde zunächst durch internationale Standards und Richtlinien für pädagogisches und psychologisches Testen definiert (vgl. z.B. in deutscher Fassung Häcker, Leutner & Amelang, 1998 und International Test Commission in Zusammenarbeit mit Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BdP) und Psychologie Information ZPID, 2001). Seit dem Jahr 2002 gilt die DIN-Norm 33430 als verabschiedet (vgl. Reimann & Frenzel, 2009, S. 19). Dieser Qualitätsstandard regelt fach- und berufsverbandsübergreifend die „Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen“. Laut den Autoren dient die DIN-Norm nicht explizit, „jedoch auch zum Schutz der Kandidaten vor unsachgemäßer oder missbräuchlicher Anwendung von Eignungsbeurteilungsverfahren“ (ebd., S. 9f.). Das Interesse der Personalpsychologie an der Perspektive der Diagnostizierten wird mit rein ökonomischen Argumenten begründet. Auswahlprozess und Personalentwicklung gelten als Aushängeschilder der Unternehmen. Werden die eingesetzten Instrumente vom (potenziellen) Personal nicht akzeptiert, dann können sie die Konkurrenz um die besten Fachkräfte und den Absatz von Dienstleistungen und Produkten negativ beeinflussen (vgl. Kersting, 2008, S. 421).

Kersting entwickelt und evaluiert im Forschungsprojekt AKZEPT! drei Varianten eines Fragebogens zur Akzeptanz von Tests, Persönlichkeitsfragebögen und von Assessment-Centern. Die Akzeptanz von Leistungstests wird im Sinne eines kognitiven Qualitätsurteils der Bewerberinnen

und Bewerber über einen konkreten Test erhoben. Gemessen werden die Einschätzung der Messqualität, der Augenscheinvalidität, der Kontrollierbarkeit und die Belastungsfreiheit des Tests auf Zustimmungsskalen. Zusätzlich wird die Gesamtbeurteilung des Tests sowie die Selbsteinschätzung des eigenen Abschneidens auf einer Schulnotenskala erfragt (vgl. ebd., S. 423f.). Ob das im Nachhinein erhobene positive Qualitätsurteil über den Test etwas darüber aussagt, dass Bewerberinnen und Bewerber ein testbasiertes Auswahlverfahren des potenziellen Arbeitgebers auch im Vorhinein akzeptieren und bereit sind, daran teilzunehmen, kann auf Basis dieser Erhebung nicht beantwortet werden. Denn die Personen, die aufgrund ihrer Nicht-Akzeptanz nicht bereit waren, am Test teilzunehmen, werden von Kersting nicht befragt. Das Ergebnis, die „Akzeptanz von Intelligenz- und Leistungstests [sei] insgesamt positiv“ (ebd., S. 430), ist daher erwartungsgemäß.

Für die Frage, welche Handlungsstrategien Erwachsene im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen wählen, ist dennoch ein Ergebnis von Kerstings Studie hervorzuheben. Er stellt fest, dass leistungstärkere Personen die Leistungstests grundsätzlich positiver beurteilten als leistungsschwächere Personen (vgl. ebd.). Dieser Zusammenhang lässt sich ebenso für Assessment-Center nachweisen, wenn die Leistungsstärke als Selbsteinschätzung bezüglich des Abschneidens erhoben wird (vgl. Kersting, 2010, S. 63). Aus diesem Ergebnis lässt sich die Vermutung ableiten, dass die selbsteingeschätzte Leistungsstärke in Bezug auf lernstandsdiagnostische Situationen subjektiv handlungsleitend sein könnte.

In einer weiteren experimentell angelegten Vergleichsstudie von Kerstings Forschungsgruppe zur Akzeptanz von Assessment-Center-Verfahren wird ein zweites, für die vorliegende Studie aufschlussreiches Ergebnis erbracht. Unabhängig vom Erfolg konnte ein Zusammenhang zwischen der positiven Gesamtbewertung des Assessment-Centers und seiner transparenten Gestaltung festgestellt werden. Die Transparenz des Verfahrens bestand darin, dass die Bewerberinnen und Bewerber vorab über positiv und negativ bewertete Verhaltensweisen informiert wurden (vgl. Schulze Versmar et al., 2007).

Bei den *Methoden zur Quantifizierung von Kompetenzen* handelt es sich um Kompetenzmessungen, deren methodisches Vorgehen auf probabi-

listischer Testtheorie basiert. Die jüngsten Beispiele sind die international vergleichenden Kompetenzmessungen von Erwachsenen in der PIAAC-Studie (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) der OECD (vgl. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, 2012) sowie das vom BMBF geförderte Nationale Bildungspanel für Deutschland (*National Educational Panel Study, NEPS*), welches unter anderem Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen im Lebenslauf erhebt (Blossfeld, von Maurice & Schneider, 2011, S. 10).

Bezüglich der bevölkerungsdiagnostischen Kompetenzmessung von Erwachsenen werden bislang folgende Rahmenbedingungen als Qualitätsmaßstab angeführt:

- Die klassischen Gütekriterien (Validität, Reliabilität, Objektivität) sind einzuhalten,
- Messinstrumente müssen praktisch handhabbar sein,
- die Messung muss mit einem vertretbaren Aufwand durchgeführt werden können und
- das diagnostische Verfahren muss forschungsethisch vertretbar sein (vgl. Gnahs, 2009, S. 149).

Die Frage, wie Erwachsene im Umgang mit Lernstandsdiagnostik handeln, bezieht sich bei den aufgeführten bevölkerungsdiagnostischen Haushaltsbefragungen eher auf die forschungspraktische Perspektive: Unter welchen Umständen sind Erwachsene bereit, sich für die Forschung testen zu lassen?

Um kompetenzbedingte Ausfälle von Befragten im Hauptlauf der leo. – Level-One Studie mithilfe von adäquaten Ansprache-Formeln und Aufgaben-Formaten zu verhindern, wurde ein Survey-Pretest durchgeführt. Als Konsequenz des Pretests wurde Wert auf eine kurze Testzeit (weniger als 15 Min.) sowie auf die Gestaltung der sozialen Situation als persönliches Gespräch unter vier Augen gelegt. Dieses Vorgehen wird im Rückblick als erfolgreiche Strategie gewertet. Grotlüschen et al. sprechen von einer surveyfähigen Kompetenzdiagnostik, der sie die hohe Kooperationsbereitschaft der Befragten zu verdanken haben (vgl. Grotlüschen, Riekman & Buddeberg, 2012a, S. 50).

## 2.2 Die Perspektive der Lernenden im Themenfeld Zertifizierung

Im Kontext der organisierten Erwachsenenbildung treten diagnostische Situationen unter anderem dann auf, wenn in der Weiterbildung erworbene Qualifikationen und Kompetenzen zertifiziert werden sollen. Die Perspektive der Lernenden wird bei der Gestaltung dieser Beurteilungsverfahren bislang wenig berücksichtigt und es gibt auch keine breite Diskussion um Qualitätsstandards zur Gestaltung von selektiver Diagnostik in der Erwachsenenbildung. Diese Situation ist sicherlich darin begründet, dass es sich um ein wenig systematisiertes Feld handelt, in dem die Verantwortlichkeiten stark aufgeteilt sind. Die bundesweit agierenden Weiterbildungsträger verfahren im Vergleich miteinander, aber auch innerhalb ihres Programmangebots sehr unterschiedlich in Bezug auf die Vergabe von Zertifikaten, Urkunden, Zeugnissen oder Bescheinigungen für verschiedene Inhalte sowie in Bezug auf die praktizierten Prüfungsverfahren (vgl. Faulstich und Vespermann, 2001, S. 32ff.; Huntemann und Reichart, 2013, Tab. 17). Sie verfügen auch nicht in allen Programmbereichen über die Zertifizierungsautorität. Vorwiegend bei großen Anbietern ist eine „Trennung von lehrender, prüfender und zertifizierender Institution“ zu beobachten (Käpplinger, 2007a, S. 215). Daraus folgt, dass die Frage der Gestaltung von diagnostischen Situationen teilweise in den Prüfungsordnungen der Länder, der telc<sup>5</sup> sowie der Kammern und Verbände geregelt wird.

Im Folgenden werden zunächst die wissenschaftlichen Positionen zur Gestaltung von Zertifizierungsaufgaben in der Erwachsenenbildung dargestellt. Anschließend werden die vorliegenden Forschungsergebnisse berichtet, die die Perspektive der Lernenden auf die Zertifizierungspraxis in der Weiterbildung berücksichtigen.

In der Erwachsenenbildung wurden aufschlussreiche Kontroversen darum geführt, inwiefern die Zertifizierung von individuellen Lernleistungen, und damit die Ausgabe von Berechtigungsnachweisen, überhaupt zu ihrem Aufgabengebiet gehören sollte. Diese Diskussionen wurden vorrangig von

---

5 Die telc GmbH bietet Sprachprüfungen zum Erwerb der Europäischen Sprachenzertifikate an.

Vertretern der allgemeinen, kulturellen und politischen Erwachsenenbildung geführt und vernachlässigten den Bereich der beruflichen Weiterbildung, für den die Vergabe von Qualifizierungsnachweisen substanziell ist. Der Beginn der verstärkten kritischen Auseinandersetzung um die erwachsenenpädagogische Zertifizierungsfrage kann historisch mit der „realistischen Wende“ einhergehend verortet werden (vgl. Käßlinger, 2007a, S. 37ff.).

In dem vielzitierten „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats (1970, S. 51) manifestiert sich der als „realistische Wende“ bezeichnete Prozess, in dessen Folge die berufliche Verwendbarkeit von Bildung sichtbar in den Fokus rückte. Als Ergebnis der veränderten Funktionszuschreibung wurde die Notwendigkeit betont, in formalen Lernprozessen erworbene Qualifikationen durch ein Zertifikat zu belegen. Im Rahmen der Weiterbildung sollte den Teilnehmenden

die Möglichkeit geboten werden, dem Bedarf, der Vorbildung und dem eigenen Wunsch entsprechend zusätzlich durch Zertifikate zu bestätigende Einzelqualifikationen zu erwerben (ebd., S. 201).

Weiterhin wurden die Vorteile eines „Baukastensystems“ von nacheinander erwerbenden Qualifikationen ausführlich dargelegt. Die Aussicht, erworbene Qualifikationen zertifizieren zu können, wurde allerdings nicht für den Gesamtbereich der Weiterbildung als möglich erachtet. Gegenstände und Gebiete der Weiterbildung, in denen Lernen durch Orientierung und Eigenaktivität angeleitet wird, wären weniger gut in vollständigen Programmen formalisierbar und systematisierbar. Es wäre in diesen Bereichen häufig nur möglich, Kriterien für die Durchführung anzugeben. Die Entwicklung von Leistungsstandards und entsprechenden Zertifikaten wäre daher lediglich für die leicht formalisierbaren Bereiche (berufliche Fortbildung, Umschulung und Erweiterung der Grundbildung) vorzusehen. In diesem Bereich wäre es Aufgabe der Weiterbildung, durch die Kombination von Zertifikaten die Möglichkeit vorzuhalten, Qualifikationen und Abschlüsse der ersten Bildungsphase sowie neu zu entwickelnde Typen von Abschlüssen zu erwerben (vgl. ebd., S. 203ff.). Zertifizierung erforderte es, dass Qualifikationen und Leistungsniveaus diagnostizierbar definiert werden. Der Strukturplan enthält keine Hinweise zur Durchführung von Diagnostik. Es wurde lediglich angemerkt, dass Leistungskontrollen standardisiert sein

müssten, um die Vergleichbarkeit der bescheinigten Leistungen zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 203).

Für den Sprachenbereich entwickelten die Volkshochschulen bereits 1966/67 ein europäisch vergleichbares Zertifizierungsprogramm, in dem sie Erfahrungen mit der zugehörigen Durchführung von Lernstandsdiagnostik sammelten (vgl. Raasch, 2010). Die Besonderheit des mittlerweile etablierten VHS-Zertifikatsprogramms im Sprachenbereich liegt darin, dass die Leistungen kriterienorientiert anhand eines hierarchischen Kompetenzmodells beurteilt werden können (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen). Dadurch sind Lernform und Lernstandsdiagnostik unabhängig voneinander.

Tietgens, der damalige Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS), und Weinberg, damals wissenschaftlicher Mitarbeiter in der PAS, hielten 1971 den Status quo des Einsatzes objektiver Prüfverfahren zur Feststellung von Lern- und Leistungsergebnissen in der Erwachsenenbildung (bzw. in der Volkshochschule, B.N.) mit zwei Praxisbeispielen fest. Zum einen nannten sie die Einstufungs-, Zwischen- und Abschlusstests, die im Bereich Fremdsprachen und Mathematik an Volkshochschulen eingesetzt wurden. Indem die Testaufgaben die in Curriculum und Lernzielkatalog festgelegten Anforderungen bezüglich Inhalt und Niveau überprüften, würde die Vergabe von Zertifikaten objektiv geregelt. Zum anderen führten die Autoren die standardisierten Aufgabentypen der ersten Schlussklausur des Quadriga Funkkollegs<sup>6</sup> an. Für das Quadriga Funkkolleg wäre der Stoffumfang zwar nicht streng festgelegt, und Lernziele wären nicht im Einzelnen operationalisiert, aber Inhalt und Leistungsanspruch des Kollegs gingen aus Studienbriefen und Radiosendungen hervor. Weiterhin fassten Tietgens und Weinberg die Vorzüge der vorhandenen Testformen zusammen. Tests ermöglichten es,

- den wirklich vorhandenen Wissens- und Leistungsstand des einzelnen Prüflings zu diagnostizieren,

---

6 Die Vorlesungen des Quadriga Funkkollegs wurden gegen Ende der 1960er Jahre vom Hessischen, Saarländischen, Süddeutschen sowie vom Südwest-Rundfunk ausgestrahlt. Weiterhin wirkten das Deutsche Institut für Fernstudienforschung (DIFF) sowie der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) am Programm des Funkkollegs mit (vgl. Schulmeister, 2013, S. 264).

- eine differenzierte Leistungsbeurteilung (nach Punkten) vorzunehmen,
- sowohl Tatsachenwissen als auch Problemverständnis und Umgangsfähigkeit zu prüfen und
- jeweils eine große Zahl von Prüflingen während desselben Termins zu prüfen und die Ergebnisse entweder mithilfe von Schablonen oder maschinell auszuwerten (vgl. Tietgens & Weinberg, 1971, S. 191).

Im Zuge des weiteren Nachdenkens zur Einrichtung eines Baukastensystems an Volkshochschulen äußerte Tietgens 1974 eine recht differenzierte Position dazu, wann abschlussbezogene Prüfungen für Erwachsene als zumutbar gelten können. Das ernsthafte Bemühen um erwachsene Teilnehmende würde sich vor allem daran zeigen, dass „man ihnen hilft, das angestrebte Ziel zu erreichen, auch wenn es beträchtliche Anstrengungen mit sich bringt“ (Tietgens, 1974, S. 17f.). Dahingegen wäre es Erwachsenen nicht zumutbar, sie für das Bestehen einer Prüfung zu zwingen, Inhalte zu lernen, für die sie sich nicht selbst entschieden hatten. Es wäre vielmehr ihr Recht zu verlangen, dass „sie unmittelbar zu ihrem Lernziel hingeführt“ würden (ebd.). Mit dem Erfordernis, Lernerfolge zu überprüfen, sollte die Erwachsenenbildung daher so umgehen, dass Prüfungen sich einerseits inhaltlich auf das „konkret Gelernte“ bezögen und dass andererseits die Anforderungen vorab transparent gemacht würden (ebd.).

Im Zuge der aktuellen Diskussion um Kompetenzerfassung (siehe Abschnitt 2.1) wird die Dringlichkeit, „Systematisierung und Optimierung“ von Abschlüssen und Zertifikaten im Weiterbildungsbereich voranzutreiben, betont (vgl. Käßlinger, 2007b, S. 424). Wäre dieses Ziel bereits erreicht, so könnten Zertifikate ihre Funktion als Instrument zur Umsetzung des „meritokratische[n] System[s], das soziale Aufstiege durch Bildungserfolge möglich macht“ erfüllen und sie würden den Weiterbildungsbereich mithilfe von Nachweisen an andere Bildungsbereiche anschlussfähig machen (ebd., S. 413).

Diese Argumentationen werden in der Erwachsenenbildung nicht grundsätzlich kritisiert. Kuper weist jedoch darauf hin, dass außerhalb des Bildungssystems erworbene Kompetenzen in das Anerkennungssystem zu integrieren sind, damit die Selektivität der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung nicht weiterhin über den Zugang zu Bildungsgängen und



-abschließen, sondern über individuelle Lernleistungen hergestellt werde (vgl. Kuper, 2004, S. 252).

Weitere Befürchtungen, die in Bezug auf eine stärkere Systematisierung des Zertifizierungswesens benannt werden, beziehen sich auf die mit dem Prozess einhergehende Beschränkung der individuellen, personenbezogenen Seite von Bildung zugunsten „kategorisierende[r] Zuschreibungen von Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnissen“ (ebd., S. 249). Faulstich warnt davor, die erwachsenenbildnerische Tradition des nicht-entfremdeten Lernens zu vernachlässigen. Die kompetenzbasierte Zuweisung „von Arbeitskräften auf Arbeitsplätze“ gelänge nur, indem für die Lebensinteressen der Lernenden inhaltlich bedeutsame Lernthemen vermittelt werden. Zertifikate und Module seien daher flexibel zu gestalten und als Belege für Lernfortschritte einzusetzen, nicht als Instrumente zur Kontrolle. Die „Vielfalt der [Weiterbildungs-]Institutionen, der Themen und der Verwendungszusammenhänge“, wie sie im System der „mittleren Systematisierung“ gegeben sind, müsse dazu als Chance erkannt und nicht als Nachteil gesehen werden (vgl. Faulstich, 2004a).

Die Ergebnisse von quantitativen Teilnehmendenbefragungen lassen vermuten, dass Zertifikate vorwiegend aus berufsbezogenen Gründen erworben werden. Eine Mitgliederbefragung der Arbeitnehmerkammer Bremen zeigt, dass die Teilnehmenden selbst die Möglichkeit, ein Zertifikat zu erwerben mehrheitlich (77%) als wichtig beurteilen. Die Hälfte der Zertifikatsbesitzenden (51%) konnte berufliche Vorteile durch ihr Zertifikat feststellen (vgl. Grotlüschen & Kubsch, 2008, S. 53). Und die Auswertung des deutschen Adult Education Survey (AES) zeigt, dass bei individuell-berufsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten mit 33 Prozent der vergleichsweise größte Anteil von qualifizierten Leistungsnachweisen erworben wird, während nur in 20 Prozent der nicht-berufsbezogenen und in 18 Prozent der betrieblichen Weiterbildungen qualifizierte Leistungsnachweise ausgestellt wurden (vgl. Behringer et al., 2013, S. 206). Qualifizierte Leistungsnachweise werden im AES in drei Kategorien erfasst:

- Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit (z.B. Führerschein, Volkshochschulzertifikat oder REFA-Scheine),
- Zeugnis über einen staatlich anerkannten Bildungsabschluss oder eine Kammerprüfung,

- sonstiger Leistungsnachweis (mit Noten oder durch Beurteilung) (vgl. ebd., S. 204).

Im Hinblick auf die Frage, welche *Handlungsstrategien Erwachsene im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen wählen*, ist nicht nur die Perspektive der Lernenden interessant, sondern auch die Perspektive der potenziell Teilnehmenden bzw. der Adressaten. Die erwachsenenbildungswissenschaftliche Adressatenforschung berücksichtigt Lernstandsdiagnostik bzw. die Teilnahme an einer Prüfung als eine (von mehreren) individuellen Begründungen für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung.

In der Repräsentativerhebung „Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland“ von Barz und Tippelt wird den 1.280 Befragten, die nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, die Antwortmöglichkeit „Prüfungen schrecken mich immer ab“ als einer von 17 möglichen persönlichen Gründen für eine Nicht-Teilnahme vorgelegt (vgl. Tippelt, Reich, Panyr, Eckert & Barz, 2004, S. 92). Etwa jede fünfte Person (22%) nennt dies als Barriere für eine Weiterbildungsteilnahme (Kuwan, Graf-Cuiper & Tippelt, 2004, S. 39). Aus den Antworten berechnen Tippelt et al. unter anderem gemeinsam mit den Antworten auf die Variablen „Kurse zu schnell“, „Schaffe Anforderungen nicht“, „Bleibe auf der Strecke“, „keine Unterstützung“, „zu alt für Weiterbildung“ und „Weiterbildung erinnert an Schule“ eine Faktorvariable und bezeichnen diese als „Weiterbildungsängste“ (vgl. Tippelt et al., 2004, S. 92). Interessant ist, dass die Variable „Milieu“ in einer Varianzanalyse etwas mehr Erklärungskraft für die Weiterbildungsbarriere „Angst vor Weiterbildung“ aufweist als die Schulbildung und das Alter (vgl. ebd., S. 92f., S. 98). Weitere Auswertungen des Datensatzes weisen darauf hin, dass Prüfungen von Personen mit ausländischer Staatszugehörigkeit vor allem bezüglich der Sprache als schwierig erlebt werden. Schmidt und Tippelt schlagen daher vor, sprachlich überarbeitete Prüfungsbögen zu verwenden (2006, S. 36f.).

Kuwan wertet im Rahmen der gemeinsam mit Brüning herausgegebenen Studie „Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung“ 25 qualitative Interviews mit Personen der sehr heterogenen Gruppe der „bildungsfernen“ Personen aus (vgl. Kuwan, 2002, S. 120). Die Angst vor Misserfolg wurde dabei als eines der Haupthindernisse für

eine Weiterbildungsteilnahme thematisiert. Angst wird sowohl im Zusammenhang mit dem Beginn einer Maßnahme, der Durchführung und mit abschließenden Erfolgskontrollen angesprochen. Für die Angst vor Leistungs- und Eignungsprüfungen werden die fehlende Routine und der negative Vergleich mit der sozialen Bezugsgruppe als Begründung angeführt, denen aufgrund höherer formaler Qualifikationen auch eine höhere Leistungsfähigkeit zugeschrieben wird (vgl. ebd., S. 158ff.).

Um ängstlichen Personen den Zugang zu Weiterbildungsangeboten zu erleichtern, schlagen die Forschenden auf Basis ihrer Ergebnisse vor, die Teilnahme an Einstufungstests ohne formalen Aufwand zu gestalten. In einer Einstufungsberatung (noch besser: im Rahmen einer individuellen, aufsuchenden Beratung) sollte *Transparenz im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad* eines Bildungsangebotes hergestellt werden. Im Idealfall sollte die Beraterin oder der Berater der Zielperson eine erfolgreiche Teilnahme voraussagen können. In Bezug auf abschließende, beurteilende Prüfungen empfehlen die Forschenden diese zu modularisieren, so dass mehrere, kleinere und eher als „machbar“ erscheinende Tests sukzessiv zu bewältigen sind (vgl. Kuwan, 2002, S. 160, 186f.). Aus diesen Forschungsdaten lässt sich ableiten, dass der Schwierigkeitsgrad der Lernstandsdiagnostik subjektiv handlungsrelevant werden kann.

## **2.3 Die Perspektive der Lernenden im Themenfeld Lehr-Lernprozess**

Neben abschlussorientierten, selektiven Prüfungen wird Diagnostik in organisierten Erwachsenenbildungsveranstaltungen auch mit dem Ziel eingesetzt, passende Lernangebote auszuwählen, um den individuellen Lernprozess zu fördern. In diesem Abschnitt wird daher die Bedeutung von Lernstandsdiagnostik für den unmittelbaren Lehr-Lernprozess hervorgehoben.

Um die Rolle von Lernstandsdiagnostik für die Planung des Lehr-Lernprozesses zu bestimmen, greife ich zunächst auf das Prinzip der Teilnehmendenorientierung zurück. Anschließend werde ich zusammenfassen, inwiefern aktuelle Lernberatungskonzepte auf die Bedeutsamkeit von Lernstandsdiagnostik verweisen. Abschließend werden Ergebnisse aus der Teil-

nehmendenforschung zusammengetragen, welche die Perspektive der Lernenden beim Einsatz von lernstandsdiagnostischen Instrumenten erfassen.

Die Orientierung an den Absichten und Möglichkeiten bzw. Voraussetzungen der Teilnehmenden bei der Planung von Kursen ist das bedeutendste Prinzip der Erwachsenenendidaktik. Das von Tietgens in den 1980er Jahren nachhaltig geprägte Verständnis von *Teilnehmendenorientierung* geht deutlich über eine kurze Erwartungsabfrage hinaus. Zu den Lernvoraussetzungen, die bei der Gestaltung eines erwachsenendidaktischen Lernangebots zu berücksichtigen sind, zählt Tietgens die Lebens- und Lernerfahrungen, die individuellen und die gesellschaftlichen Erwartungshaltungen sowie Motivationspotenziale und -richtungen. Darüber hinaus sei es wichtig, die Lerneinstellung, den Lerntrainingszustand sowie allgemeine und spezifische Vorkenntnisse der Teilnehmenden in Erfahrung zu bringen (vgl. Tietgens, 1981, S. 197). Die systematische Erfassung der drei zuletzt genannten Aspekte bei allen Teilnehmenden eines Lernangebots ist ohne den Einsatz von adäquaten lernstandsdiagnostischen Verfahren kaum möglich.

Wichtig für das Verständnis von Teilnehmendenorientierung ist weiterhin, dass Tietgens sie nicht als Gegensatz von Sachorientierung definiert (vgl. Tietgens, 1980, S. 213). Teilnehmendenorientierung bedeutet laut Tietgens nicht, den Willen der Adressaten eines Lernangebots als absolut zu setzen, sondern die oder der Lehrende behält die Verantwortung, die Schritte des Lernwegs vor auszuplanen (vgl. ebd., S. 231). Den Teilnehmenden soll die Möglichkeit gegeben werden, ihren Lernweg

bewußt zu beschreiten und ihn gegebenenfalls situationsbezogen zu korrigieren. Ihnen soll die Chance geboten werden, den Steuerungsprozeß als ihren eigenen zu verstehen, ihn nicht hinzunehmen, sondern ihn mitzuvollziehen. Dabei können Vermittlungsprobleme reflektiert werden. Metakommunikation ist dann nicht nur eine im Laufe der Zeit selbstverständlich werdende Möglichkeit, über Lernhemmnisse und Lernschwierigkeiten zu sprechen. Gerade weil die Gründe für die Schwierigkeiten nicht ohne weiteres identifiziert sind, kann es lernfördernd sein, sie zu thematisieren. Dem Kursleiter wird die Funktion des Lernberaters angesonnen (Tietgens, 1980, S. 198f.).

Für die von Tietgens benannte Aufgabe der Lernberatung wurden in der Erwachsenenbildung verschiedene Konzepte entwickelt, aus denen sich An-

nahmen über die Gelingensbedingungen eines gegenstandsbezogenen Verständigungsprozesses zwischen Lehrenden und Lernenden ableiten lassen, der mit den Merkmalen der Förderdiagnostik korrespondiert.

Ludwig spricht von einem „Ergänzungsverhältnis“, bei dem die Förderdiagnostik innerhalb des Lernberatungsprozesses eine unterstützende Funktion erhält (Ludwig, 2012a, S. 14). Er versteht Lernen als ein Modell sozialen Handelns. Innerhalb dieses Modells weist er der Lernberatung die Aufgabe zu, vorrangig die soziale Seite des Lernens zu unterstützen und er beurteilt förderdiagnostische Ergebnisse als nützlich, um die gegenständliche Seite des Lernens sichtbar zu machen. Erst durch sie wurde eine differenzierte Metakommunikation über die gegenständliche Seite des Aneignungsprozesses ermöglicht (vgl. ebd., S. 17). Ludwigs definitorische Abgrenzung erscheint als heuristisches Modell geeignet, um aus professioneller Sicht die Funktionen unterschiedlicher Interventionen zu bestimmen.

Auseinandersetzungen über eine ethisch korrekte Handlungsweise im Zusammenhang mit Lernberatung lassen sich auf Fragen einer professionellen Lernstandsdiagnostik übertragen. Vor allem das Postulat der Freiwilligkeit ist im Diskurs zentral (vgl. Pätzold, 2008, S. 196). Pätzold kommt zu dem Fazit, dass Freiwilligkeit „für die meisten Beratungssituationen, also auch für Lernberatung, ein außerordentlich begünstigender Faktor zu sein“ scheint (2005, S. 77). Da sich Freiwilligkeit in der Praxis vielfach nicht durchsetzen lässt, zeigt Pätzold sehr pragmatisch die Möglichkeiten der Praxis auf, mit den verpflichtenden Rahmenbedingungen umzugehen bzw. das pädagogische Konzept der Beratung an diese Verpflichtungen anzupassen. So unterscheidet er zwischen der Möglichkeit

die Verpflichtung (und damit verbundene Absichten, Auswirkungen etc.) sichtbar zu machen („Transparenz“), einer äußeren Verpflichtung die Möglichkeit gegenüberzustellen, innerhalb der Lernberatung ‚stumm zu bleiben‘ („Binnenfreiwilligkeit“) oder in die Verpflichtung (nach sorgfältiger Abwägung) durch die Zustimmung zu einem pädagogischen Gesamtkonzept einwilligen zu lassen (ebd., S. 78).

Es wird nach Auswertung der empirischen Ergebnisse zu diskutieren sein, ob sich ein solch angepasster Umgang mit dem Postulat der Freiwilligkeit aus der Perspektive Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im

Kontext von (selektiver) Lernstandsdiagnostik als akzeptabel erweist (siehe Abschnitt 9.3). Als weitere gemeinsame Merkmale von Lernberatungskonzepten, die sich auch im Einsatz von lernstandsdiagnostischen Verfahren als teilnehmendenorientiert erweisen könnten, benennt Pätzold die Verantwortung der Klientinnen und Klienten für den Umgang mit den Ergebnissen, wodurch ihre Autonomie und wiederum die oben bereits genannte Orientierung an den individuellen Ressourcen gewahrt blieben (vgl. Pätzold, 2010).

In Arbeiten aus dem Bereich der Teilnehmendenforschung wird das Thema Lernstandsdiagnostik meist nur punktuell aufgegriffen (vgl. Siebert & Gerl, 1975, S. 56; Schrader, 2008). Zwei Studien, die den Einsatz von Lernstandsdiagnostik in der Praxis aus Perspektive der Lernenden ausführlich untersuchen, sollen im Folgenden berichtet werden.

Im Rahmen des Projekts „Variation von Lernumgebungen und die Erfassung ihrer Auswirkungen auf den Lernerfolg“ sowie in dem dazugehörigen Fortführungsprojekt „Lernerfolg und Lernerfolgskontrolle“ wurden die Teilnehmenden unterschiedlicher Seminare der Erwachsenenbildung in einer telefonischen Nachbefragung um eine Einschätzung der Lernförderlichkeit der im Kurs angewandten Lernstandortbestimmung<sup>7</sup> gebeten (Buddenberg, 2007, S. 198). Variiert wurden die Themenbereiche der Seminare (Beruf, Kreativität, Persönlichkeitsbildung), abschlussorientierte und nicht-abschlussorientierte Seminare, die Lernumgebung der Seminare (erfahrungs-/diskussionsorientiert, kenntnis-/tätigkeits- bzw. anwendungsorientiert) sowie die Art der angewandten Lernstandortbestimmung (Test, Produkterstellung, Probehandeln, Lerntagebuch, Portfolio, Hausarbeit, Rollenspiel und Polaritätsprofil) (vgl. Holzapfel, 2007, S. 269f.). Die erhobenen Statements werden von der Pädagogin Buddenberg in zwei Kategorien eingeteilt. In der ersten Kategorie „Lernstandortbestimmungen wirken positiv auf den Lernprozess“ werden drei Sichtweisen zusammengefasst. Lernstandortbestimmungen können demnach aus Teilnehmendenperspektive als lernförderlich erlebt werden, weil

- sie für den Erwerb und zur Reflexion von Lern- und Arbeitstechniken genutzt werden können,

---

7 Mit dem Begriff „Lernstandortbestimmung“ wird im Projekt ein Vorgehen bezeichnet, das ich unter den Begriff „Förderdiagnostik“ fasse (siehe Abschnitt 1.1).

- an ihnen das Alltagshandeln direkt erprobt werden kann und weil
- sich die Leistungsorientierung des Vorgehens und die erfahrene Ergebnismrückmeldung als motivationsfördernd auswirken (vgl. Buddenberg, 2007, S. 199ff.).

In der zweiten Kategorie fasst Buddenberg analog zur ersten Kategorie zusammen, wann Lernstandortbestimmungen „nicht oder nur teilweise als lern- und transferunterstützend erfahren“ werden (ebd., S. 204). Dies ist laut den befragten Teilnehmenden dann der Fall, wenn

- sich die Methode zur Lernstandortbestimmung nicht auf das Lernziel bezieht,
- das Anforderungsniveau als zu niedrig oder zu hoch erlebt wird und wenn
- die Ergebnismrückmeldung fehlt oder als unzureichend erlebt wird (vgl. ebd., S. 204ff.).

Bei der Analyse geht Buddenberg zunächst von der These aus, dass Teilnehmende, die beruflich motiviert einen Kurs besuchen, Lernstandortbestimmungen selbstverständlicher akzeptieren und für gut befinden als Teilnehmende, deren Kursbesuch freizeitlich motiviert ist. Sie stellt allerdings fest, dass die mit der Lernstandortbestimmung verknüpfte Anstrengung und Leistungsorientierung auch von Teilnehmenden aus nicht beruflich orientierten Kursen als lernförderlich erlebt wird. Buddenberg schlussfolgert, dass Lernstandortbestimmungen dann tendenziell angenommen und akzeptiert werden, wenn den Teilnehmenden daraus ein konkreter und unmittelbar einsichtiger persönlicher Nutzen erwächst (vgl. ebd., S. 203).

Die zweite Studie, die sich mit der Perspektive von Lernenden auf den Einsatz von Lernstandsdiagnostik befasst, wird von Mayrberger verantwortet. Sie untersucht mithilfe eines explorativen Forschungsansatzes die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von E-Portfolios in der akademischen Lehre. Das E-Portfolio dient (anders als der ProfilPASS) nicht der Kompetenzbilanzierung im Lebenslauf, sondern dazu, über einen begrenzten Zeitraum (Kompetenz-)Entwicklungsprozesse und Lernleistungen in Bezug auf ein Thema zu dokumentieren, indem Artefakte zielgerichtet gesammelt und individuell gestaltet werden (vgl. Mayrberger, 2011, S. 252).

Der von Mayrberger beschriebene Einsatz des E-Portfolios zu Beurteilungszwecken ist nach den oben beschriebenen Dimensionen (siehe Abschnitt 1.1) nicht eindeutig als selektives oder förderdiagnostisches Vorgehen zu definieren, weil die E-Portfolios sowohl zu selbstbestimmten Lernzwecken geführt werden als auch Gegenstand einer Fremdbeurteilung im formalen Lernkontext sind. Es gibt Beurteilungskriterien, die vorab bekannt gegeben und zur Diskussion gestellt werden. Die individuelle Bezugsnorm wird angelegt, indem die Lehrende regelmäßig die kontinuierliche Portfolioarbeit der Studierenden mit individuellen Feedbackkommentaren betreut. Mayrberger schreibt, dass sie sowohl ein kumulatives Zwischenfazit als auch einen Abschlussbeitrag sowie ein abschließendes Portfoliogepräch zur Beurteilungsgrundlage macht (vgl. ebd., S. 257). Inwiefern die individuelle Entwicklung im Prozess und mit welchem Gewicht die summativische Leistung gegen Ende des Semesters in die Beurteilung einberechnet wird, kann aufgrund der Informationen in dem hier zitierten Artikel nicht beurteilt werden. Deutlich wird jedoch, dass durch die im Hochschulsystem angelegte Pflicht der Notenvergabe der Anspruch (oder kritisch: der Mythos) der sozialen Vergleichbarkeit von Leistungen reproduziert wird.

Mayrbergers Studie umfasst unter anderem sechs leitfadengestützte Einzelinterviews mit Studentinnen,<sup>8</sup> die die Methode des E-Portfolios freiwillig ausgewählt hatten, um einen benoteten Leistungsnachweis zu erwerben (vgl. ebd., S. 258f.). Die Interviewbeiträge müssen hinsichtlich ihrer Authentizität sicherlich kritisch geprüft werden, denn die Interviewerin tritt zusätzlich als lernbegleitende Lehrende und darüber hinaus als Prüfende in dem von den Studentinnen zu beurteilenden E-Portfolio-Lern- und Beurteilungsverfahren auf. Weiterhin handelt es sich bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen um eine „Auswahl der Motivierten“. Diese Studentinnen hatten sich freiwillig dazu entschieden, ein E-Portfolio zum Erwerb eines Leistungsnachweises zu erarbeiten. Insofern ist Mayrbergers einleitende Feststellung, die Studentinnen würden die abschließende Leistungsbewertung der E-Portfolios durch die Lehrende akzeptieren, kein überraschendes Ergebnis (vgl. ebd., S. 259f., S. 275). Aufschlussreich ist

---

8 Die Entscheidung, das E-Portfolio als semesterbegleitenden Leistungsnachweis zu wählen, wurde ausschließlich von Frauen getroffen. Leider erläutert Mayrberger diese genderspezifische Verteilung nicht weiter (vgl. ebd., S. 259).



dahingegen das Spektrum an Motiven, mit denen die Studentinnen ihre Beteiligung am E-Portfolio-Assessment begründen. Genannt werden:

- der Erwerb eines Leistungsnachweises,
- die Chance, eine eigene Fragestellung in einem Prozess zu bearbeiten, sowie
- die Möglichkeit, den Leistungsnachweis auf eine Weise zu erwerben, die mit weniger Leistungsdruck einhergeht.

Mayrbergers Interpretation der Interviewauszüge sind weitere bemerkenswerte Ergebnisse zu entnehmen. Sie stellt fest, dass die Feedbackkommentare der Lehrenden (im förderdiagnostischen Sinne) tatsächlich als hilfreich und motivierend für den eigenen Lernprozess erlebt werden, aber im Laufe des Prozesses einer bewussten Hinwendung zur Selbstbestimmung nicht zwangsläufig im Wege stehen müssen (vgl. ebd., S. 264f.).

Besonders hervorzuheben ist die Erkenntnis, dass die Studentinnen selbst einen sozialen Vergleich herstellen. Im Beispiel geschieht diese selbst-initiierte fremdbezogene Kontrolle infolge der seminarinternen Öffnung der E-Portfolios (vgl. ebd., S. 268). Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass sich aus der Konkurrenzsituation im Hochschuleseminar subjektlogische Lern- bzw. Handlungsbegründungen in Bezug auf die zu erbringende Leistung ergeben können. Mayrberger arbeitet insgesamt drei Handlungsstrategien heraus, wie die Studentinnen mit der Konkurrenzsituation umgehen:

- Der soziale Vergleich kann dazu genutzt werden, die eigene Handlungsintensität an der Konkurrenz auszurichten,
- der Vergleich mit der Konkurrenz kann zur Selbsteinschätzung genutzt werden und
- die Herangehensweisen der anderen können als Vorbild dienen und es können Hinweise und Tipps aus den E-Portfolios der Kommilitoninnen entnommen werden (vgl. ebd., S. 268).

Dieses Ergebnis ist sehr aufschlussreich für die vorliegende Studie, da es anschaulich macht, dass die Vorgabe gleicher Bedingungen für alle Teilnehmenden an einem lernstandsdiagnostischen Verfahren völlig unterschiedliche Handlungsstrategien im Umgang mit dieser Aufgabe begründen kann.

## 2.4 Zwischenfazit: Lernstandsdiagnostik wird in der Erwachsenenbildung nach dem Prinzip der Teilnehmendenorientierung behandelt

„Lernstandsdiagnostik“ ist kein etablierter oder umstrittener Begriff in der Erwachsenenbildung. Daher wurden in diesem Kapitel Forschungsergebnisse sowie theoretische und praktische Konzepte aus drei angrenzenden Themenfeldern (Kompetenzerfassung, Zertifizierung und Lehr-Lernprozess) dargestellt. Es zeigt sich, dass Handlungsstrategien Erwachsener im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen bislang noch nicht systematisch erfasst sind. Es können jedoch recht detaillierte und fachwissenschaftlich begründete Annahmen aus der Erwachsenenbildung dazu zusammengetragen werden, welche Situationsmerkmale die Handlungsbereitschaft Erwachsener im Kontext von Lernstandsdiagnostik vermutlich erhöhen. Denn Konsens der wissenschaftlichen Debatte in den angesprochenen Themenbereichen ist, dass es Ziel und Aufgabe der Erwachsenenbildung ist, im Interesse ihrer Teilnehmenden zu handeln. Diese Prämisse wird auch in Bezug auf Lernstandsdiagnostik, insbesondere den Einsatz selektiver diagnostischer Verfahren,<sup>9</sup> beibehalten. Verfahren, die sich an förderdiagnostischen Dimensionen orientieren, werden eher als lernförderlich angenommen. Dagegen ist die Frage, ob, und wenn ja, unter welchen Rahmenbedingungen eine selektive Lernstandsdiagnostik, wie sie zur Vergabe von Abschlüssen und Zertifikaten notwendig ist, als teilnehmendenorientiert gelten kann, schwieriger zu beantworten.

In Bezug auf das Themenfeld der *Kompetenzerfassung* kann festgestellt werden, dass die einschlägig erwachsenenbildnerischen Methoden zur Bewusstmachung und Beschreibung von Kompetenzen (hier der ProfilPASS) sowie die vom nfb veröffentlichten Qualitätsmerkmale zur Gestaltung von Beratungsprozessen die Interessen der diagnostizierten Personen theoretisch in Betracht ziehen. Dies ist schon allein deshalb erforderlich, weil diese Konzepte die freiwillige Teilnahme-, Reflexions- und Gesprächsbereitschaft ihrer Adressaten voraussetzen. Die grundlegenden Prinzipien verraten jeweils die impliziten Annahmen über die Situationsmerkmale, die

---

9 Zur Unterscheidung von selektiver Diagnostik und Förderdiagnostik siehe Abschnitt 1.1.

wahrscheinlich die Handlungsbereitschaft Erwachsener im Hinblick auf die Kompetenzerfassung bzw. auf den Beratungsprozess begründen. Zusammengefasst werden folgende Prinzipien genannt:

- Priorität von individuellen Bedürfnissen und (Lern-)Interessen,
- Sicherung von lern- und lebensbiografischer Kontinuität,
- Kompetenz-, Ressourcen-, Stärken- bzw. Potenzialorientierung,
- Wertschätzung,
- Freiwilligkeit und Unterstützung durch Beratung,
- Transparenz im Hinblick auf das Verfahren,
- Vertraulichkeit und Datenschutz bzw. Datenhoheit der diagnostizierten Person und
- Ergebnisoffenheit des Verfahrens.

Nach Abschluss der Datenauswertung wird die Bedeutsamkeit dieser Aspekte für die Handlungsbereitschaft Erwachsener im Umgang mit Lernstandsdiagnostik auf Basis des empirischen Materials zu diskutieren sein (siehe Kapitel 9). Es deutet sich jedoch an, dass nicht einzelne Situationsmerkmale die Wahl der Handlungsstrategien Erwachsener im Umgang mit Lernstandsdiagnostik begründen, sondern ihre Kombination. So erweist sich das Prinzip der Stärken- bzw. Potenzialorientierung in der machtanalytischen Studie von Ott (2011) als widersprüchlich zu den Interessen des Subjekts. Denn die als stärkenorientiert charakterisierten Verfahren der Kompetenzerfassung stellen sich in dem von Vorstellungen von gesellschaftlicher Normalität und Konkurrenz geprägten Kontext (hier Maßnahmen für Erwerbslose) vielmehr als Methoden der Defizit- und Inkompetenzzuschreibung dar.

Für das Anwendungsfeld der Personalauswahl in Unternehmen konnte am Beispiel personalpsychologischer Akzeptanzforschung aufgezeigt werden, dass die Berücksichtigung der Perspektive der diagnostizierten Personen hier vorrangig aus ökonomischen Gründen von Interesse ist. Aus den empirischen Forschungsergebnissen ließ sich dennoch die Vermutung ableiten, dass sich die selbsteingeschätzte Leistungsstärke sowie die Kenntnis der Beurteilungskriterien in Bezug auf den Umgang mit Lernstandsdiagnostik als subjektiv handlungsleitend erweisen könnten (vgl. Kersting, 2010; Schulze Versmar, Thomas & Kersting, 2007).

Im Anwendungsfeld bevölkerungsdiagnostischer Studien stellt sich die Frage des Umgangs der Erwachsenen mit der Kompetenzerfassung im wissenschaftlichen Interesse einer repräsentativen und validen Kompetenzmessung. Eine hohe Bereitschaft zur Bearbeitung der Testaufgaben wird bei geringem Zeitaufwand, einer Face-to-Face-Situation sowie bei optimierten Ansprache- und Aufgabenformaten im Verfahrenspretest beobachtet (vgl. Grotluschen et al., 2012a, S. 50).

Zum Themenbereich *Zertifizierung* wurde festgehalten, dass in der allgemeinen Erwachsenenbildung auch eine selektive Diagnostik in Form von abschlussbezogenen Prüfungen für Erwachsene als zumutbar beurteilt wird, wenn sie dazu dient, die individuellen inhaltlichen Lernziele zu erreichen. Diese These scheint im Kontext dieser Arbeit anschlussfähig zu sein, weil sie die unmittelbaren Interessen der Lernenden als Ausgangspunkt wählt. Gleichzeitig wird die Angst vor Prüfungen als Zugangsbarriere für bestimmte Adressatengruppen erkannt und die Herstellung von Transparenz im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad von Prüfungen wird als teilnehmendenorientierte Gestaltung von Lernstandsdiagnostik betrachtet. Eine empirisch begründete Einschätzung dazu, inwiefern sich diese Thesen aus subjektiver Perspektive als handlungsrelevant erweisen, wird in Kapitel 9 dargelegt.

Der kurze Überblick zu den empirischen Daten bezüglich der Vergabe von Zertifikaten und Abschlüssen zeigt, dass die Weiterbildungsträger bezüglich der Inhalte, der Art des ausgestellten Nachweises und der eingesetzten Prüfungsformen sehr heterogen verfahren. Des Weiteren fungieren sie nicht in allen Bereichen selbst als prüfende Instanz. Die Situation der Zertifizierungspraxis im Weiterbildungsfeld ist demnach als Entwicklungs- und Systematisierungsdefizit zu beurteilen. Sie verweist darauf, dass Zertifizierungsfragen nicht für alle Anbieter und alle Programmbereiche (z.B. politische Bildung) relevant sind. Außerdem stellt die Anforderung, eine systematische Lernstandsdiagnostik anzubieten, in vielen Bereichen der Erwachsenenbildung nicht zuletzt deshalb ein Problem dar, weil sie einer klar umrissenen Fachsystematik (im Optimalfall als empirisch abgesichertes, hierarchisches Kompetenzmodell) bedarf. Damit einhergehend wäre lerntheoretisch die Frage zu erörtern, ob Kompetenzerwerb immer als hierarchisch voranschreitender Lernprozess vonstattengeht oder ob Lernerfolg auch als

Erweiterung und Erschließung von gleich schwierigen Kompetenzbereichen sichtbar werden kann.

In einzelnen Programmbereichen sind eine systematische Lernstandsdiagnostik und Lernberatungsangebote längst etabliert (z.B. Sprachenzertifikate). Ob es notwendig, wünschenswert oder überhaupt möglich ist, Lernstandsdiagnostik in allen Bereichen des pluralen Angebotsfeldes der Erwachsenenbildung zu etablieren, ist noch ein offenes Forschungsfeld. Von Teilnehmenden werden Zertifikate vorwiegend in der beruflichen Weiterbildung nachgefragt.

Im erwachsenenbildnerischen Themenfeld *Lehr-Lernprozess* wird Lernstandsdiagnostik nicht explizit und in der Breite behandelt. Dennoch ist eine professionell durchgeführte Förderdiagnostik nach dem erwachsenendidaktischen Grundprinzip der Teilnehmendenorientierung als unerlässlich zu konstatieren. Sie ist zum einen erforderlich, um die Voraussetzungen in Bezug auf den jeweiligen Lerngegenstand erheben zu können und die Lernangebote (den Lernweg) entsprechend anpassen zu können. Zum anderen ist Lernstandsdiagnostik notwendig, um eine transparente und gegenstandsbezogene Metakommunikation über den Lernentwicklungsprozess und das Erreichen von Lernzielen zu ermöglichen.

Das Konzept der Lernberatung beinhaltet die Absicht, den Lernprozess zu thematisieren. Diagnostische Verfahren werden von Ludwig als hilfreiche Instrumente betrachtet, die dazu nützen können, die Sachstruktur des Lerngegenstands sowie die Strategien der Lernenden im Umgang mit diesen zu untersuchen (vgl. Ludwig, 2012b, S. 180f.). Auch in der Lernberatung gelten die Prinzipien der *Freiwilligkeit* und der *Ressourcenorientierung* sowie der Verbleib der *Verantwortung für den Umgang mit den Ergebnissen* bei den Klientinnen und Klienten als gute und teilnehmendengerechte Praxis. Empirische Forschungsarbeiten, die deren Relevanz aus der Perspektive der Lernenden bestätigen würden, liegen allerdings wiederum bislang nicht vor.

Die ausführliche Durchsicht von zwei Arbeiten aus dem Bereich der Teilnehmendenforschung ergab, dass Lernstandsdiagnostik aus Sicht der Lernenden dann mit „akzeptierenden Einstellungsmustern“ einhergeht, wenn sie mit einem konkreten persönlichen Nutzen verknüpft werden können (vgl. Buddenberg, 2007). Unter Vorbehalt der Annahme, dass jedes Vorgehen, das sich als lernförderlich erweist, auch von den Teilnehmen-

den für gut befunden wird, kann für die folgenden Kriterien angenommen werden, dass sie die Handlungsbereitschaft der Lernenden im Kontext von lernstandsdiagnostischen Settings begründen können. Zu nennen sind:

- die Passung der Methode zur Seminausrichtung und zu den Lehr-Lernzielen,
- ein dem Lernniveau angemessener Schwierigkeitsgrad und
- eine differenzierte Ergebnisrückmeldung (vgl. ebd., S. 208).

Die Durchsicht von Mayrbergers Studie zeigt auf, dass der soziale Vergleich mit der Peergroup auch dann subjektiv relevant und handlungsleitend werden kann, wenn er nicht im lernstandsdiagnostischen Verfahren selbst angelegt ist. Ihre Ergebnisse weisen noch dazu deutlich darauf hin, dass ein Ursache-Wirkungs-Modell nicht angemessen ist, um menschliches Handeln in lernstandsdiagnostischen Situationen zu verstehen, denn sie arbeitet drei unterschiedliche Handlungsstrategien heraus, wie die Studierenden mit dem sozialen Vergleich umgehen:

- Der soziale Vergleich kann dazu genutzt werden, die eigene Handlungsintensität an der Konkurrenz auszurichten,
- der Vergleich mit der Konkurrenz kann zur Selbsteinschätzung genutzt werden und
- die Herangehensweisen der anderen können als Vorbild dienen und es können Hinweise und Tipps aus den E-Portfolios der Kommilitoninnen entnommen werden (vgl. Mayrberger, 2011, S. 268).

Inwiefern die in diesem Kapitel ausgeführten, aus der Forschung bekannten Begründungsmuster und Handlungsstrategien Erwachsener im Umgang mit Lernstandsdiagnostik durch die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit bestätigt und ergänzt werden können, wird in Kapitel 9 beschrieben. Um das Thema auf die interessierende Personengruppe der Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten einzugrenzen, werden im Folgenden Forschungsergebnisse zusammengetragen, die sich speziell auf das erwachsenenbildnerische Praxisfeld der Alphabetisierung und Grundbildung beziehen.



### 3 Lernstandsdiagnostik aus der Perspektive von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten

Für den Einsatz von Lernstandsdiagnostik in der Alphabetisierungsarbeit galt immer die Maxime, dass ein besonders sensibles Vorgehen notwendig sei, da funktionale Analphabetinnen und Analphabeten aufgrund ihrer negativen Schulerfahrungen besonders von Testängsten betroffen sind. Der gegenwärtige Forschungsstand weist allerdings nicht darauf hin, dass alle Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten vergleichbare Erfahrungen teilen. Bittlingmayer et al. zeigen die „soziale Heterogenität“ funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten auf (Bittlingmayer, Drucks, Gerdes & Bauer, 2010, S. 350). Grotluschen weist im Vergleich der Ergebnisse der leo. – Level-One Studie und des AlphaPanels<sup>10</sup> erstmals empirisch nach, dass die Gruppe der Kursteilnehmenden nicht repräsentativ für die Gesamtgruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in der Bevölkerung ist (vgl. Grotluschen, 2012a, S. 11).

In diesem Kapitel möchte ich daher zunächst anhand empirischer Forschungsbefunde darstellen, was wir über die Erfahrungen funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten mit schulischer Diagnostik wissen (siehe Abschnitt 3.1). Mithilfe von Ergebnissen aus der biografisch-orientierten Forschung mit Kursteilnehmenden wird die These erörtert, dass ein durch häufiges defizitäres Selbsterleben begründetes negatives Selbstbild verantwortlich dafür sein kann, wenn Erwachsene schriftsprachliche Anforderungssituationen vermeiden (siehe Abschnitt 3.2). Weiterhin stelle ich die empirischen Ergebnisse zur Diagnoseakzeptanz von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten aus dem Forschungsprojekt „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“ zusammenfassend dar (siehe Abschnitt 3.3). Abschließend formuliere ich ein Zwischenfazit zur Bedeutung des funktionalen Analphabetismus im Kontext der Lernstandsdiagnostik (siehe Abschnitt 3.4).

---

10 Beim AlphaPanel handelt es sich um eine bundesweite Längsschnittbefragung zur Lebenssituation von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen (vgl. Rosenblatt & Bilger, 2011, S. 9f.).



### 3.1 Erfahrungen von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten mit schulischer Diagnostik

Für das professionelle Handeln in der Alphabetisierungsarbeit wird wiederholt eine besondere Sensibilität beim Einsatz von Lernstandsdiagnostik empfohlen. Diese Empfehlung basiert vor allem auf Erlebnisberichten von Betroffenen, die alltägliche Lese- und/oder Schreibanforderungen sowie testähnliche Situationen als beängstigend beschreiben. In der einschlägigen Fachliteratur finden sich diesbezüglich eindringliche Beispiele:

- eine Liste mit Gefühlen bei der Erstberatung in der Volkshochschule (vgl. Alfa-Forum, 2004, S. 20),
- ein Erlebnisbericht über das Erstgespräch in der Volkshochschule (Brigitte, 2004, S. 19),
- ein Bericht über einen Workshop von Betroffenen zum Thema „Angst“ (Fellmer, 2009).

Auch in Forschungsinterviews finden sich Berichte von Betroffenen über angstbesetzte Testsituationen. Zum Beispiel veröffentlichen Zeuner und Pabst in ihrer Studie „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ ein Zitat einer Frau, die sich mit ca. 60 Jahren zu einer Einstufungsberatung in der Volkshochschule begibt:

ich hab gezittert, ich hab solche Angst gehabt. Sie [die Kursleiterin; C.Z., A.P.] hat mich beruhigt und dann habe ich mich hingesetzt. Und da hat sie gesagt, ja, sie musste mich testen und da habe ich noch mehr Panik gekriegt. Und dann kriegte ich so, ich glaube zwei Formulare von ihr (...). Hab ich dann ausgefüllt und sie hatte mich, ich hab auch geweint, ich war total fertig (Interview 1, S. 1 zitiert nach Zeuner & Pabst, 2011, S. 205).

Diese und ähnliche Erlebnisberichte sensibilisieren für das Thema Testängste. Aus ihnen wird von der Fachcommunity oftmals abgeleitet, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten in besonderem Maße unter Testangst leiden und daher Widerstände gegenüber testähnlichen Situationen haben. Begründet wird dieses Phänomen damit, dass sie in ihrer Biografie, speziell in ihrer Schulzeit, vermutlich besonders häufig bei Prüfungen versagt haben (vgl. Füssenich, 2004). Dieser Zusam-

menhang ist zunächst nachvollziehbar und wird in Abschnitt 3.2 weiter ausgeführt.

Zuvor soll jedoch überprüft werden, inwiefern die verfügbaren empirischen Daten die Annahme, dass alle erwachsenen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland negative schuldiagnostische Erfahrungen gemacht haben, unterstützen.

Die Gesamtgruppe der Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten in Deutschland lässt sich erst seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der leo. – Level-One Studie beschreiben. Es handelt sich laut dieser Studie um eine Größenordnung von 7,5 Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland (14,5%). In die Stichprobe wurden Deutsch sprechende, erwerbsfähige Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren aufgenommen (vgl. Grotlüschen & Riekman, 2011, S. 2). Laut der Studie ist der Anteil der Personen, die keinen Schulabschluss erreicht haben, in der Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten überproportional hoch im Vergleich zur gesamten Bevölkerung (19,3% zu 4,7%). Gleiches trifft auf den Vergleich der Verteilung der unteren Bildungsabschlüsse zu (47,7% zu 29,9%). Demnach lässt sich festhalten, dass 19,3 Prozent der Betroffenen in der Schulzeit keine abschließende positive Erfahrung mit selektiver Diagnostik gemacht haben. Allerdings bedeutet dieses Ergebnis gleichzeitig, dass insgesamt *80 Prozent der Betroffenen* erfolgreich das selektive Schulsystem durchlaufen und *einen Abschluss erworben* haben. 18,9 Prozent der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten verfügen über einen mittleren Schulabschluss und 12,3 Prozent sogar über einen höheren Schulabschluss (vgl. Grotlüschen et al., 2012a, S. 29). Abbildung 1 zeigt die Verteilung der Schulabschlüsse funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten im Vergleich zur Verteilung der Schulabschlüsse in der Gesamtbevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren und im Vergleich zu der Gruppe der Kursteilnehmenden.

Die Zahlen zur Gruppe der Kursteilnehmenden bzw. der lernenden funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Volkshochschulkursen wurden im Rahmen der AlphaPanel-Studie erhoben (Rosenblatt & Bilger, 2011). Im Vergleich mit den Daten der leo. – Level-One Studie zeigt sich ein deutlicher Unterschied. Von den *Kursteilnehmenden* haben *80 Prozent keinen Schulabschluss* und nur 19 Prozent haben einen Volks-

oder Hauptschulabschluss erworben. Die hohe Anzahl von Personen ohne Schulabschluss ist nur in neun Prozent der Fälle damit zu erklären, dass die Personen eine Schule in einem anderen Land oder gar keine Schule besucht haben. Die Mehrheit der Befragten hat in Deutschland eine Sonderschule besucht (76%) und im Anschluss keinen Abschluss erworben (vgl. ebd., S. 17).

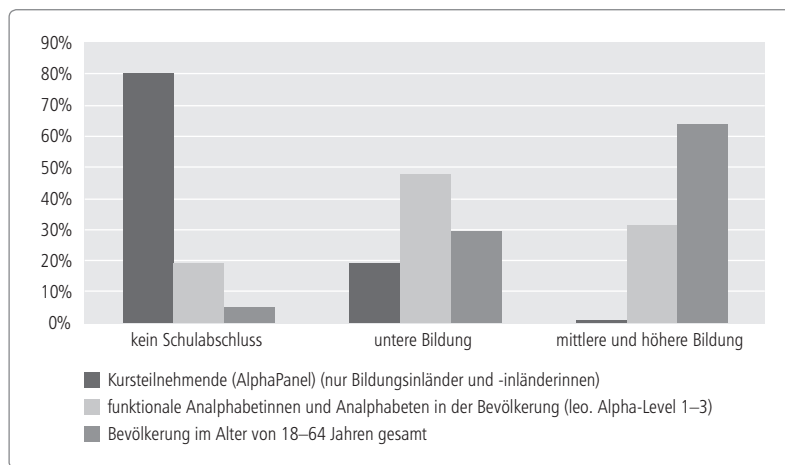


Abbildung 1: Anteil der Kursteilnehmenden, der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten und der Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren nach Schulabschluss<sup>11</sup> (eigene Darstellung basierend auf Rosenblatt & Bilger, 2011, S. 17 und Grotlüschen et al., 2012a, S. 29)

Der Vergleich der Schulabschlüsse in Abbildung 1 zeigt, dass es sich bei den Kursteilnehmenden ganz offensichtlich um eine spezifische Subgruppe von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten handelt (vgl. Grotlüschen & Sondag, 2012, S. 249). Daher ist anzunehmen, dass sie andere biografische Erfahrungen teilen als die Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten insgesamt.

11 „Definition der Bildungsniveaus: untere Bildung: Hauptschulabschluss und darunter; mittlere Bildung: Mittlere Reife (inkl. POS, EOS mit Abschluss nach 10 oder 11 Schuljahren); höhere Bildung: Fachabitur (inkl. Schulabschluss in der ehem. DDR mit Abschluss nach 12 oder 13 Schuljahren) und darüber“ (Grotlüschen et al., 2012a, S. 29).

Die empirische Verankerung der leo. – Level-One Studie mit dem Alpha-Panel sowie mit dem Adult Education Survey (AES) ermöglicht die vergleichende Betrachtung von schulbezogenen Aussagen funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten mit den Aussagen von lernenden funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Volkshochschulkursen (im Folgenden weiter: Kursteilnehmende) (vgl. ebd., S. 234).

Grotlüschen und Sondag zeigen im Datenvergleich, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten eine höhere Unzufriedenheit mit dem erreichten Schulabschluss äußern als der Durchschnitt der Bevölkerung (55% im Vergleich zu 35%). Die Gruppe der Kursteilnehmenden hat zu 80 Prozent keinen Schulabschluss erworben (siehe oben). Sie äußern darüber eine mehrheitliche Unzufriedenheit (83%) (vgl. ebd., S. 238). Als Erklärungsansatz kann die Ausprägung der Lese- und/oder Schreibfähigkeit herangezogen werden. In der Gruppe der Kursteilnehmenden befinden sich deutlich mehr Personen, deren Lese- und/oder Schreibfähigkeit nicht über die unteren Alpha-Levels hinausreichen als in der Gesamtbevölkerung. 46,4 Prozent der Kursteilnehmenden lesen und schreiben auf Alpha-Level 1 oder 2, während es in der Bevölkerung insgesamt nur 4,5 Prozent sind (vgl. Lehmann, Fickler-Stang & Maué, 2012, S. 129f.; Grotlüschen et al., 2012a, S. 29). Die Zufriedenheit mit dem erreichten Schulabschluss steigt also linear mit dem erreichten Alpha-Level. Sie beträgt 17 Prozent auf Alpha-Level 1 und steigt auf 59 Prozent und mehr auf Alpha-Level 4 und darüber (vgl. Grotlüschen & Sondag, 2012, S. 238).

Bezüglich der Ausgangsfragestellung lässt sich folglich zunächst zusammenfassend festhalten, dass zumindest die Mehrzahl der *Kursteilnehmenden* in der Schule Defiziterfahrungen mit selektiver Diagnostik gemacht hat und unzufrieden mit dem Ergebnis ist. Zusätzlich wurde eine Gruppe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in der Bevölkerung identifiziert, welche die Schule mit einem für sich zufriedenstellenden Schulabschluss abgeschlossen haben (45%) (vgl. ebd.).

Das Thema schulische Lernstandsdiagnostik wurde in den quantitativen Erhebungen nicht gesondert abgefragt. Ein für die Frage nach individuellen Erfahrungen mit schulischer Lernstandsdiagnostik dennoch interessantes Ergebnis ist die Zustimmung zu der Aussage „Ich habe mich in der Schule immer schlecht gefühlt.“ Diese Aussage zielt auf kumulierte

Negativerfahrungen in einem begrenzten biografischen Abschnitt. Nach Foucaults Institutionenanalyse lässt sich die Schule als System verstehen, welches sich sozial-vergleichende diagnostische Vorgehensweisen und die Dokumentation von individuellen Leistungen gezielt zunutze macht, um die Individuen zu disziplinieren. Er bezeichnet die Schule folglich als einen „Prüfungsapparat“ (vgl. hierzu ausführlich Abschnitt 5.1.3). Unter der Annahme, dass negative Erlebnisse mit Diagnostik zumindest teilweise in die Zustimmung zu der Aussage „Ich habe mich in der Schule immer schlecht gefühlt“ hineinspielen, kann vermutet werden, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten ihre Erfahrungen mit schulischer Diagnostik rückblickend negativer bewerten als die Bevölkerung insgesamt.

Tatsächlich wird dieser Aussage in der Gesamtbevölkerung nur mit einem durchschnittlichen Anteil von sechs Prozent zugestimmt. Allerdings überrascht das Ergebnis, dass auch die funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten das Statement mehrheitlich ablehnen. Interessanterweise stimmt die Gruppe der Kursteilnehmenden hier im Vergleich mit der Gruppe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in der Bevölkerung deutlich überproportional häufig zu (41% im Vergleich zu 11%). Dieses Ergebnis weist also wiederum darauf hin, dass es sich bei den Kursteilnehmenden um eine spezifische Subgruppe handelt (vgl. ebd., S. 242).

Wieso sollten sich nun Kursteilnehmende mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten häufiger in der Schule schlecht gefühlt haben als Betroffene, die aktuell keinen Kurs besuchen? Das Phänomen ist vermutlich mit dem hohen Anteil von Personen ohne Schulabschluss innerhalb der Gruppe der Kursteilnehmenden zu erklären. Eine weitere entscheidende Gemeinsamkeit der Gruppe der Kursteilnehmenden ist jedoch, dass sie sich mit ihren Schwächen „geoutet“ und entschieden haben, ihre Situation durch Lernen zu verändern (vgl. Döbert & Hubertus, 2000, S. 60). Grotlüschen et al. vermuten in diesem Zusammenhang zwei Effekte, die das unterschiedliche Antwortverhalten der beiden Gruppen erklären könnten. Erstens hatten die Kursteilnehmenden im AlphaPanel möglicherweise mehr Anlass dazu, ihren funktionalen Analphabetismus im Interview mit schlechten Schulerfahrungen gegenüber den Interviewenden zu erklären. Während in der Interviewsituation der leo. – Level-One Studie die Schulerfahrungen erfragt wurden, bevor der Test durchgeführt und auf diese Weise niedrige

Schreibkompetenzen offenbar wurden, waren die Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten der Kursteilnehmenden den Interviewenden bereits durch die gezielte Ansprache bekannt. Zweitens nehmen wir an, dass sich Kursteilnehmende, auch angeleitet durch die Kursleitenden, eher mit den Ursachen für das bisherige Scheitern des Lesen- und/oder Schreibenlernens auseinandersetzen und sich auf diese Weise ihrer schulbiografischen Erfahrungen eher bewusst sind und dazu Auskunft geben können und wollen als nicht-teilnehmende funktionale Analphabetinnen und Analphabeten (vgl. Grotlüschen, Nienkemper & Bonna, 2014).

Ein weiteres interessantes Forschungsergebnis zu den Schulerfahrungen bei funktionalem Analphabetismus ist in der Veröffentlichung des HABIL-Projekts<sup>12</sup> zu finden. Osipov et al. führten bei 4.350 Schülerinnen und Schülern von Gymnasien, Haupt- und Förderschulen sowohl eine Befragung zu schul- und integrationsrelevanten Einstellungs- und Erfahrungsmustern als auch eine Diagnostik der Rechtschreibfähigkeit mittels der Hamburger Schreibprobe durch (vgl. Osipov, Drucks & Bauer, 2011, S. 87). Die statistischen Berechnungen von Osipov et al. zeigen, dass die Rechtschreibkompetenz mit spezifischen Schulerfahrungen, Schulmotivation und sozialer Scham sowie Selbstbewusstsein statistisch *nicht zusammenhängt*. Im Hinblick auf die Wahrnehmung von beruflichen Zukunftschancen, der meritokratischen Zuweisung von Verantwortung sowie der Einstellung bezüglich des „Muddling-Through“ (z.B. „Im Grunde ist das Leben ganz einfach: Man kommt immer irgendwie durch.“) messen sie geringe Effekte. Diese lassen sich jedoch gleichzeitig als Schulformeffekte plausibel, wenn auch nicht vollständig, erklären (vgl. ebd., S. 94ff.). Die Forscher bedienen sich daher in Anlehnung an das Vorgehen des SINUS-Instituts eines Milieu-Indikators und untersuchen zusätzlich den Zusammenhang zwischen milieuspezifischen Mentalitätsprofilen und den „Faktoren extremer Bildungsbenachteiligung (Noten, schlechte Schulerfahrungen und besonders schlechte Rechtschreibergebnisse)“ (ebd., S. 93). Im Ergebnis bestätigen die Berechnungen die Annahme mehrfacher Bildungsbenachteiligung ressourcenschwacher Milieus. Schlechte Rechtschreibkompeten-

---

12    Forschungsprojekt „Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten“ im Projektverbund „Chancen erarbeiten“, [www.universitaetbielefeld.de/gesundhw/ag4/projekte/habil.html](http://www.universitaetbielefeld.de/gesundhw/ag4/projekte/habil.html) (zuletzt abgerufen am 08.02.2012).

zen sind hier überrepräsentiert. Dabei verursachen nicht die schlechten Rechtschreibleistungen die Wahl integrationsrelevanter Einstellungsmuster, sondern die Milieuzugehörigkeit verursacht den Misserfolg beim Rechtschreiberwerb (vgl. ebd., S. 107f.). Auch dieses Ergebnis widerspricht also der These, dass funktionaler Analphabetismus grundsätzlich mit negativen Schulerfahrungen einhergeht.

### **3.2 Defizitäres Selbsterleben von lernenden funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten als Begründung für Testängste**

Im vorhergehenden Abschnitt wurde der erste Teil der These „Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten sind aufgrund ihrer negativen Erfahrungen mit schulischer Diagnostik in besonderer Weise von Testängsten und -widerständen betroffen“ vor dem Hintergrund aktueller empirischer Daten betrachtet. Dabei wurde die Annahme, funktionale Analphabetinnen und Analphabeten haben in besonderer Weise negative Erfahrungen mit schulischer Diagnostik gemacht, vorsichtig auf die Teilgruppe von betroffenen Erwachsenen eingegrenzt, die keinen Schulabschluss erreicht haben. Diese Gruppe von Personen ist unter Teilnehmenden von Lese- und Schreibkursen mit einem Anteil von 80 Prozent vertreten (vgl. Rosenblatt & Bilger, 2011, S. 17). Der zweite Teil der These geht davon aus, dass negative Erfahrungen mit (schulischer) Diagnostik das gegenwärtige Auftreten von Testängsten und -widerständen begründen.

Die vorliegenden Ergebnisse aus der Analyse biografieorientierter Interviews mit Teilnehmenden von Lese- und Schreibkursen stimmen darin überein, dass ein häufiges Defiziterleben dafür verantwortlich ist, dass Betroffene ein (nur schwer veränderliches) negatives Selbstbild entwickeln. Das defizitäre Selbstbild kann sogar so dominant sein, dass es den Verbleib im funktionalen Analphabetismus begründet (vgl. Döbert-Nauert, 1985, S. 75; Egloff, 1997, S. 118f.; Oswald & Müller, 1982, S. 91ff.; Wagner & Schneider, 2008, S. 55ff.).

Darüber hinaus weisen die Studien jedoch darauf hin, dass das negative Selbstbild nicht ausschließlich auf Schwierigkeiten mit dem Schrift-

spracherwerb zurückzuführen ist (vgl. Döbert-Nauert, 1985, S. 80f.). Laut dem personenorientierten Modell zum Ursachenkomplex von Analphabetismus entwickelt sich das negative Selbstbild in Abhängigkeit von kumulierten Negativerfahrungen in Elternhaus und Schule, die mit den Leistungsproblemen in der Schule sowie mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb einhergehen (vgl. Döbert & Hubertus, 2000, S. 52). Linde konkretisiert in ihrer Studie zu Literalität und Lernen, dass vor allem das Gefühl der Angst dafür verantwortlich ist, wenn das Lernen in der Schule be- oder verhindert wird (Linde, 2008, S. 140). Diskriminierungserfahrungen im Erwachsenenalter, die mit einer fehlenden, unzureichenden oder unsicheren Schriftsprachkompetenz zusammenhängen, begünstigen zudem das Fortbestehen des negativen Selbstbildes (vgl. Döbert & Hubertus, 2000, S. 52).

Döbert-Nauert charakterisiert das negative Selbstbild auf Basis ihrer Datenauswertung als „einen Mangel an Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“ (1985, S. 116). Weiterhin zeigt sie, dass die damit zusammenhängenden Ausprägungen des Selbsterlebens (Angst, Unterlegenheit, Abhängigkeit und Benachteiligung) das Handeln in schriftsprachelevanten Situationen begründen. Die Angst vor „Aufdeckung“ des Defizits und die Befürchtung vor dem Verlust der Anerkennung durch Dritte begleitet die Betroffenen in ihrem gesamten Lebensverlauf. Schriftsprachliche Anforderungen in alltäglichen Lebenssituationen in Gegenwart von schriftsprachkundigen Personen, „die die Macht haben, sie bloßzustellen und zu diskreditieren“, werden folglich vermieden, um einer erneuten Abwertung der Person zu entgehen (ebd.).

Nickel erklärt das beobachtete Phänomen mit den psychologischen Konstrukten des *negativen Selbstkonzepts* sowie der *fehlenden Selbstwirksamkeit*<sup>13</sup> und spricht von einer damit einhergehenden „Misserfolgsorientierung“ (vgl. Nickel, 2004, S. 87f.).

Menschen mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb entziehen sich schriftlichen Anforderungen, weil sie es sich selbst nicht zutrauen, auf diesem Gebiet erfolgreich zu handeln. Ziel ihres Handelns ist nicht mehr, Erfolg

---

13 Die Begriffe „Selbstkonzept“ und „Selbstwirksamkeit“ werden in Abschnitt 5.1.4 ausführlicher erläutert.



zu haben, sondern Misserfolge zu vermeiden („Misserfolgsorientierung“) (Nickel, 2004, S. 87).

Indem das defizitäre Selbstbild die Vermeidung von schriftsprachlichen Anforderungen nahelegt, geraten die Personen laut Döberts und Nickels theoretischem Modell in einen Teufelskreis, der einer lernenden Erweiterung der eigenen Lese- und/oder Schreibkompetenzen zunächst im Wege steht (vgl. Döbert & Hubertus, 2000, S. 52).

Tatsächlich zeigen die Ergebnisse der leo. – Level-One Studie, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten im Hinblick auf ihre Weiterbildungsteilnahme als tendenziell *bildungsfern*, wenn auch nicht als *bildungsabstinent* zu bezeichnen sind. Die Betroffenen beteiligen sich deutlich seltener an Weiterbildung als die erwerbsfähige Bevölkerung insgesamt (28% gegenüber 42% im Jahr 2010) (vgl. Bilger, 2012, S. 259). Die Erfassung von Gründen für die Nicht-Teilnahme zeigt eine unter funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten mit deutscher Erstsprache überdurchschnittlich häufige Nennung personenbezogener Gründe. So führen sie häufiger gesundheits- und altersbezogene Aspekte als Begründung für ihre Nicht-Teilnahme an. Zumindest zwei der verfügbaren Antwortoptionen können vorsichtig als Hinweis auf die Angst vor dem Versagen interpretiert werden, denn sie stimmen überdurchschnittlich häufig den folgenden beiden Aussagen zu:

- „Ich glaube nicht, dass ich es schaffen würde, die Anforderungen in einer Weiterbildung zu erfüllen“ (26% gegenüber 12% bei der Grundgesamtheit).
- „Ich konnte mich nicht damit abfinden, wieder wie in der Schule zu lernen“ (36% gegenüber 23% bei der Grundgesamtheit) (vgl. ebd., S. 269).

Die in der Praxis der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit beobachteten Testängste und -widerstände der Teilnehmenden sind also durchaus als Hinweis auf ein defizitäres Selbstbild zu verstehen. Allerdings ist dieses nicht ausschließlich auf unzureichende Schriftsprachkompetenzen zurückzuführen, sondern es ist auch das Ergebnis von Leistungsproblemen in der Schule, kumulierten Negativerfahrungen in der Schule und im Elternhaus sowie von im Zusammenhang mit der Schriftsprachunkundigkeit auftretenden Diskriminierungserfahrungen im Erwachsenenalter.

Anknüpfend an die Ergebnisse zum defizitären Selbstbild Betroffener wird die Empfehlung für die Alphabetisierungsarbeit formuliert, das Selbstwertgefühl der Lernenden langfristig zu stärken, indem Lernerfolge ermöglicht und wertgeschätzt werden (vgl. Giese, 1986, S. 34). Diese Zielsetzung impliziert darüber hinaus die Forderung, dass in Lese- und Schreibkursen eine „angstfreie Lernatmosphäre“ hergestellt werden muss und „schulähnliche Situationen“ zu vermeiden sind (vgl. Egloff, 1997, S. 119). Aber resultiert aus dieser Forderung auch die Notwendigkeit einer pädagogischen Zurückhaltung in Bezug auf den Einsatz von Lernstandsdiagnostik? Im folgenden Abschnitt möchte ich auf der Basis von verschiedenen einschlägigen Forschungsarbeiten eine differenzierte Antwort auf diese Frage formulieren.

### **3.3 Akzeptanz von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten gegenüber Lernstandsdiagnostik**

Der Anspruch der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis, Betroffenen ein „angstfreies Lernen“ ohne Defiziterfahrungen zu ermöglichen, wird durch Forschungsberichte bestätigt, laut denen einige Befragte in Folge von Misserfolgserfahrungen massive Ängste oder totale Gleichgültigkeit und Teilnahmslosigkeit erlebt haben (vgl. Oswald & Müller, 1982, S. 48). In diesem Abschnitt möchte ich den Forschungsstand zur Perspektive Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten auf den Einsatz von Lernstandsdiagnostik im Rahmen von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten darstellen.

Studienergebnisse zeigen, dass Testängste und -widerstände vor allem vor Beginn der Kursteilnahme auftreten. Merton berichtet zum Beispiel die Ergebnisse einer qualitativen Studie mit 47 jungen Erwachsenen. Anlass war die geringe Teilnahme von jungen Erwachsenen an lokalen Grundbildungsangeboten. Die Befragung wurde von Jugendarbeiterinnen und -arbeitern der Organisation Youth Adult Learners Partnership (YALP) vorgenommen, die ohnehin in Kontakt mit den jungen Erwachsenen standen (vgl. Merton, 2001, S. 7). In Bezug auf Lernstandsdiagnostik wird berichtet, dass die meisten Befragten Ängste vor Tests äußern. Bei manchen

scheint die Angst so groß zu sein, dass sie bereits die Aussicht, an einem Test teilnehmen zu müssen, vom Lernen abschreckt. Einige erklären, dass sie in der Testsituation so sehr unter Druck stehen, dass eine falsche Wortwahl oder die Stimmlage der Lehrperson bereits ausreichen können, ihre Leistungsfähigkeit negativ zu beeinflussen (vgl. ebd., S. 9f.).

Ist der Kurs allerdings erst einmal angelaufen und der Lernprozess gestartet, dann scheinen Ängste weniger eine Rolle zu spielen. So wird im Rahmen einer Teilnehmendenbefragung in Lese- und Schreibkursen an Volkshochschulen festgestellt, dass die diagnostische Einschätzung zur Einstufung in einen Kurs von der Mehrheit der Kursteilnehmenden rückblickend positiv wahrgenommen wird. 56,5 Prozent der befragten Kursteilnehmenden antworten, dass sie die Einstufungsberatung als „ermutigend und informativ“ erlebt haben, und 85,7 Prozent empfanden das Gespräch als „in Ordnung“ (Schladebach, 2007, S. 144).

Auch die aus kleineren Projekten berichteten Forschungserfahrungen mit dem lernprozessbegleitenden Einsatz von förderdiagnostischen Verfahren deuten darauf hin, dass Ängste (unter den beschriebenen Bedingungen) im Lehr-Lernsetting kaum eine Rolle spielen.

Das Projekt „Alphabetisierung – Beratung – Chancen“ erprobte in einer Lerngruppe den Einsatz von Selbsteinschätzungsbögen. Die Teilnehmenden beurteilten diese Form der dialogischen Lernstandsdiagnostik als sehr wichtig für ihren Lernprozess und sogar als motivierend. Eine besondere Ablehnung der Erwachsenen gegenüber dem diagnostischen Verfahren wird nicht berichtet (vgl. Engel, 2011, S. 51; Nickel & Hübner, 2011, S. 44).

Im Forschungsprojekt „Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung“ wurde der schriftsprachliche Entwicklungsstand der interviewten Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen mithilfe der „Hamburger Schreibprobe“ erhoben. Aus den Fallbeispielen geht hervor, dass die Personen die förderdiagnostische Rückmeldung als positiv für ihr weiteres Lernen beurteilten und dass eine individuelle Diagnostik zur Förderung erwachsener Lernender unabdingbar ist (vgl. Deneke & Horch, 2011).

In der „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“ führten wir explorativ 21 qualitative Leitfadeninterviews mit Erwachsenen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder Schrei-

ben haben, um die Perspektive von den Betroffenen selbst auf Lernstandsdiagnostik zu erfassen. Die Forschungsfrage für diese Teilerhebung lautet: Welche Begründungen gibt es für eine erhöhte Testakzeptanz? Als Ergebnis publizierten wir einen Kategorienbaum, der subjektive Begründungen für Testakzeptanz in den drei Hauptkategorien „Relevanz“, „Vertrauen“ und „Erfolgswahrscheinlichkeit“ zusammenfasst (vgl. Nienkemper & Bonna, 2011, S. 67ff.). Tabelle 2 enthält die Definitionen der drei auf Basis der Interviewauswertungen entwickelten Begründungskategorien.

Kategorienbezeichnung	Definition
<b>Relevanz</b>	Akzeptanz kann damit begründet werden, dass mit dem Bewältigen der diagnostischen Situation subjektiv relevante Ziele erreicht werden können (z.B. eine Rückmeldung über den Lernerfolg, Erwerb eines Zertifikats).
<b>Vertrauen</b>	Akzeptanz kann mit dem subjektiv wahrgenommenen Vertrauen begründet werden, das eine Person einer diagnostischen Situation sowie den beteiligten Personen entgegenbringen kann (z.B. keine Angst, für Fehler stigmatisiert zu werden, Einverständnis mit dem Datenverbleib).
<b>Erfolgswahrscheinlichkeit</b>	Akzeptanz kann mit der Selbsteinschätzung begründet sein, dass erwartete Leistungsanforderung und eigenes Leistungsniveau annähernd übereinstimmen.

Tabelle 2: Begründungskategorien für Testakzeptanz aus 21 qualitativen Leitfadeninterviews mit Erwachsenen, die Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten haben (vgl. Nienkemper & Bonna, 2011)

Im Anschluss an die qualitative Erhebung wurde im Projekt mittels einer quantitativen Erhebung die Frage untersucht, ob Akzeptanz für den Einsatz von Lese- und Schreibtests bei den aktiv Lernenden in Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen in der Breite vorhanden ist und welche Rahmenbedingungen sich diesbezüglich als relevant erweisen können. Dazu wurden im Rahmen der dritten Befragungswelle des bereits erwähnten AlphaPanels (siehe Abschnitt 3.1) 332 Teilnehmende in standardisierten, mündlich-persönlichen Interviews um eine Positionierung zu elf Einzelstatements gebeten. Die in der qualitativen Erhebung kodierte Begründungen für Testakzeptanz wurden bei der Entwicklung der Statements

zugrunde gelegt (vgl. Nienkemper & Bonna, 2011, S. 70ff.). In den Statements wurden einzelne Merkmale von Testsituationen beschrieben und es wurde gefragt, ob die Befragten bereit wären, unter diesen Bedingungen daran teilzunehmen bzw. ob sie einen solchen Test als wichtig oder hilfreich einschätzen würden. Tabelle 3 zeigt die Zustimmung der Befragten zu den Einzelstatements in Prozent.

<b>Statements zur Akzeptanz von Teilnehmenden für den Einsatz von Lese- und Schreibtests in Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen</b>	<b>Zustimmung in Prozent (n=332)</b>
<i>Zum Schluss möchten wir gerne erfahren, ob Sie die Verwendung von Lese- und/oder Schreibtests in Alphabetisierungskursen für nützlich und hilfreich halten. Bitte geben Sie bei den folgenden Aussagen jeweils an, ob sie für Sie zutreffen oder nicht zutreffen.</i>	
Solche Tests helfen mir dabei, meine Ziele zu erreichen.	<b>91,7%</b>
Ich beteilige mich nur dann, wenn ich der Testleitung vertrauen kann.	<b>72,3%</b>
Ich mache nur dann mit, wenn der Test nicht zu schwer ist.	<b>41,6%</b>
<i>Ein Lese- und/oderSchreibtest kann aus unterschiedlichen Gründen nützlich und hilfreich sein. Welchen der folgenden Aussagen stimmen Sie zu oder nicht zu?</i>	
Bei einem Test möchte ich erfahren, ob ich mich verbessert habe.	<b>95,9%</b>
Der Test ist für die Kursleitung wichtig, denn die muss wissen, was ich schon kann.	<b>93,8%</b>
Bei einem Test ist es für mich wichtig, ein Zertifikat zu bekommen.	<b>43,9%</b>
<i>Solche Tests können in verschiedenen Situationen verwendet werden. Wo würden Sie an einem Lese- und/oder Schreibtest teilnehmen?</i>	
in der Volkshochschule	<b>98,4%</b>
am Arbeitsplatz oder im Betrieb	<b>38,5%</b>
bei der Agentur für Arbeit oder der ARGE	<b>32,9%</b>
<i>Welchem der folgenden Sätze stimmen Sie zu oder nicht zu?</i>	
Ein Test kann auch dann hilfreich sein, wenn ich viele Fehler mache.	<b>89,7%</b>
Ich möchte nur dann am Test teilnehmen, wenn ich die meisten Aufgaben richtig lösen kann.	<b>36,9%</b>

**Tabelle 3: Akzeptanzstudienenergebnisse der quantitativen standardisierten Interviews mit 332 Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen (vgl. Nienkemper & Bonna, 2011)**

Diese Ergebnisse tragen zu einer Differenzierung der Annahme erhöhter Testängste und -widerstände von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten bei, denn es zeigte sich, dass die Kursteilnehmenden „eine Diagnostik, die der Förderung individueller (Lern-)ziele dient, durchaus akzeptieren“ (Nienkemper & Bonna, 2011, S. 80). So stimmt die eindeutige Mehrheit von fast 92 Prozent der eher allgemeinen Aussage zu: „Solche Tests helfen mir dabei, meine Ziele zu erreichen“. Befragt nach drei unterschiedlichen Zielen, die mit Lernstandsdiagnostik intendiert sein können, geben fast alle Befragten (96%) an: „Bei einem Test möchte ich erfahren, ob ich mich verbessert habe.“ Immer noch 94 Prozent erkennen an, dass der Test für die Kursleitung wichtig ist, „denn die muss wissen, was ich schon kann.“ Das Erreichen eines Zertifikats ist dahingegen nur für knapp 44 Prozent der Teilnehmenden wichtig.

Für die Bereitschaft der Teilnehmenden zur Testteilnahme spielt auch das Vertrauen in die Testleitung eine besondere Rolle (72%). Für die Volkshochschule als Testort wird die Testakzeptanz in Form einer prinzipiellen Handlungsbereitschaft eindeutig bestätigt (98%). Die Ergebnisse weisen laut unserer Interpretation darauf hin, dass die Bereitschaft der Lernenden zur Testteilnahme insbesondere dann zurückhaltender ausfällt, wenn sie Sanktionen und Stigmatisierungen für mangelnde Lese- und/oder Schreibfähigkeiten fürchten müssen. So geben lediglich 39 Prozent an, sie würden am Arbeitsplatz oder im Betrieb an einem Lese- und/oder Schreibtest teilnehmen und nur 33 Prozent geben an, sie würden bei der Agentur für Arbeit oder bei der ARGE einen Test bearbeiten (vgl. ebd., S. 75ff.).

Die These erhöhter Testängste und -widerstände von Teilnehmenden in Lese- und Schreibkursen an Volkshochschulen bzw. der Anspruch der Alphabetisierungspraxis, weitere Defiziterfahrungen zu vermeiden, kann mit den Studienergebnissen wiederum lediglich für einen Teil der Befragten bestätigt werden. 37 Prozent der Teilnehmenden stimmen der Aussage zu: „Ich möchte nur dann am Test teilnehmen, wenn ich die meisten Aufgaben richtig lösen kann.“ Dementsprechend erhält folgendes Statement 42 Prozent Zustimmung: „Ich mache nur dann mit, wenn der Test nicht zu schwer wird.“ Trotz dieses Antwortverhaltens weisen die Angaben der Befragten auf eine überraschend hohe Fehlertoleranz hin. Knapp 90 Prozent stimmen der Aussage zu: „Ein Test kann auch dann hilfreich sein, wenn ich viele

Fehler mache.“ Wir führen die hohe Fehlertoleranz darauf zurück, dass die Volkshochschule bzw. insbesondere ihr Alphabetisierungsangebot das Vertrauen ihrer Teilnehmenden genießt (vgl. ebd., S. 75).

### **3.4 Zwischenfazit: Lernstandsdiagnostik wird von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten dann akzeptiert, wenn sie individuellen (Lern-)Zielen dient**

In der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit wird angenommen, dass eine selektive diagnostische Praxis unter anderem deshalb abzulehnen ist, weil sich die Adressaten, also erwachsene funktionale Analphabetinnen und Analphabeten, in ihrer Biografie häufig als defizitär erleben mussten. Aufgrund der geteilten negativen Erfahrungen mit schulischer Diagnostik sei damit zu rechnen, dass die Betroffenen in besonderem Maße unter Testängsten und -widerständen leiden. In diesem Kapitel wurden empirische Forschungsdaten zusammengetragen, die eine differenziertere Einschätzung dieser pauschalen These erlauben.

Als erstes Zwischenfazit zum Forschungsstand kann auf Basis des Vergleichs von Adressaten und Teilnehmenden einschränkend festgehalten werden, dass es auf empirischer Basis keinen Grund zu der Annahme gibt, dass funktionaler Analphabetismus zwangsläufig mit ausschließlich negativen schuldiagnostischen Erfahrungen einhergeht. Laut den Ergebnissen der leo. – Level-One Studie haben 80 Prozent der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in der Bevölkerung einen Schulabschluss erworben und somit das selektive Schulsystem erfolgreich durchlaufen. Die Gruppe der Kursteilnehmenden teilt jedoch ähnliche biografische Erfahrungen. Sie haben laut dem AlphaPanel zu ca. 80 Prozent keinen Schulabschluss erworben und sind mehrheitlich unzufrieden mit dieser Situation. Des Weiteren geben immerhin 41 Prozent der Kursteilnehmenden rückblickend an, sich in der Schule immer schlecht gefühlt zu haben (siehe Abschnitt 3.1).

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse biografieorientierter Teilnehmendenforschung ist die Schlussfolgerung, ein durch häufige Defiziterfahrungen in der Schule und im Elternhaus sowie durch fortbestehende

Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb entwickeltes negatives Selbstbild und weitere Diskriminierungserfahrungen im Erwachsenenalter können den Verbleib im funktionalen Analphabetismus begründen, als plausibel zu beurteilen. Das Phänomen ist als Streben nach der Vermeidung von weiteren Misserfolgen zu verstehen und es lässt folglich das Auftreten von Testängsten und -widerständen als logisch erscheinen. Für die praktische Alphabetisierungsarbeit erweist sich demnach die Arbeit an einem positiven und lernfähigen Selbstbild als zentrale Aufgabe (siehe Abschnitt 3.2).

Allerdings zeigen weitere Studienergebnisse aus der Teilnehmersforschung, dass der Einsatz einer Lernstandsdiagnostik, die einem positiven Selbstbild nicht im Wege steht, durchaus von allen Teilnehmenden akzeptiert wird. Als zentrale Begründungen für die Testakzeptanz Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten wurden die Kategorien „Relevanz“, „Vertrauen“ und „Erfolgswahrscheinlichkeit“ identifiziert. Die quantitative Abfrage der individuellen Teilnahmebereitschaft im Zusammenhang mit Lese- und/oder Schreibtests zeigt, dass die Rahmenbedingungen der Lernstandsdiagnostik diesbezüglich sehr wichtig sind. Ein Lese- und/oder Schreibtest, der dem Erreichen individueller Lernziele dient und in der Volkshochschule stattfindet, erhält große Zustimmung von den Kursteilnehmenden. An Orten, bei denen eher Stigmatisierung und Sanktionen im Fall der Aufdeckung von Lese- und/oder Schreibdefiziten zu erwarten sind, wie zum Beispiel der Arbeitsplatz oder die Arbeitsagentur, werden Lese- und Schreibtests jedoch mehrheitlich abgelehnt. Für einen Anteil von 37 Prozent der Teilnehmenden kann die erwartete Vermeidungsorientierung im Hinblick auf weitere Defiziterfahrungen konstatiert werden, denn sie geben an, nur an Tests teilnehmen zu wollen, deren Aufgaben sie überwiegend richtig lösen können (siehe Abschnitt 3.3).

Vor dem Hintergrund des in diesem Kapitel zusammengetragenen Forschungsstands ist zu erwarten, dass lernstandsdiagnostische Situationen, die in einem subjektiv akzeptablen Lehr-Lernsetting durchgeführt werden, ohne Testängste und -widerstände bewältigt werden. Weitere Hinweise auf das Handeln in lernstandsdiagnostischen Situationen lassen sich aus dem ausführlichen Forschungsstand zu den Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus gewinnen. Er wird im folgenden Kapitel zusammengefasst.





## 4 Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus

Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten wenden spezielle Strategien an, um alltägliche schriftsprachliche Situationen zu bewältigen. Dieses Phänomen ist aus zahlreichen Erzählungen und empirischen Befragungen von Betroffenen bekannt. Marion Döbert-Nauert bezeichnet sie sogar als „Überlebensstrategien“ (1985, S. 111).

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse zum Bewältigungshandeln Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten aufgearbeitet. Mit Blick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit werden heuristische Überlegungen dazu angestellt, welche der bekannten Strategien aus Perspektive von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten vermutlich als geeignet erscheinen, um sie speziell in lernstandsdiagnostischen Situationen anzuwenden.

### 4.1 Erste empirische Ansätze zur Erforschung von Bewältigungsstrategien

Die Forschungsergebnisse aus Befragungen von Lernenden bringen Kompensationsstrategien hervor, die individuelle Bewältigungsmöglichkeiten von Lese- und/oder Schreibenanforderungen im alltäglichen und beruflichen Handeln aufzeigen. Eine frühe Veröffentlichung von Oswald und Müller (1982) kategorisiert diese anhand von zwölf strukturierten Interviews zu „Strategien der Lebensbewältigung“. Zu diesem Teil der Studie sind vorweg zwei Kritikpunkte anzumerken: Zum einen wird das methodische Vorgehen bei der Datenauswertung nicht weiter erläutert und reflektiert, was nach heutigen wissenschaftlichen Standards nicht als ausreichend gelten kann. Zum anderen ist die zusammenfassende Verallgemeinerung in vorangestellten Thesen – z.B. „Analphabeten haben einen Katalog von Ausreden, wenn sie etwas lesen oder schreiben sollen“ – und deren Verifizierung aufgrund der geringen Stichprobenzahl unzulässig.

Die Studie leistet jedoch unter anderem erstmals die systematische Beschreibung unterschiedlicher Bewältigungsstrategien, deren Bezeichnungen in späteren Untersuchungen aufgegriffen wurden. Deutet man die Beschreibung von „typischen Strategien der Analphabeten“ zu einer Auswahl möglicher, subjektiv begründeter Handlungsstrategien um, erweisen sich diese als informativ für das vorliegende Forschungsvorhaben. Oswald und Müller unterscheiden:

- Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz,
- Vermeidungsstrategien,
- Selbstisolierung und politische Enthaltensamkeit und
- Abhängigkeit von Personen und Institutionen (vgl. ebd., 1982, S. 71).

Zur *Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz* ist es demnach möglich, auf die eigene Merkfähigkeit zurückzugreifen. Nummern und Symbole, optische Signale oder Wegbeschreibungen von Passanten lassen sich nutzen, um eine gewünschte Adresse zu erreichen. Informationen oder einzelne Worte, die zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben oder zum Ausfüllen von Formularen benötigt werden, können auswendig gelernt oder von Vorlagen abgeschrieben werden. Um konkrete Situationen, in denen man zum Lesen oder Schreiben aufgefordert ist, zu *vermeiden*, lassen sich verschiedenste Ausreden anführen. Eine typische, mittlerweile vermutlich schon verbrauchte, Ausrede lautet z.B. „Ich habe meine Brille vergessen.“ Wird die Vermeidung von schriftsprachlichen Anforderungen zur übergreifenden Strategie, kann dies zur Folge haben, dass sich Betroffene auf Kontakte in ihrem engen *sozialen Umfeld beschränken* und ihr *Engagement für gesellschaftliche Probleme zurückhalten*. Als Konsequenz der eingeschränkten Möglichkeiten, sich über eigene Rechte zu informieren oder rechtliche Ansprüche mithilfe von Formularen geltend zu machen, können Betroffene in die *Abhängigkeit von Personen oder Institutionen* geraten und auf diese Weise ihren Handlungsspielraum selbst einschränken (vgl. ebd.).

Den aufgezählten Strategien ist laut Oswald und Müller neben dem Ziel der Bewältigung von schriftsprachlichen Anforderungen gemeinsam, dass sie funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten dazu dienen, „sich vor Entdeckung zu schützen“ (1982, S. 71). Wenn man die zum Teil stark suggestiven Fragen des Interviewleitfadens betrachtet, dann

ist zu überlegen, ob nicht die Angst vor Entdeckung als Begründung der Handlungsstrategien sehr nahegelegt wurden, z.B. „Haben Sie Angst, Ihre Unkenntnis einzugestehen?“, „Haben Sie damit schlechte Erfahrungen gemacht?“, „Fühlen Sie sich dadurch, daß Sie es anderen nicht sagen können, als Außenseiter?“ (ebd., S. 167). Die Angst vor Entdeckung und der potenziell folgenden Stigmatisierung ist im Zusammenhang mit der Bewältigung von funktionalem Analphabetismus in alltäglichen und beruflichen Handlungssituationen unzweifelhaft ein zentrales Phänomen. Das können Oswald und Müller trotz suggestiver Fragetechnik anhand ihrer Daten zuverlässig belegen (vgl. ebd., S. 62ff.). Ein Begründungszusammenhang zwischen der Angst vor Entdeckung und der Wahl der je spezifischen Bewältigungsstrategie wird in der Studie jedoch nicht empirisch nachgewiesen und ist darüber hinaus wiederum nicht auf „alle Analphabeten“ verallgemeinerbar. Die Forschenden leisten leider keine Reflexion alternativer Lesarten.

Aus dem Kontext anderer Kapitel lassen sich weitere mögliche Begründungen für die Wahl der Strategien herauslesen. Diese wurden jedoch nicht systematisch erfasst. *Vermeidungsstrategien* könnten sich z.B. als funktional erwiesen haben und somit zur Gewohnheit geworden sein. Sich *von anderen Personen abhängig zu machen* könnte den Vorteil haben, Konflikte vermeiden und Verantwortung ablehnen zu können. Der Rückgriff auf bewährte Strategien, wie z.B. *Worte oder Informationen auswendig zu lernen*, könnte die Funktion haben, die eigene Handlungssicherheit zu bewahren.

Das *Lernen* Betroffener im Lese- und Schreibkurs wird von Oswald und Müller bemerkenswerterweise nicht als Lebensbewältigungsstrategie angeführt, sondern antithetisch „als Strategie zur Veränderung der Lebenssituation“ bezeichnet (ebd., S. 79). Diese dualistische Darstellung individueller Handlungsmöglichkeiten, entweder im funktionalen Analphabetismus verhaftet zu bleiben und auf aufwendige und beschränkende Strategien zurückgreifen zu müssen oder den funktionalen Analphabetismus endgültig lernend zu überwinden, erscheint unsachgemäß. Vor allem, wenn man das Forschungsergebnis berücksichtigt, dass erwachsene Lernende die Beteiligung an formalen Lernangeboten nach dem Prinzip „dipping in and out“ gestalten, je nach den aktuellen Lebensumständen (vgl. Hodge, 2005).

Eine weitere Befragung von Betroffenen legte Döbert-Nauert 1985 vor. Als Erhebungsmethode wählt sie ein mittels impulsgebender Statements

strukturiertes Gespräch. Auch in dieser Studie werden recht suggestive Fragen gestellt, die auf das Negativerleben des funktionalen Analphabetismus fokussieren. Die Einzelgespräche werden zwischen den mit einer „Anleitung für Gesprächshelfer“ instruierten Kursleitenden und deren Lernenden geführt. Im Rahmen dieser Gespräche wird unter anderem die Angst in sozialen Kontexten thematisiert. Als Impuls geben die Gesprächshelfer Handlungsbeispiele vor, z.B. „Wenn mich jemand bittet, was zu schreiben, sage ich, daß ich's nicht kann“ (Döbert-Nauert, 1985, S. 125). Anschließend wird die interviewte Person um eine Stellungnahme zu dieser Aussage gebeten. Döbert-Nauert fasst aus den Antworten „Überlebensstrategien“ zusammen. Sie beschreiben nicht mehr allgemein die Alltagsbewältigung bei funktionalem Analphabetismus, sondern sie beschreiben Handlungsmöglichkeiten, das Stigma des nicht Lesen- oder Schreiben-Könnens zu managen. In ihrer Auswertung betont Döbert-Nauert vor allem die hinderliche Konsequenz der Anwendung von „Überlebensstrategien“ für das Erlernen des Lesens und/oder Schreibens. Sie weist nach, dass alltäglichen schriftsprachlichen Anforderungen in Gegenwart von (vermeintlich) Schriftsprachkundigen selbst dann noch ausgewichen wird, wenn die notwendigen Kompetenzen bereits erworben wurden. Sie erklärt dieses Phänomen auf Basis ihrer Daten überzeugend damit, dass die Betroffenen sich vor „erneuter Abwertung und Missachtung ihrer Würde“ schützen wollen (ebd., S. 116).

Es geht ja nicht einfach nur um Schreiben und Lesen, sondern darum, daß sie in Gegenwart von Schriftsprachkundigen schreiben und lesen, unter sozialer Kontrolle und in Gegenwart von Menschen, die die Macht haben, sie bloßzustellen und zu diskreditieren (ebd.).

Döbert-Nauert differenziert die *Strategie der Vermeidung* in „Täuschung“ und „Delegation“ (ebd., S. 111ff.). Im Vergleich zu Oswald und Müller betrachtet sie Abhängigkeit und Isolation eher als eine Folge des Handelns und nicht als eine intentionale Strategie (vgl. ebd., S. 112ff.). Täuschung und Delegation können komplementär angewandt werden. Während *Täuschung* in einer schriftsprachlichen Anforderungssituation funktional ist, um die Lese- oder Schreibschwierigkeiten zu verbergen, kann durch *Delegation* einer Aufgabe an eine schriftsprachkundige Person die direkte Konfrontation mit einer schriftsprachlichen Anforderung vermieden werden.

Die beiden Strategien sind jedoch nicht ganz trennscharf definiert, denn es gibt einzelne Beispiele im Interviewmaterial, die zeigen, dass auch an uneingeweihte Personen delegiert wird (vgl. ebd., S. 112).

Als Ergebnis dieses Abschnittes lässt sich festhalten, dass die qualitativen Studien der 1980er Jahre das schriftsprachliche Handeln von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten ausschließlich als Bewältigungshandeln und Stigmanagement thematisieren. Subjektive Begründungszusammenhänge bleiben weitgehend unerforscht. Die zentrale Begründungsfigur, Vermeidungsstrategien sind in der Angst vor Entdeckung begründet, wird jedoch näher ausgeführt. Dieses Phänomen bestätigen und ergänzen spätere Forschungsarbeiten (vgl. Linde, 2008, S. 119; siehe Abschnitt 4.3).

## **4.2 Empirische Ausdifferenzierungen von Bewältigungsstrategien**

Einen erweiterten Blickwinkel auf das Phänomen der Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus zeigen die Ergebnisse der biografieanalytischen Studie von Egloff auf. Sie wertet zehn autobiografisch-narrative Interviews mit Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse von Volkshochschulen in Ost- und Westdeutschland aus. Egloff folgert auf Basis ihres empirischen Materials, dass Vorsicht vor unzulässigen Verallgemeinerungen angebracht ist. Zunächst bestätigt sie, dass funktionaler Analphabetismus mit „extremen Leidensprozessen“ einhergeht und in der Folge ein negatives Selbstbild sowie ein schwaches Selbstbewusstsein begünstigt werden. Darüber hinaus identifiziert sie aber, neben dem Lese- und Schreibproblem, noch weitere Gründe für eine biografische Verlaufskurve, die sich als „Prozess des Erleidens“ fortsetzt. Sie fasst diese zusammen als geschlechtsspezifische Gründe und fehlendes Selbstvertrauen (vgl. Egloff, 1997, S. 120f., S. 177). Das zentrale Ergebnis aus Egloffs Datenanalyse ist die Entdeckung, dass es einigen Befragten möglich war, die negative biografische Verlaufskurve zu durchbrechen, ohne zuvor Lesen und/oder Schreiben gelernt zu haben (vgl. ebd., S. 123, S. 177). Egloff schlussfolgert daraus, dass positive biografische Aspekte stärker zu berücksichtigen seien,

um vom „Bild eines bemitleidenswerten, unselbständigen, defizitären Menschen wegzukommen“ (ebd., S. 177).

Mit Blick auf die Stärken der Betroffenen bewertet Egloff den Einfallsreichtum beim Einsatz von Bewältigungsstrategien folglich als anerkennenswerte Leistung (vgl. ebd., S. 164). Sie identifiziert drei Gruppen von Strategien: Zum einen die aus früheren Studien bekannten *Vermeidungsstrategien* (Täuschung und Delegation) mit den damit einhergehenden Abhängigkeitsverhältnissen sowie die (oftmals kreative) *Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz*. Zum anderen findet sie Strategien zur *Kompensation des Lese- oder Schreibdefizits*. Letztere Strategie gelingt, indem die Person sich in anderen Aufgabenbereichen durch besonderen Einsatz auszeichnet oder indem sie sich in einer sozialen Gruppe als eingebunden erlebt (vgl. ebd., S. 159). Auch Egloff sieht den Einsatz der Strategien in der Angst vor Stigmatisierung begründet (siehe Abschnitt 4.1). Darüber hinaus erkennt sie in ihrem Datenmaterial einen Zusammenhang zwischen einem erhöhten Selbstvertrauen und einem selbstbewussteren Umgang mit den Lese- und/oder Schreibdefiziten (vgl. ebd., S. 177).

Handlungsstrategien Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten werden darüber hinaus von Wagner und Schneider thematisiert. Sie kodierten Gespräche mit 34 Teilnehmenden verschiedener Alphabetisierungskurse (vgl. ebd., S. 52). Im Ergebnis weisen sie darauf hin, dass es nicht ausreicht, *Vermeidungsstrategien* als besonders „ausgeklügelte“ Leistung zu betrachten. Mittels Vermeidungsstrategien werde vielmehr nur eine Seite einer stattfindenden Interaktion gestaltet (vgl. Wagner & Schneider, 2008, S. 56). Sie seien folglich vor allem als Reaktion der Personen auf kommunizierte oder wahrgenommene normative Erwartungen zu verstehen (vgl. ebd., S. 32). Als Konsequenz dieser Lesart charakterisieren Wagner und Schneider Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz aufgrund der Wahl ihrer Handlungsstrategien als „unsicher, überhaupt nicht experimentierfreudig und somit [als] zwanghaft an der Aufrechterhaltung gewohnter Ordnung interessiert“ (ebd., S. 56). Diese Eigenschaften würden „fatalerweise dazu [führen], dass sie als Adresse unwichtig bleiben“ und die stattfindenden Interaktionen blieben folglich „unergiebig“ und „uninteressant“ (ebd.). Diese Verallgemeinerung ist meines Erachtens unnötig, zumal die Forschenden selbst an anderer Stelle

schreiben, dass sie mit ihren Ergebnissen nicht die „Defizite einer vermeintlichen Gruppe“ bestimmen wollen, sondern Hinweise liefern wollen, um die Alphabetisierungsarbeit „wirksam zu unterstützen“ (ebd., S. 53).

Besonders beachtenswert ist dahingegen die Ausdifferenzierung der Hauptstrategien „Verbergen und Überleben“, die Wagner und Schneider leisten. Indem sie die Kategorien mit ganzen Sätzen in aktiver Form bezeichnen, unterstreichen sie ihre Betonung dessen, dass es sich bei den Strategien um den Beitrag einer Seite im Kommunikationsprozess handelt. Sie unterscheiden folgende Subkategorien:

- (a) Ich habe gelernt, mit anderen gut auszukommen;
- (b) ich vermeide Situationen, die unvertraut sind;
- (c) ich habe eine Vertrauensperson im persönlichen Nahumfeld;
- (d) ich verschweige bzw. bestreite meine Schriftsprachprobleme im nahen Bekannten-/Familienkreis (außer gegenüber der Vertrauensperson);
- (e) ich bin offen(er) gegenüber fremden Helfern;
- (f) ich gehe in die Offensive, wenn mir keine andere Wahl bleibt (Outing oder Konfrontation mit Schuldzuweisung);
- (g) ich „übersehe“ ungewohnte Reaktionen der Umwelt solange, bis ich mir sicher sein kann, dass keine Gefahr für mich droht  
(Wagner & Schneider, 2008, S. 56).

Anhand der Kategorienbezeichnungen lässt sich nicht nachvollziehen, ob der Gebrauch von Vermeidungsstrategien tatsächlich (wie von den Forschenden vermutet) in den persönlichen Eigenschaften „Unsicherheit und Ordnungsliebe“ begründet ist. Es ist jedoch gut ablesbar, dass die Wahl der Handlungsstrategie je nach Situation variiert wird. Dabei erweist sich besonders das Verhältnis zu den an der Situation beteiligten Personen als relevant.

Eine von Grotlüschen und Brauchle dokumentierte Forschungsepisode bestätigt sehr anschaulich, dass Schreibschwierigkeiten mittels offensiver Strategien erfolgreich verheimlicht werden können. Das Beispiel lässt außerdem erahnen, dass es auch für den geschulten Blick schwierig sein kann, Vermeidungsstrategien zu erkennen.

Folgerichtig wurden wir in der April-Erhebung mit Frau Vehement (5) konfrontiert, die unter Anwaltsdrohungen die Mitarbeit bei der Eingangs-



befragung anfänglich verweigern wollte. Erst durch die Schriftform des E-Learnings wird erkennbar, dass Teilnehmerin 5 zwar lesen, jedoch kaum schreiben kann. Die ‚Enttarnung‘ geht am ersten Kursvormittag hochemotional vonstatten: Die Teilnehmerin boykottiert zunächst den Fragebogen, droht mit Anwälten und schimpft auf die Forschungspersonen. Erst nach der ‚Enttarnung‘ ist sie bereit, am Forschungsprozess teilzunehmen. Sie erhält das Angebot, die Fragen mündlich zu bearbeiten und eine Beobachtende mit dem Vorlesen der Fragen und der Niederschrift der Antworten zu befassen. Das erscheint ihr nicht mehr nötig: Sie ist lesekundig und kann rudimentäre Notizen abfassen (Grotlüschen & Brauchle, 2006, S. 113f.).

Die in diesem Abschnitt aufgeführten empirischen Ergebnisse zeigen, dass es lohnenswert ist, den Einsatz von Bewältigungsstrategien im Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungen nicht ausschließlich als Stigma-Management zu verstehen, sondern vielmehr als kommunikativen Beitrag zu einem Interaktionsprozess. Die Wahl der Handlungsstrategie in einer schriftsprachlichen Situation beruht folglich nicht ausschließlich auf individuellen Handlungspräferenzen, sondern sie wird immer situativ, in Abhängigkeit vom sozialen Kontext, getroffen. Dabei ergeben sich soziale Interaktionen, in denen das Kompetenzdefizit nicht nur gemanagt, sondern kompensiert werden kann. Es bleibt unbeantwortet, ob die Angst vor Entdeckung das einzige Handlungsmotiv Betroffener im Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungen im Alltag ist. Und es stellt sich weiterhin die Frage, ob ein selbstbewussterer und offenerer Umgang mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten ausschließlich durch ein erhöhtes Selbstvertrauen begründet ist oder ob sich äußere Merkmale schriftsprachlicher Situationen identifizieren lassen, die ein kompensierendes Handeln begünstigen. Aktuelle Erhebungen geben diesbezüglich Hinweise.

### **4.3 Partielles Outing als übergreifende Strategie bei funktionalem Analphabetismus**

In den zuvor zusammengefassten Forschungsarbeiten wird die Angst vor Entdeckung als zentrales Handlungsmotiv Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten betrachtet, mit dem die Anwendung von Vermei-

dungsstrategien begründet wird (siehe Abschnitt 4.1). Empirische Ausdifferenzierungen haben jedoch gezeigt, dass Betroffene zum einen über die Vermeidung hinaus eine Vielzahl von weiteren Bewältigungsstrategien in alltäglichen schriftsprachrelevanten Situationen einsetzen. Zum anderen scheint die Wahl der Strategie situativ getroffen zu werden, je nach Rahmenbedingungen der Lese- oder Schreibanforderung (siehe Abschnitt 4.2).

Eine übergreifende Strategie, die den situativ wechselnden Umgang mit Lese- und/oder Schreibanforderungen im sozialen Umfeld beschreibt, bezeichne ich als „partielles Outing“. Das partielle Outing wurde als Teilergebnis dieser Arbeit bereits vorveröffentlicht und wie folgt definiert:

Personen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder Schreiben haben, outen sich nicht zu einem Zeitpunkt in ihrem Leben als funktionale Analphabetin oder Analphabet gegenüber allen Personen ihres sozialen Umfeldes, sondern sie wählen begründet aus, gegenüber wem und wie detailliert sie ihre Schwäche eingestehen. Die Auswahl der Personen, die eingeweiht werden, kann sowohl bewusst als auch unbewusst getroffen werden. In jedem Fall gibt es eine subjektiv vernünftige Begründung dafür, weshalb in einem bestimmten Lebensbereich gegenüber einer bestimmten Person die Schwierigkeiten thematisiert werden (Nienkemper & Bonna, 2010, S. 217).

Das partielle Outing kann folglich als adäquate und subjektiv logische Handlungsstrategie im Umgang mit der Angst vor Entdeckung verstanden werden (vgl. ebd.). Insofern erweitert die Strategie die Annahme eines einfachen Begründungszusammenhangs zwischen *Angst vor Entdeckung* und *Vermeidung* um die Beobachtung, dass *trotz* Angst vor Entdeckung nicht jede schriftsprachliche Anforderung vermieden wird. Weiterhin werden die Schwierigkeiten im Lesen oder Schreiben manchmal bewusst geoutet und die Angst vor Entdeckung wird somit partiell überwunden. Das Auftreten des partiellen Outings wurde empirisch an einem Interviewfall belegt und grafisch veranschaulicht (siehe Abb. 2).

Anhand weiterer Interviewanalysen wurde die Angst vor Entdeckung als Angst vor dem Zugeordnet-Werden zu einer sozialen Gruppe, mit der Konsequenz der Ausgrenzung, charakterisiert (vgl. ebd., S. 216). Dieses Ergebnis bestätigt frühere Forschungsergebnisse (siehe Abschnitt 4.1).

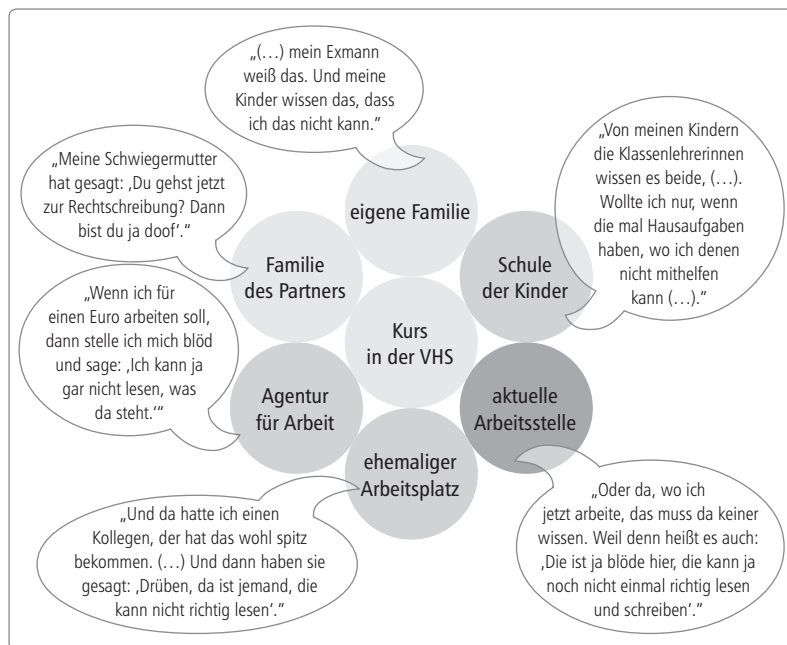


Abbildung 2: Partielles Outing am Beispiel einer 52-jährigen Lese- und Schreibkursteilnehmerin (Nienkemper & Bonna, 2010, S. 218)

Unter Berücksichtigung eines hierarchischen Modells von legitimer Literalität (vgl. Grotlüschen, Heinemann & Nienkemper, 2009) lässt sich die These formulieren, dass die Angst vor dem Zugeordnet-Werden zu einer sozialen Gruppe an einer *normativen Schwelle der Schriftsprachkompetenz* orientiert ist. Die normative und ausgrenzende Wirkung, die sich in der Beherrschung der Schriftsprache manifestiert, lässt sich vor allem an den Bezeichnungen, die die Interviewten für sich selbst wählen, ablesen:

Richtig. Und war ganz gut, so. Meine Schwester hat auch gesagt, dass ich das gut gemacht habe. Mit ihr habe ich auch immer geübt. Für Nicht-Schreiber, also nicht rechnen, äh lesen und schreiben war's ganz gut (Herr Thomas: 40).

Daran, dass sich der Interviewpartner in der Bezeichnung für sich selbst auch von anderen (Schreiberinnen und Schreibern) abgrenzt, wird erkennbar, dass die Schreibkompetenz eine hohe soziale Relevanz hat. Die Tren-

nungslinie zwischen „schreibenden Personen“ und „nicht-schreibenden Personen“ zeigt sich in ihrer Bedeutsamkeit auch in diesem Zitat:

musst ich die T1<sup>14</sup> ausfüllen, (Stottern) das hat natürlich für'n Normalen, für Sie jetzt würde das vielleicht zehn Minuten sein. Den Zettel auszufüllen. Für mich hat das ne Stunde gekostet. Weil ich nachschlagen musste wie das geschrieben wird (Herr Werner: 140).

Theoretisch lässt sich diese normative Schwelle der Schriftsprachkompetenz mit der Milieutheorie verknüpfen. Vester beschreibt eine kulturelle Schranke, an der sich die mittleren Milieus von den unterprivilegierten Milieus abgrenzen und bezeichnet dies als Grenze der „Respektabilität“. Diese Grenze wird definiert durch Statussicherheit. Mitglieder des mittleren Milieus zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine gesicherte und anerkannte soziale Stellung einnehmen, während Mitglieder des unteren Milieus eher unsichere Beschäftigungsverhältnisse haben. In der Folge wird ihnen Unzuverlässigkeit und ein nicht ausreichendes Bildungsstreben vorgeworfen. Zwar werten die Mitglieder der unteren Milieus ihre Fähigkeiten (wie z.B. Menschlichkeit und die Fähigkeit, mit Schicksalsschlägen fertig zu werden) durchaus positiv, dennoch wissen sie, dass diese Eigenarten von der übrigen Gesellschaft wenig respektiert werden. Die unteren Milieus versuchen, durch Anlehnung und Nachahmung an die mittleren Milieus, mehr soziale Anerkennung zu gewinnen (vgl. Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann & Müller 2001, S. 27f.).

Der Gebrauch von korrekter Schriftsprache lässt sich nun als eine Kulturtechnik verstehen, an der diese Grenze der Respektabilität sichtbar wird. Wenn eine Person nicht das geforderte Maß an Schriftsprachkompetenz beherrscht, dann wird daran erkennbar, dass sie nicht zu einem der mittleren Milieus gehört, sondern unterhalb der Grenze verortet werden kann. Die Schriftsprachkompetenz dieser Person erreicht dann nicht das respektable Niveau.

---

14 Der Interviewpartner hat als LKW-Fahrer gearbeitet. Er beschreibt hier, wie er es geschafft hat, trotz seiner Rechtschreibschwierigkeiten, den T1-Versandschein für den grenzüberschreitenden Warentransport korrekt auszufüllen. Er hat ein Wörterbuch benutzt, damit niemandem seine Rechtschreibschwierigkeiten auffallen.

Aus dieser These könnte man weiterhin ableiten, dass ein partielles Outing gegenüber einer Vermeidungsstrategie dann als subjektiv sinnvolle Handlung beurteilt wird, wenn entweder keine negative Reaktion auf die Zuordnung zu einem unterprivilegierten Milieu erwartet wird (z.B. „Mein Exmann weiß das.“) oder sogar eine positive Konsequenz zu erwarten ist (z.B. „Wenn ich für einen Euro arbeiten müsste, denn stelle ich mich irgendwie blöde und sag: ‚Ich kann ja gar nicht lesen, was da steht.‘“). Darüber hinaus ist es denkbar, dass die Strategie des partiellen Outings dann gewählt wird, wenn keine alternative Handlungsmöglichkeit gesehen wird (z.B. „Von meinen Kindern die Klassenlehrerinnen wissen es beide (...). Wollte ich nur, wenn die mal Hausaufgaben haben, wo ich denen nicht mithelfen kann“) (vgl. Nienkemper & Bonna, 2010, S. 216ff.).

Die These einer Milieuzugehörigkeit markierenden, normativen Schwelle der Schriftsprachkompetenz kann nur sehr vorsichtig angenommen werden, denn es gibt keine empirische Grundlage für ihre Gültigkeit. Die Frage der Milieuzugehörigkeit ist für die Adressatengruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten noch nicht untersucht worden. Bremer kommt im Rahmen eines einschlägigen wissenschaftlichen Fachvortrags zu dem Schluss, dass „Literalität grundsätzlich milieuspezifisch gefärbt ist“ (Bremer, 2010, S. 101). Weiterhin vermutet er auf Basis früherer Forschungsarbeiten zu den Bildungsdispositionen und -strategien sozialer Milieus, dass das Phänomen des funktionalen Analphabetismus vorwiegend in unterprivilegierten, traditionslosen Arbeitnehmermilieus anzutreffen ist, denn diese Milieus pflegten eine stärker mündliche als schriftliche Sprachkultur. Darüber hinaus weist Bremer jedoch gleichzeitig darauf hin, dass die Gesamtgruppe funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten sehr heterogen ist und vermutlich ein breites Spektrum verschiedener Milieus umfasst (vgl. ebd.).

Ein milieuspezifischer Forschungsansatz scheint deshalb interessant für die Erforschung von Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus, weil übergreifende Strategien im Umgang mit Bildung und Lernen in ihren Grundformen bereits milieuspezifisch unterschieden werden können. Das oben bereits mehrfach genannte Phänomen des Strebens nach der „Vermeidung von Ausgrenzung“ wird in der Milieuforschung als Grundprinzip der Bildungsstrategie unterprivilegierter Milieus beschrieben. Mit

dieser Strategie geht die Einschätzung einher, dass Bildung mehr notwendig als nützlich ist. Die mittleren, respektablen Milieus erachten Bildung (und folglich auch Grundbildung) als Möglichkeit, den sozialen Status zu wahren oder wieder zu erlangen. Die oberen Milieus dahingegen verknüpfen mit Bildung die Chance der Selbstverwirklichung und Identitätsbildung. Sie agieren in Bildungsfragen selbstsicher und aktiv suchend (vgl. Bremer, 2010, S. 96ff.; ausführlicher Vester, 2005).

Milieutheoretische Ansätze können weiterhin einen Beitrag zu der Erkenntnis leisten, dass der Gebrauch von Literalität gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse reproduziert (vgl. Grotluschen et al., 2009). Vor allem das Konzept des Habitus eignet sich, um subjektive Umgangsweisen mit der Verortung im gesellschaftlichen Machtgefüge zu analysieren, denn es unterstellt ein begrenztes „Spektrum von Handlungsoptionen“ (vgl. Bremer, 2010, S. 92f.).<sup>15</sup>

Das Phänomen des *partiellen Outings* wird im Teilbericht des Projekts „PAGES – Projekt Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Sozialraum“ unter Verwendung anderer Begrifflichkeiten und Schwerpunktsetzungen, aber inhaltlich übereinstimmend beschrieben (vgl. Künzel, 2011, S. 51). Die Forschenden zeigen an einem beeindruckend großen Sample von 137 qualitativen Interviews mit deutsch- und fremdsprachigen Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen unter anderem, dass der Umgang mit dem Analphabetismus variiert (vgl. ebd., S. 42, S. 51).

Sie unterscheiden „grundsätzliche Haltungen“ von „konkreten individuellen Verarbeitungs- und Handlungsstrategien“ des Umgangs mit dem eigenen Analphabetismus in sozialen Situationen (ebd., S. 51). Als „grundsätzliche Haltungen im Umgang mit dem Analphabetismus“ werden sechs typische Verhaltensweisen unterschieden: „Umgeher“, „Stillschweiger und Aufrichtige“, „Entwürdigte/Gedemütigte“, „Durchfrager“, „DaF-Lerner“ und „Botschafter“. Besonders bemerkenswert ist, dass der Gruppe „Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprachen-Lernende“ hier eine eigene Kategorie zugewiesen wird. Das Forschungsteam stellt fest, dass es für diese Gruppe von Personen leichter ist, mit den Defiziten im Lesen und/oder Schreiben umzu-

---

15 Eine habitushermeneutische Analyse von Lern- und Lebensbewältigungsstrategien funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten wird aktuell von Pape an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt.

gehen. Dies trifft vor allem dann zu, wenn die Personen in ihrer Kindheit und Jugend keine Gelegenheit zum Schulbesuch hatten oder der Schriftgebrauch in ihrer Herkunftskultur nicht üblich ist. Scham beobachten die Forschenden bei DaF-Lernenden nur in den Fällen, in denen die Interviewten ihr Deutsch-Lernen als zu langsam beurteilen (vgl. ebd., S. 55). Dieses Ergebnis weist wiederum darauf hin, dass die Angst vor dem Outing mit der Angst vor der Zuschreibung des „Unnormalen“ verknüpft ist (siehe oben).

Künzel et al. beschreiben weiterhin auch auf die von mir mit dem Begriff „partielles Outing“ beschriebene Situations- und Kontextabhängigkeit des Outings. Sie kodieren das Phänomen als „Grad der Offenheit bzw. Verschwiegenheit einer Person gegenüber dem Phänomen eingeschränkter Literalität“ und weisen darauf hin, dass es sich nicht um „prinzipielle Verhaltensroutinen“ handelt, sondern um „situations- und feldbezogene“ Handlungsentscheidungen (ebd., S. 55f.). Die große Menge an Datenmaterial enthält Umgangsweisen von „totaler Offenheit“ über „personenbezogene Offenheit“ und „dosierte Offenheit“ bis hin zu „totalem Verheimlichen“ (ebd., S. 56f.). Als relevante und variable Kontextbedingungen für ein Outing werden als Beispiele genannt:

- das Vorhandensein von Vertrauten im familiär-privaten oder beruflichen Kontext,
- die Eignung des Zeitpunkts,
- die für die Notwendigkeit des nachholenden Lernens anzugebenden Ursachen (z.B. Alkoholmissbrauch),
- Zugriff auf „private Mentoren“ oder
- institutionell bedingte Zwänge des Outings (vgl. ebd., S. 56ff.).

Die Daten des Projekts PAGES wurden weiterhin im Hinblick auf die Teilhabebereiche im alltäglichen Leben von Personen mit geringer oder fehlender (deutscher) Schriftsprachkenntnis analysiert (vgl. Meese & Schwarz, 2010, S. 217). Das Ziel der Analyse ist es, auf Basis der empirischen Ergebnisse zielgruppenadäquate Anspracheformen zu entwickeln und Überlegungen anzuregen, wie Organisationen des alltäglichen Lebens ihre strukturellen Rahmenbedingungen „so anpassen können, dass sie für die Grundbildungsarbeit nutzbar gemacht werden können“ (vgl. ebd., S. 224). Als Ergebnis der weiteren Interviewanalysen systematisieren Meese und

Schwarz die auf Nachfrage von den Interviewten berichteten, alltäglichen schriftsprachrelevanten Interaktionen in einem Modell mit vier strategischen Feldern. Die strategischen Felder lauten: „Gestaltung“, „Überwindung“, „Vermeidung“ und „Abgrenzung“. Der Strategietyp *Gestaltung* kommt zum Einsatz, wenn die äußeren Gegebenheiten in der literal geprägten Handlungssituation keine unüberwindbare Barriere darstellen und die betreffenden Personen die Situation selbst und ohne Hilfe von außen bewältigen. Wird eine ebenfalls im Hinblick auf mangelnde schriftsprachliche Kompetenzen prinzipiell durchlässige Situation von betroffenen Personen als problematisch erlebt, dann wird der Strategietyp *Vermeidung* handlungsleitend. Stellen sich den betroffenen Personen in der Handlungssituation dagegen in Bezug auf die mangelnde Schriftsprachkompetenz kritische Barrieren entgegen, bietet es sich für sie an, die Situation mithilfe von anderen Personen zu überwinden. Ist keine Hilfe verfügbar, dann wird von Betroffenen die Option gewählt, sich von der Anforderung *abzugrenzen* und deren Bewältigung als nicht zweckmäßig zu beurteilen (vgl. ebd., S. 222f.).

Im Unterschied zu früheren Ausdifferenzierungen von Strategien (siehe Abschnitt 4.2) vereinen Meese und Schwarz bei der Analyse der hier zugeordneten Interviewäußerungen individuelle Handlungsstrategien mit den situativen, gesellschaftlich und strukturell bedingten Möglichkeiten der Handlungssituation. Für die in dieser Arbeit zu bearbeitende Fragestellung lässt sich daraus schlussfolgern, dass Handlungsstrategien nicht ausschließlich personenbezogen und kontextfrei zu erforschen sind. Die Bedingungen und Möglichkeiten der jeweiligen Handlungssituation, in der es zum Einsatz einer Handlungsstrategie kommt, sind zu berücksichtigen. In der hier zitierten Veröffentlichung wird nicht weiter erläutert, aufgrund welcher Kriterien eine Handlungssituation als „prinzipiell durchlässig“ oder „barrierebehaftet“ für Personen mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Schreiben eingestuft wurde.

In diesem Forschungsvorhaben wird diesbezüglich ein subjektiv interpretierbarer Handlungsspielraum angenommen. Äußere Strukturen können Barrieren und Hemmschwellen darstellen. Diese werden allerdings nicht als prinzipiell vorhanden betrachtet, sondern es wird unterstellt, dass sie erst durch die subjektive Zuschreibung von Bedeutsamkeit handlungsleitend werden (siehe Abschnitt 5.1.2). Ziel der Analyse wird es also sein, *situativ* begründetes Handeln in lernstandsdiagnostischen Situationen verstehend



nachzuvollziehen. Um bei der Analyse an bestehende Konzepte und Modelle anschließen zu können, werden im Folgenden Forschungsergebnisse zusammengetragen, welche die Kontextabhängigkeit des Lernhandelns berücksichtigen und subjektive Begründungszusammenhänge hervorbringen.

#### **4.4 Bewältigungsstrategien im Kontext von sozialer Teilhabe und Lernprozessen**

In diesem Abschnitt werden über die Angst vor Entdeckung und das partielle Outing hinaus weitere mögliche Begründungszusammenhänge in Bezug auf den Einsatz von Bewältigungsstrategien diskutiert. Berücksichtigt werden dazu vor allem Forschungsarbeiten, die Strategien zur Bewältigung schriftsprachlicher Anforderungen im Kontext von sozialer Teilhabe und Lernprozessen betrachten.

Die zuvor erläuterten Bewältigungsstrategien „Vermeidung“, „Täuschung“, „Delegation“, „Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz“, „Selbstisolierung und politische Enthaltsamkeit“ sowie „Kompensation des Defizits“ (siehe Abschnitt 4.1 und 4.2) werden oftmals mit dem Hinweis auf ihre lernhemmende Funktion thematisiert. Solange die Strategien sich als situationsadäquat und funktional erweisen, erscheine ein nachholendes Lernen des Lesens und/oder Schreibens als nicht erforderlich (vgl. Liebe, 2012, S. 262; Müller, 2012, S. 84, S. 119f.). Diese Feststellung wird ergänzt durch die Beobachtung, dass Erwachsene, die aufgrund eigener Initiative einen Kurs besuchen, (laut eigener Aussage) mit Andauern des Kursbesuchs tatsächlich zunehmend schriftsprachliche Herausforderungen im Alltag selbst bewältigen und seltener auf bewährte Vermeidungsstrategien zurückgreifen (vgl. Pape, 2011, S. 179). Demnach kann festgehalten werden, dass die Handlungsstrategie des Lernens bislang, wie bereits von Oswald und Müller dargestellt (siehe Abschnitt 4.1), als strukturell anders von den übrigen Bewältigungsstrategien abgegrenzt wird. Die Entscheidung, einen Lernprozess zu beginnen (temporär definiert über den erstmaligen Besuch eines Alphabetisierungskurses), kann folgerichtig als „Wunsch nach Normalität“ gedeutet werden, also als Wunsch, dauerhaft den Gebrauch von Vermeidungsstrategien abzulegen (vgl. Hof & Rosen-

berg, 2012, S. 18). Andrea Linde stellt fest, dass die Entscheidung, das nachholende Lernen zu beginnen, sich als „Prozess des Bewusstwerdens“ vollzieht, der oftmals des Anstoßes von einer vertrauten Person bedarf (vgl. Linde, 2008, S. 129). „Lernen“ soll daher, vergleichbar zum „partiellen Outing“ als übergreifende Strategie verstanden und somit von situativen Bewältigungsstrategien abgegrenzt werden. Es liegen jedoch mittlerweile auch empirische Forschungsergebnisse vor, die bezüglich der Entscheidung zum Kursbesuch differenziertere Begründungsmuster hervorbringen.

Unter welchen Umständen es dazu kommt, dass Erwachsene mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Schreiben ihre herkömmlichen Bewältigungsstrategien als nicht mehr funktionsadäquat beurteilen und einen Kurs zum nachholenden Lernen beginnen, wurde im Forschungsprojekt SYLBE untersucht. In der Studie wird die Bedeutsamkeit der Frage von sozialer Zugehörigkeit bzw. Ausgrenzung für subjektive Handlungsbegrundungen nicht mit milieutheoretischen Ansätzen, sondern mit dem Konzept der sozialen Teilhabe interpretiert. Das Forschungsteam kommt nach der Analyse von 21 problemzentrierten Interviews mit Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen zu dem Ergebnis, dass gesellschaftliche Teilhabe „nicht nur Ziel und Ergebnis von Alphabetisierung“ ist, sondern „auch die Bedingung dafür, überhaupt die Möglichkeit zu haben, sich Schriftsprache anzueignen“ (Ludwig, 2012c, S. 13). Erst wenn das eigene Handeln von anderen Gesellschaftsmitgliedern anerkannt wird, ergeben sich Handlungsproblematiken, die als Lernproblematik bedeutsam werden können (vgl. ebd., S. 13). Als Ergebnis entwickelt Müller eine Typologie, die fünf Lernbegründungstypen von Kursteilnehmenden unterscheidet. Diese Typologie ist insofern als nützlich zu beurteilen, als dass sich ausgehend von den ausdifferenzierten Lernbegründungen individuelle Herangehensweisen an das Lernen im Kurs subjektiv logisch nachvollziehen lassen (vgl. Müller, 2012, S. 85ff.). Die Begründungstypen für das Lernen der Schriftsprache lauten:

- teilhabesicherndes resigniertes Lernen,
- teilhabesicherndes ambivalentes Lernen,
- teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen,
- teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen und
- teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen (ebd., S. 86).

Eine zentrale Unterscheidung der Lernbegründungstypen ist die Ausrichtung auf eher teilhabesicherndes oder eher teilhabeerweiterndes Lernen. Müller verortet die Teilhabeausrichtung auf einer an Holzkamps Lerntheorie angelehnten Achse zwischen den Polen defensiv und expansiv. Dadurch gelingt es ihr aufzuzeigen, dass nicht alle Kursteilnehmenden gleiche (und auch nicht kontinuierlich gleichbleibende) Lernbegründungen haben (vgl. ebd., S. 139). Der Kursbesuch kann durchaus mit einer großen Widerspruchlichkeit in Bezug auf das Lernen einhergehen. Dies ist zum Beispiel beim teilhabesichernden, resignierten Lernen dann der Fall, wenn die Teilnahme am Alphabetisierungskurs durch das Jobcenter angeordnet wurde und bei Nicht-Teilnahme finanzielle Sanktionen drohen (vgl. ebd., S. 105). Aus den Ergebnissen der SYLBE-Studie soll festgehalten werden, dass die Kategorie „soziale Teilhabe“ im Zusammenhang mit der Bewältigungsstrategie des nachholenden Lernens handlungsrelevant ist. Die Stufung von teilhabesicherndem bis hin zu teilhabeerweiterndem Lernen leistet im Gegensatz zu der Begründung „Vermeidung von Ausgrenzung“ eine positive Formulierung und zudem eine gute Differenzierung von individuellen Handlungsabsichten. Für die Gruppe der Personen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten, die keinen Kurs besucht, kann im Anschluss an die Forschung des SYLBE-Projekts angenommen werden, dass sie entweder bereits ohne nachholendes Lernen gesellschaftlich teilhaben oder dass sie von gesellschaftlicher Teilhabe völlig ausgeschlossen sind.

Mit dem Beginn des Kursbesuchs wird der Gebrauch von Bewältigungsstrategien nicht unmittelbar vollständig eingeschränkt. Weiterhin passiert nicht gleichzeitig ein vollständiges Outing bzw. der vollständige Austritt „aus der Anonymität“. Darauf verweisen die Ergebnisse einer ersten quantitativen Untersuchung von Bewältigungsstrategien, die im Rahmen der (in Kapitel 3 bereits zitierten) AlphaPanel-Studie vorgenommen wurde. In der dritten Panelwelle wurden 332 Teilnehmende in mündlich-persönlichen Interviews zur Bekanntheit ihrer Lese- und Schreibschwäche im sozialen Umfeld befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schwierigkeiten im Lesen und/oder Schreiben am häufigsten den Eltern (61%), anderen Familienmitgliedern (56%) oder im Freundes- und Bekanntenkreis (56%) bekannt sind. Bei denjenigen Befragten, die in einer Partnerschaft leben (was nur 34% aller Befragten betrifft), sind diese zu 88 Prozent in die Problema-

tik eingeweiht (vgl. Bilger & Rosenblatt, 2011, S. 16, S. 23). Von den befragten Erwerbstätigen (wozu 54% der Befragten zählen) geben 57 Prozent an, dass ihre Arbeitskolleginnen und -kollegen von den Schwierigkeiten im Lesen oder Schreiben wissen und bei 58 Prozent ist die oder der Vorgesetzte eingeweiht (vgl. ebd., S. 16, S. 23). Für die Gruppe der Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten, die aktuell keinen Kurs besuchen, sind keine quantitativen Daten verfügbar, die zeigen würden, welche Personen zu ihrem „mitwissenden Umfeld“ gehören (vgl. Grotlüschen, 2012a, S. 11f.). Daher kann derzeit nicht empirisch belegt werden, dass Kursteilnehmende bezüglich ihres partiellen Outings tatsächlich signifikant anders agieren als Nicht-Teilnehmende.

In der AlphaPanel-Studie wurde weiterhin erfragt, welche Personen von den Lernenden um Hilfe gebeten werden, um alltägliche schriftsprachliche Anforderungen zu bewältigen. 48 Prozent der befragten Lernenden geben an, dass sie die Kursleitung in diesen Fällen um Hilfe bitten. Hilfe wird außerdem, je nach Verfügbarkeit, besonders häufig von einer zugeordneten professionellen Betreuungsperson oder von Personen des engsten sozialen Umfelds, z.B. der Partnerin oder dem Partner oder von dem eigenen Kind, in Anspruch genommen. Fremde Personen, Nachbarinnen und Nachbarn sowie Arbeitskolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzte werden im Vergleich deutlich seltener um Hilfe gebeten (vgl. ebd., S. 24). Im AlphaPanel wurden außerdem zwei Szenarien konstruiert, zu denen die befragten Kursteilnehmenden angeben sollten, wie sie sich in einer solchen Situation wahrscheinlich verhalten würden.

Das erste Szenario beschreibt eine Situation, in der die Person der Herausforderung gegenübersteht, einen Mietvertrag lesen und unterschreiben zu müssen. Die große Mehrheit der Befragten gibt an, in diesem Szenario vermutlich gemeinsam mit einer unterstützenden Person den Termin wahrzunehmen. Nur 26 Prozent der Befragten geben an, sie würden in einer solchen Situation allein zum Vermieter gehen. Weiterbefragt, wie sie die Leseaufgabe in der Situation bewältigen würden, antworten fast alle, sie würden „den Mietvertrag so gut es geht selber lesen“ (21%). Nur vier Prozent aller Interviewten halten es für wahrscheinlich, dass sie die Vermieterin oder den Vermieter selbst um Hilfe bitten würden. Kaum eine Befragte oder ein Befragter hält es für wahrscheinlich, dass sie oder er in einer solchen Situation

eine Ausrede erfinden würde, warum man nicht unterschreibt oder dass sie oder er ohne den Vertrag gelesen zu haben, einfach unterschreiben würde (vgl. Bilger & Rosenblatt, 2011, S. 24).

Im zweiten Szenario des AlphaPanels besteht die Bewältigungsaufgabe darin, in einer Behörde ein Formular ausfüllen zu müssen. Die Option, eine Begleitperson zur Unterstützung mitzunehmen, steht in diesem Szenario nicht zur Verfügung. Die Mehrheit der Befragten gibt an, in diesem Fall unter Angabe der Lese- und Schreibschwierigkeiten die Sachbearbeiterin oder den Sachbearbeiter, um Hilfe bitten zu wollen (65%). 24 Prozent würden ihren Angaben nach „das Formular so gut es geht selber“ ausfüllen. Es wählen wiederum nur sehr wenige Befragte die Strategie der Täuschung mittels einer Ausrede (3%) oder den völligen Verzicht darauf, das Formular auszufüllen (4%) (vgl. ebd., S. 25).

Die quantitative Verteilung der Ergebnisse lässt deutlich eine priorisierende Einsatzpraxis von Bewältigungsstrategien erkennen. Allerdings bleibt offen, ob eine Sachbearbeiterin oder ein Sachbearbeiter von den Lernenden prinzipiell eher als eine Vermieterin oder ein Vermieter um Unterstützung beim Lesen gebeten wird oder ob die Verteilung vorwiegend durch die veränderten Handlungsoptionen in den Szenarien zu erklären ist. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich die Gruppe der Kursteilnehmenden systematisch von der Gesamtheit der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland unterscheidet (siehe Abschnitt 3.1). Insofern ist die Repräsentativität des Ergebnisses auf die Gruppe der Lernenden beschränkt. Spannend wäre ein quantitativer Vergleich der Wahl der Bewältigungsstrategien mit nicht-teilnehmenden Erwachsenen, die Schwierigkeiten beim Lesen und/oder Schreiben haben, da diese Personen nicht auf eine Kursleitung zurückgreifen können. Die Gruppe von Kursteilnehmenden ist, trotz großer Heterogenität ihrer Lernbegründungen, charakterisiert durch ihre grundsätzliche Bereitschaft, sich mit ihren Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten lernend auseinanderzusetzen. Darüber hinaus haben alle Teilnehmenden bei ihrem ersten Kursbesuch bereits einmal den Schritt gemacht, Unterstützung von zunächst fremden Personen in Anspruch zu nehmen. Möglicherweise ist daher die Strategie, Unterstützung von anderen (auch fremden) Personen in Anspruch zu nehmen, für sie naheliegender als für Betroffene, die kein nachholendes Lernangebot wahrnehmen.

Zeuner und Pabst orientieren sich für ihre 2011 vorgelegte Studie an dem theoretischen Ansatz der New Literacy Studies. Dessen Vertreter beschreiben Literalität als eine Vielzahl von Praktiken, die untrennbar mit der Kultur und den gesellschaftlichen Machtstrukturen verknüpft sind (vgl. Street, 1993, S. 7; Barton & Hamilton, 1998). Zeuner und Pabst nutzen diesen Ansatz, um die defizitorientierte Perspektive auf das Phänomen mangelnder Schriftsprachkompetenz Erwachsener zu überwinden, indem sie den sozialen Kontext von Schriftsprache betrachten (vgl. Pabst & Zeuner, 2011, S. 39). Sie untersuchen den Schriftsprachgebrauch der Bevölkerung in dem Hamburger Stadtteil Altona mit einem ethnografischen Forschungsvorgehen.

Neben der Erhebung und Analyse von literalen Artefakten, Ereignissen und Praktiken im öffentlichen wie im virtuellen Raum untersuchen Zeuner und Pabst die subjektive Bedeutsamkeit von Literalität mithilfe von qualitativen Intensivinterviews mit erwachsenen Personen aus dem Stadtteil (vgl. ebd., S. 169). Bei der Auswahl der elf interviewten Personen war es das Ziel, die Schriftsprachkompetenz zu variieren. Dies gelang, indem sie an verschiedene Institutionen im Stadtteil herantraten, die Veranstaltungen oder Dienstleistungen anbieten, die das Lesen und Schreiben betreffen (vgl. ebd., S. 172f.). Zeuner und Pabst finden interessanterweise heraus, dass die Befragten, die aktuell einen Grundbildungskurs besuchen, um das Lesen und/oder Schreiben nachträglich (oder wieder) zu lernen, die große Bedeutung von Literalität als Kulturtechnik genauso betonen, wie die Befragten, die lesen und schreiben können. Deutliche Unterschiede zeigen sich dagegen in Bezug auf die Anwendung des Lesens und Schreibens. Die Forscherinnen stoßen im Datenmaterial auf die bereits bekannten Bewältigungsstrategien (vgl. ebd., S. 198f.). Sie interpretieren die von den lernenden Erwachsenen berichteten Strategien im Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit im Zusammenhang mit dem Aneignungsprozess von literalen Kompetenzen. Im Ergebnis verorten sie Vermeidungs- und Kompensationsstrategien nach Holzkamp als Strategien defensiven Lernens und stellen diese den Strategien expansiven Lernens gegenüber (vgl. ebd., S. 205).

Für die hier zu bearbeitende Forschungsfrage, wie Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten lernstandsdiagnostische Situationen handelnd bewältigen, liefert die Studie aufschlussreiche Interviewzitate. Ein

Lese- und Schreibkursteilnehmer berichtet, dass er fehlende Schreibkenntnisse kompensiere, „indem er mündliche Prüfungen anstelle von schriftlichen ablegt“ (ebd., S. 209). In anderen Fällen, so berichtet er weiter, begrenze er seine Teilhabe an Aktivitäten, die das Ablegen einer schriftlichen Prüfung erfordern würden, völlig (z.B. Aufstieg bei der Freiwilligen Feuerwehr, Bootsführerschein) (vgl. ebd., S. 209). Zeuner und Pabst deuten die Strategie der Vermeidung folglich als Hinweis auf einen Prozess der „Selbstexklusion“, der sich hier am Gegenstand der Prüfung manifestiert (vgl. ebd., S. 216). In ihrem Datenmaterial entdecken sie jedoch auch ein gegensätzliches Beispiel, in dem eine Prüfungssituation, hier eine Tauchprüfung, trotz Schreibschwierigkeiten mittels lernender Vorbereitung bewältigt wird. Die Person „entwickelt (...) Lernstrategien, die auf Auswendiglernen von einer Videokassette und Lesen beruhten (Interview 6, S. 8)“ (ebd.). Die Forscherinnen sprechen daher davon, dass die Handlungsoptionen „von einer aktiven Problembewältigung bis zur Problemvermeidung reichen“ können (ebd.). Die Erkenntnis, dass eingeschränkte schriftsprachliche Kompetenzen nicht automatisch die Selbstexklusion nahelegen, führen Zeuner und Pabst auf subjektive Zuschreibungen im Hinblick auf die Bedeutsamkeit von Fehlern und Erwartungsanforderungen zurück. Sie beurteilen jedoch ihr Datenmaterial als nicht ausführlich genug, um diesen Aspekt weiter auszuwerten (vgl. ebd.). Berücksichtigt man die von Meese und Schwarz betonten situationsinhärenten Barrieren oder Möglichkeiten (siehe Abschnitt 4.3), dann könnte man die von Zeuner und Pabst beobachtete, unterschiedliche Wahl von Handlungsoptionen auch anders deuten: Eine Tauchprüfung wird wahrscheinlich mit einem Multiple-Choice-Testverfahren vollzogen, während ein Lehrgang bei der Freiwilligen Feuerwehr laut Angabe des Interviewten nur mit einem schriftlichen Bericht beendet werden kann (vgl. ebd.). Insofern bieten die beispielhaft angeführten Prüfungssituationen tatsächlich unterschiedliche Anforderungen, vor deren Hintergrund dann subjektiv begründete Handlungsentscheidungen unterschieden werden können.

## 4.5 Zwischenfazit: Die Wahl der Bewältigungsstrategie variiert situativ und subjektiv

Gegenstand dieser Forschungsarbeit ist die Fragestellung, welche Handlungsstrategien es gibt, die Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten in lernstandsdiagnostischen Situationen anwenden und wie diese subjektiv vernünftig begründet werden. Die in diesem Kapitel vorgenommene Auswertung des Forschungsstands erlaubt, einen Zwischenstand in Bezug auf die Fragestellung zu formulieren.

Frühere qualitative Forschungsarbeiten haben eine Reihe von differenzierten Handlungsstrategien aufgezeigt, die Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten einsetzen, um alltägliche schriftsprachliche Anforderungen zu bewältigen (siehe Abschnitt 4.1 und 4.2). Die folgende Tabelle (Tab. 4) fasst die Forschungsergebnisse zu acht bekannten Bewältigungsstrategien zusammen.

Eine Aufgabe dieses Forschungsvorhabens wird es sein, zu vergleichen, welche dieser acht bekannten Bewältigungsstrategien in lernstandsdiagnostischen Situationen zum Einsatz kommen. Möglicherweise lassen sich darüber hinaus weitere Handlungsstrategien identifizieren, die speziell im Kontext lernstandsdiagnostischer Situationen subjektiv zielführend erscheinen (siehe Abschnitt 7.2).

Die herangezogenen Forschungsvorhaben identifizieren die Angst vor Entdeckung des funktionalen Analphabetismus und die darauf folgende Ausgrenzung als zentrale Begründungsfigur für den Einsatz von Vermeidungsstrategien. Auf Basis des Forschungsstands zur Akzeptanz von Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus (siehe Abschnitt 3.3) kann angenommen werden, dass die Angst vor Entdeckung und Ausgrenzung auch im Zusammenhang mit lernstandsdiagnostischen Situationen bedeutsam werden kann. Der Frage, welche Handlungsstrategien beim Auftreten von Angst in lernstandsdiagnostischen Situationen gewählt werden, muss daher besondere Aufmerksamkeit bei der empirischen Analyse gewidmet werden (siehe Abschnitt 9.3.2).



aggregierter Forschungsstand: Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus	Strategien zur Lebensbewältigung (Oswald & Müller, 1982, S. 71)	„Überlebensstrategien“ zum Stigmanagement (Döbert-Nauert, 1985, S. 116)	Maßnahmen zur Bewältigung der Angst vor Stigmatisierung (Egloff, 1997, S. 159)	Hauptstrategien „Verbergen und Überleben“ (Wagner & Schneider, 2008, S. 56)	Strategien zur Bewältigung alltäglicher schriftsprachrelevanter Interaktionen (Meese & Schwarz, 2010, S. 222f.)
<b>Vermeidung/ Täuschung</b>	Vermeidungsstrategien	Vermeidungsstrategien (Täuschung, Delegation)	Vermeidungsstrategien (Täuschung, Delegation)	„Ich vermeide Situationen, die unvertraut sind.“ Ich verschweige bzw. bestreite meine Schriftsprachprobleme im nahen Bekannten-/Familienkreis (außer gegenüber der Vertrauensperson).“	Vermeidung
<b>Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz</b>	Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz		Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz		
<b>Selbstisolierung und politische Enthaltsamkeit</b>	Selbstisolierung und politische Enthaltsamkeit			„Ich ‚übersehe‘ ungewohnte Reaktionen der Umwelt so lange, bis ich mir sicher sein kann, dass keine Gefahr für mich droht.“	Abgrenzung
<b>Delegation</b>	Abhängigkeit von Personen und Institutionen	(Delegation)	(Delegation)	„Ich habe eine Vertrauensperson im persönlichen Nahumfeld.“	
<b>Kompensation des Defizits</b>			Kompensation des Defizits (besonderer Einsatz in anderen Aufgabenbereichen, Eingebunden-Sein in eine soziale Gruppe)	„Ich habe gelernt, mit anderen gut auszukommen.“	Gestaltung
<b>Hilfe in Anspruch nehmen</b>				„Ich bin offen(er) gegenüber fremden Helfern.“	Überwindung (mithilfe von anderen)
<b>Outing oder Konfrontation mit Schuldzuweisung</b>				„Ich gehe in die Offensive, wenn mir keine andere Wahl bleibt.“	
<b>Lernen</b>	Lernen zur Veränderung der Lebenssituation				

Tabelle 4: Forschungsstand zu den Strategien der alltäglichen Lebensbewältigung bei funktionalem Analphabetismus

Aus der Durchsicht relevanter Forschungsergebnisse ergibt sich die Erkenntnis, dass Handlungsstrategien als Teil einer schriftsprachbezogenen Interaktion verstanden werden müssen. Daraus wurde gefolgert, dass Handlungsentscheidungen erstens situativ variierend und nicht ausschließlich personenbezogen getroffen werden. Zweitens hängen Handlungsentscheidungen nicht direkt von den situativen Gegebenheiten ab, sondern vielmehr von der individuellen Interpretation situativer und kontextbezogener Gegebenheiten (siehe Abschnitt 4.3). Daher lautet ein weiteres Ziel dieser Arbeit, subjektiv und situativ logische Begründungszusammenhänge für das Handeln in lernstandsdiagnostischen Situationen aufzuzeigen, um Rückschlüsse auf eine lernförderliche Gestaltung von Lernstandsdiagnostik in der Alphabetisierungsarbeit ziehen zu können.

Als Ergebnis der Analyse des Forschungsstands konnten zwei, im Zusammenhang mit der alltäglichen Lebensbewältigung bei funktionalem Analphabetismus stehende, zentrale und übergreifende Strategien identifiziert werden: Das ist zum einen das partielle Outing, welches möglicherweise auf ein milieuspezifisches Bildungsmotiv (Vermeidung von Ausgrenzung, Statuserhalt oder -gewinn, Selbstverwirklichung oder Identitätsbildung) verweist, und das ist zum anderen die subjektiv begründete Lernstrategie, die sich von defensivem Lernen (= teilhabesichernd) bis hin zu expansivem Lernen (= teilhabeerweiternd) ausdrücken kann. Diese bekannten Konzepte sollen zur theoretischen Sensibilisierung als Fragen an das empirische Material herangetragen werden (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 57ff.). Des Weiteren greife ich sie in der Diskussion meiner Ergebnisse wieder auf (siehe Abschnitt 9.3).

Während der Forschungsstand zur Frage der alltäglichen Lebensbewältigung bei funktionalem Analphabetismus unter Verwendung des Begriffs der „Bewältigungsstrategien“ aufgearbeitet wurde, verwende ich für meine Empirie im Folgenden weiter den Begriff der „Handlungsstrategien“, weil ich die normative Konnotation dessen, was als „erfolgreiche Bewältigung“ gelten kann, nicht fortführen möchte. Ob mittels einer Handlungsstrategie ein wertvolles Ziel erreicht wurde, entscheidet sich – in der hier zunächst im Vordergrund stehenden, analytischen Forschungsperspektive – aus subjektiver Sicht.

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp erscheint geeignet, um solche situativ und subjektiv begründeten Handlungsstrategien verstehend nachzuvollziehen. Im folgenden Kapitel wird die Auswahl des theoretischen Rahmens dieser Arbeit begründet.

## 5 Entwicklung einer subjektwissenschaftlichen Theorieperspektive auf Handlungsstrategien im Umgang mit Lernstandsdiagnostik

In den beiden vorhergehenden Kapiteln wurde u.a. die Annahme begründet, dass das Handeln in lernstandsdiagnostischen Situationen unter der Voraussetzung einer eingeschränkten Lese- und/oder Schreibfähigkeit eine besondere Herausforderung darstellen kann. Es wurde darauf hingewiesen, dass vor allem milieu- und habitustheoretische Ansätze geeignet erscheinen, die sozialen Funktionen sowie die Konsequenzen des Gebrauchs von literalen Praktiken und Bewältigungsstrategien Erwachsener im gesellschaftlichen Machtgefüge zu analysieren, wenngleich ihr Nutzen bislang nicht empirisch belegt ist. Weiterhin wurde als Ergebnis der Auswertung des aktuellen Forschungsstands auch festgehalten, dass die Wahl der Handlungsstrategien von Erwachsenen in lernstandsdiagnostischen Situationen situativ und subjektiv variiert.

In dieser Arbeit soll das Phänomen der *Handlungsstrategien im Umgang mit Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus* daher vorrangig aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive betrachtet werden. Das bedeutet nicht, dass der gesellschaftliche Kontext, in dem das Handeln stattfindet, vernachlässigt wird. Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie bietet mit ihrem begründungslogischen Verständnis vom menschlichen Handeln passende Konzepte, um die Wahl von Handlungsstrategien im gesellschaftlichen Kontext verstehend nachzuvollziehen. Begründer der kritischen Psychologie, zu der unter anderem die subjektwissenschaftliche Lerntheorie gehört, ist der Psychologe Holzkamp. Er stellt den „Standpunkt/die Perspektive des Subjekts in der sachlich-sozial bedeutungsvollen Welt“ in den Fokus des Forschungsinteresses (1995, S. 23).

Der handelnde Umgang mit einer lernstandsdiagnostischen Situation stellt aus der Perspektive des Subjekts zunächst eine „Erfahrung“ dar. Es wurde daher zusätzlich erwogen, sich auf die Theorie des Lernens an Erfahrungen von Dewey zu beziehen. Seine Definitionen der Begriffe „Erfahrung“ und „Situation“ sind hilfreich, um den Gegenstand der Erhebung

zu bestimmen. Sie werden daher bei der methodologischen Begründung des empirischen Vorgehens berücksichtigt (siehe Abschnitt 6.1). Für die Analyse von Handlungsstrategien im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen wird jedoch der subjektwissenschaftliche Ansatz bevorzugt, weil er hilft, die Intentionalität menschlichen Handelns aufzuzeigen. Lernstandsdiagnostik passiert meist in einem (nicht unbedingt pädagogischen) institutionellen Kontext. Die Lerntheorie von Holzkamp bietet entsprechende Anschlussmöglichkeiten, um subjektive Begründungen für Lernhandeln sowie für Nicht-Lernen vor dem Hintergrund institutioneller Fremdbestimmung verstehend nachzuvollziehen.

In diesem Kapitel werden in Anlehnung an die subjektwissenschaftliche Lerntheorie zwei analytische Begriffspaare entwickelt, die ein begründungslogisches Verständnis des Handelns in lernstandsdiagnostischen Situationen ermöglichen. Während das erste Begriffspaar „defensiv-expansiv“ (siehe Abschnitt 5.1) die subjektive Qualität der Handlungsbegründung (also der Strategiewahl) bezeichnet, beschreibt das zweite Begriffspaar „akzeptierend-widerständig“ (siehe Abschnitt 5.2) die Qualität der Handlungsweise als Ausmaß der Übereinstimmung von individuellen Lebensinteressen und den über die lernstandsdiagnostische Anforderung vermittelten, gesellschaftlichen Interessen.

## **5.1 Defensive und expansive Handlungsbegründungen im Kontext von Lernstandsdiagnostik**

In diesem Abschnitt soll aufgezeigt werden, welchen Beitrag die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp leistet, um die Handlungsstrategien von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit Lernstandsdiagnostik als subjektiv begründet zu verstehen und empirisch zu untersuchen. Dazu wird zunächst Holzkamps Differenzierung von Lern- und Bewältigungshandlungen kritisch diskutiert (Abschnitt 5.1.1). Anschließend wird der subjektwissenschaftliche Grundsatz, menschliche Handlungen als Begründungszusammenhänge zu betrachten, erläutert (Abschnitt 5.1.2). Um subjektiv handlungsrelevante, institutionelle Bedeutungsanordnungen von Lernstandsdiagnostik zu erfassen, wer-

den die historisch-gesellschaftlichen Analysen des französischen Wissenschaftlers Foucault berücksichtigt und begründungslogisch reinterpretiert (Abschnitt 5.1.3). Laut subjektwissenschaftlichem Ansatz resultieren auch aus der personalen Situiertheit des Subjekts, seiner „Befindlichkeit in der Welt“, Handlungsbegründungen in Form von individuell erfahrenen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen (Holzkamp, 1995, S. 263). Um die Befindlichkeit des Subjekts in lernstandsdiagnostischen Bedeutungskonstellationen zunächst abstrakt zu beschreiben, werden ausgewählte Modelle der Pädagogischen Psychologie (Leistungsangst, Selbstwirksamkeitserwartung und Ursachenzuschreibungen) erläutert und anschließend begründungslogisch reinterpretiert (Abschnitt 5.1.4). Abschließend wird das subjektwissenschaftliche Begriffspaar der „defensiven“ und „expansiven Lernbegründungen“ im Hinblick auf seinen analytischen Nutzen für das empirische Forschungsvorhaben ausgeführt (Abschnitt 5.1.5).

### 5.1.1 Zum Verhältnis von Lern- und Bewältigungshandlungen

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp bietet einen Erklärungsansatz für Lernhandlungen. Diese werden grob von nicht weiter ausdifferenzierten Bewältigungshandlungen abgegrenzt.

Holzkamp versteht Lernen zunächst als eine begründete Handlung, die sich von anderen Handlungen dadurch unterscheidet, dass das Subjekt im Lernen darauf abzielt, Hindernisse, auf die es im normalen Handlungsvollzug gestoßen ist, durch die Erweiterung seiner Fähigkeiten zu überwinden (vgl. Holzkamp, 2004, S. 29). Holzkamp begrenzt seine Theorie auf die Erklärung intentionalen menschlichen Lernens mit der Begründung, dass das inzidentelle Lernen (bzw. das beiläufige Mitlernen) im Gegensatz zum intentionalen Lernen nicht trennscharf von anderen Bewältigungshandlungen zu unterscheiden sei (vgl. Holzkamp, 1995, S. 182f.).<sup>16</sup>

Handeln betrachtet er als eine menschliche Notwendigkeit, die sich daraus ergibt, dass sich dem Subjekt im Handlungsvollzug mit der Welt sogenannte Handlungsproblematiken stellen. Diese werden nicht in jedem Fall als Lernproblematik übernommen. Das Subjekt wählt vielmehr aus, ob

---

16 Für diese Ausgrenzung des inzidentellen Lernens wurde er zum Beispiel von Haug scharf kritisiert (vgl. 2003, S. 21).

es die jeweilige Problematik mittels einer Lernhandlung überwindet oder ob es ausreicht, eine direkte Bewältigungshandlung vorzunehmen, bevor es wieder zu einem unproblematischen Handlungsvollzug übergehen kann (vgl. ebd., S. 182). Eine Lernhandlung wird vom Subjekt aus der primären Bezugshandlung ausgegliedert. Sie dient dazu innezuhalten, um die eigenen Voraussetzungen im Hinblick auf die Überwindung der Handlungsproblematik zu verbessern. Den Prozess der Ausgliederung bezeichnet Holzkamp als „Lernschleife“ (vgl. ebd., S. 183). Er betont, dass eine Lernhandlung nicht dadurch notwendig wird, dass sie von außen als Anforderung an das Subjekt herangetragen wird. Zu einer Lernhandlung kommt es vielmehr erst dann, wenn das Subjekt selbst zu der Einsicht gelangt, dass die Handlungsproblematik, seinen Lebensinteressen entsprechend, nur durch Lernen zu überwinden ist (vgl. ebd., S. 185). Dieser Einsicht geht eine Prämissenklärung voraus. Das Subjekt muss die Gründe für die Handlungsbeeinträchtigung identifizieren sowie Möglichkeiten zur Überwindung der Beeinträchtigung generieren (vgl. ebd., S. 214).

Um auszudrücken, auf welche Weise „die lernende Realisierung sachlich-sozialer Bedeutungszusammenhänge“ jeweils mit den Lebensinteressen des Subjekts verknüpft ist, nutzt Holzkamp die Begriffe „expansiv“ und „defensiv“. Sie beschreiben die jeweils spezifische *emotional-motivationale Qualität* der Lernbegründung (vgl. ebd., S. 189). *Expansives Lernen* bezeichnet ein Lernen, das mit der subjektiven Erwartung verknüpft ist, die Lernanstrengung werde eine Erweiterung seiner gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten sowie eine Erhöhung seiner Lebensqualität zur Folge haben (vgl. ebd., S. 190f.). Als *defensiv* begründet benennt Holzkamp ein Lernen, bei dem das Subjekt keine Erhöhung der Weltverfügung und Lebensqualität antizipiert, sondern im Gegenteil gezwungenermaßen lernt, um eine Beeinträchtigung derselben abzuwenden (vgl. ebd., S. 191). Folglich vermutet Holzkamp weiter, dass der Ertrag eines ausschließlich defensiv begründeten Lernens eher gering sein dürfe, weil der Lernprozess selbst durch Zweifel und Widerstände bezüglich der Notwendigkeit des Lernens charakterisiert sei (vgl. ebd., S. 193).

Nach Einführung der Begriffe „defensiv“ und „expansiv“ korrigiert Holzkamp seine zuvor vorgenommene Unterscheidung von Lern- und Handlungsproblematiken und hält fest:

Damit wäre bei defensiv begründetem Lernen aber genau genommen gar nicht die Überwindung einer Lernproblematik, sondern die Überwindung einer durch Lernanforderungen gekennzeichneten primären Handlungsproblematik die dominante Intention, womit auch die (früher von uns gekennzeichnete) spezielle Lernhaltung als Distanz/Dezentrierung/Aspektierung tendenziell auf eine bloße Bewältigungshaltung reduziert wäre: Es mu[ss] mir in dieser Konstellation lediglich darum gehen, der Situation, in welcher die Lernanforderung gestellt ist, möglichst umgehend ohne den drohenden Verlust an Verfügung/Lebensqualität – damit auch an sozialer Zuwendung und Unterstützung zu entkommen (Holzkamp, 1995, S. 193).

Mit dieser Korrektur relativiert Holzkamp seine Unterscheidung von Lern- und Bewältigungshandlungen. Bewältigungshandlungen und defensive Lernhandlungen lassen sich also im subjektwissenschaftlichen Ansatz (trotz Ausschluss des inzidentellen Lernens) anhand der Handlungsabsicht nicht eindeutig trennen. Die beiden Handlungsformen des Lernens und Bewältigens lassen sich eindeutiger anhand des Kriteriums differenzieren, ob eine Lernschleife ausgegliedert wurde oder nicht. Des Weiteren ist es wichtig für das Verständnis der beiden Begriffe „defensiv“ und „expansiv“, dass es sich nicht um zwei alternative Begründungsweisen handelt. Die Überwindung einer Lernproblematik ist jeweils durch ein spezifisches Verhältnis von sowohl expansiven als auch defensiven Lernbegründungen charakterisiert (vgl. ebd., S. 214f.).

Da Lernhandlungen folglich immer auch mit der Absicht vollzogen werden, eine Beeinträchtigung von Weltverfügung und Lebensqualität abzuwenden, sollen sie hier zunächst als eine spezielle Form von Bewältigungshandlungen betrachtet werden, die sich dadurch auszeichnen, dass sie mit der Ausgliederung einer Lernschleife einhergehen. In Bezug auf den hier interessierenden Forschungsgegenstand der *Lernstandsdiagnostik* bedeutet das zum Beispiel, dass ein vorbereitendes Vokabeltraining ebenso als Handlungsstrategie zur Bewältigung einer bevorstehenden Fremdsprachenprüfung betrachtet wird wie das Abschreiben beim Tischnachbarn.



### 5.1.2 Zur subjektiven Begründung des Handelns durch Bedeutungs-zuschreibung

Holzkamp versteht menschliches Handeln als „Realisierung von Bedeutungen, d.h. gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten“ (1995, S. 23). Die Chancen wiederum, die das Individuum im Hinblick auf einen verändernden Zugriff auf die Welt bzw. auf seine Lebensbedingungen wahrnimmt, ergeben sich für das Subjekt aus den Bedeutungen, die es äußeren Gegebenheiten in der Welt zuschreibt. Diese Zuschreibungen generiert das Subjekt jeweils von seinem Standpunkt und entsprechend seiner Perspektive, welche weder als unabhängig von den gesellschaftlichen Bedingungen noch als übereinstimmend zu verstehen ist (vgl. ebd., S. 21f.). Holzkamp betont, dass in der Welt vorhandene Gegenstandsbedeutungen gesellschaftlich produziert sind und der Subjektstandpunkt folglich durch die sozialen Verhältnisse bestimmt ist (vgl. ebd., S. 22). Das Konzept der Bedeutungszuschreibung ist für Holzkamp weiterhin wesentlich, um zu begründen, dass menschliches Handeln nicht als kausale Reaktion auf die gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu verstehen ist.<sup>17</sup> Der subjektwissenschaftliche Ansatz basiert vielmehr auf der grundlegenden These, dass das Subjekt prinzipiell immer in der Lage ist, seine Lebensbedingungen aktiv umzugestalten und zu verändern, indem es durch Handlungen die sachlich-sozialen Bedeutungsverweise der Realität verändert. Ereignisse und Bedingungen der äußeren Welt gehen in die subjektive Handlungsbegründung mit ein, indem das Subjekt sie selbst aktiv als Prämissen auswählt bzw. herstellt (vgl. ebd., S. 23f.). Holzkamp beschreibt das Verhältnis von Bedeutungen und Prämissen wie folgt:

Die (mit Bezug auf den Begründungszusammenhang) äußeren Bedingungen, die zu Begründungsprämissen gemacht werden können, sind Aspekte eben jener sachlich-sozial bedeutungsvollen Welt, wie wir sie gerade charakterisiert haben: Bedingungen als Begründungsprämissen akzentuieren an den Weltgegebenheiten deren Bedeutungen, d.h. die durch gegenständliche gesellschaftliche Praxis geschaffenen Handlungsmöglichkeiten, durch deren

17 Holzkamp grenzt seine Lerntheorie auf diese Weise von der behavioristischen Lerntheorie ab. In seinem Band legt er eine begründungsanalytische Reinterpretation unter anderem von psychologischen Lernkonzepten vor, die auf einem Reiz-Reaktions-Modell basieren (vgl. Holzkamp, 1995, S. 69ff.).

Realisierung ich Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen erreichen kann (Holzkamp, 1995, S. 24).

Mit anderen Worten: Das Bündel subjektiver Prämissen bzw. die gegebene Prämissenlage bildet für das Subjekt denjenigen Teil der bedeutungsvollen Realität ab, vor deren Hintergrund es seine Handlungsmöglichkeiten abwägt und schließlich seinen Handlungsvorsatz subjektiv *vernünftig* (nicht zweckrational!) begründet (vgl. ebd., S. 24ff.). Folglich lassen sich die Absichten und Pläne, die mit der Realisierung von Handlungsmöglichkeiten verfolgt werden, nicht objektiv, sondern ausschließlich vom Standpunkt des Subjekts logisch nachvollziehen (vgl. ebd., S. 23f.).

Dass der Subjektstandpunkt überhaupt als diskursfähig gilt, ist auf den subjektwissenschaftlichen Grundgedanken zurückzuführen, dass kein Mensch entgegen den eigenen Lebensinteressen handeln wollen kann (vgl. ebd., S. 26f.). In Holzkamps Hauptwerk der Grundlegung der Psychologie bezeichnet er dieses Grundpostulat als das unhintergehbare „*einzigste materiale Apriori der Individualwissenschaft*“ (Holzkamp, 1985, S. 350). Diese These ist Voraussetzung für die Möglichkeit intersubjektiver Verständigung. Sie ist nicht weiter begründbar und sie erfordert auch keine Begründung, da sie eine geteilte menschliche Erfahrung darstellt (vgl. Holzkamp, 1987a, S. 26).

Eine Handlung, die von außen als unverständlich bzw. unlogisch erscheint, beruht laut Holzkamp schlicht auf mangelnder Einsicht in die subjektiven Begründungsprämissen (vgl. Holzkamp, 1995, S. 26). Er verdeutlicht dies an dem Beispiel, dass es unter Unkenntnis der subjektiven Prämisse, „sich abhärten zu wollen“, unlogisch erscheint, wenn die Person bei Kälte ohne Jacke nach draußen geht (vgl. Holzkamp, 1987a, S. 33f.). Intersubjektive Verständigung gelingt demnach nur, insoweit die subjektiven Prämissen in ausreichender Spezifik aufgeklärt sind (vgl. Holzkamp, 1995, S. 25).

Holzkamp formuliert für seine begründungslogische Lerntheorie die forschungsmethodologische Konsequenz, dass ein hypothesenprüfendes Vorgehen, mit dem Voraussagen über reale Ereignisse geprüft werden, unangemessen sei. Es sei vielmehr notwendig, den Subjektstandpunkt als Standpunkt wissenschaftlicher Forschung zu übernehmen (vgl. ebd., S. 27ff.). Dazu schlägt er vor, anstelle von empirischen „Wenn-Dann-

Hypothesen“ Begründungsmuster bzw. -zusammenhänge zum Gegenstand wissenschaftlicher Analyse zu machen. Diese haben dann die Form: „*Bedingungen/Bedeutungen* → *Handlungsprämissen* → *intentionale Zwischenglieder* → *Handlungsvorsatz* → *Handlung*“ (vgl. ebd., S. 35).<sup>18</sup> Während „Bedeutungen“ und „Handlungsprämissen“ in einem begründungslogischen Analyseschema die „Wenn-Komponente“ und „Handlungsvorsatz“ und „Handlung“ die „Dann-Komponente“ eines bedingungslogischen Analyseschemas ersetzen, erschließt sich aus den „intentionalen Zwischengliedern“ die subjektive „Begründetheit“ bzw. „Vernünftigkeit“ der Handlung hinsichtlich der Lebensinteressen des Subjekts innerhalb der gegebenen Prämissenkonstellation (vgl. ebd.).

Im Kontext von Lernstandsdiagnostik sind verschiedene Intentionen denkbar, mit denen das Subjekt seine menschlichen Bedürfnisse und Lebensinteressen zu bewahren oder zu erweitern sucht. Diese müssen nicht zwangsläufig den „vorgesehenen“ Zielen des Verfahrens entsprechen. Wie oben bereits erläutert wurde, können dem subjektwissenschaftlichen Ansatz zufolge in lernstandsdiagnostischen Situationen sowohl Lern- als auch Bewältigungshandlungen subjektiv vernünftig erscheinen (siehe Abschnitt 5.1.1).

Um zu verstehen, warum sich das Subjekt *vernünftigerweise* entscheidet zu lernen, zu täuschen oder die Situation in einer anderen Art und Weise zu bewältigen, ist es notwendig, vor dem Hintergrund der Bedingungen bzw. der sachlich-sozialen Bedeutungskonstellation einer Lernstandsdiagnostik die Prämissen und Intentionen des Subjekts nachzuvollziehen. Weil der „Weltzugang“ des Subjekts durch den Subjektstandpunkt zwangsläufig begrenzt wird, ist es kaum möglich, die „Welt als objektive Realität“ mit allen Bedeutungseinheiten erschöpfend wahrzunehmen oder zu beschreiben (vgl. ebd., S. 36).

Für lernstandsdiagnostische Situationen lassen sich demnach nicht alle, aber dennoch vielfältige gegenständliche und symbolische Bedeutungsanordnungen, aus denen das Subjekt mögliche handlungsrelevante Prämissen auswählen kann, beschreiben. Holzkamp selbst benennt am „Beispiel der ‚Prüfung über Rostbildung‘“ ein Spektrum von möglichen Bedeutungseinheiten:

18 Das Vorgehen bei der empirischen Analyse in der vorliegenden Arbeit wird an diesem begründungslogischen Analyseschema orientiert (siehe Abschnitt 6.3.2).

1. die als Prüfungsthema erwartete chemisch-technische Bedeutungseinheit „Rostbildung“,
2. die administrative Bedeutungseinheit „Prüfungsbestimmungen“ als Struktur spezieller, etwa in der „Prüfungsordnung“ festgelegter, Anforderungen und Vorschriften,
3. die allgemeine interpersonale Bedeutungseinheit „Prüfungssituation“ als exponierte, durch die administrativen Vorschriften gesetzte Beziehungsstruktur zwischen Prüfer(n), Beisitzer(n), Protokollanten und Prüfling,
4. die besondere intersubjektive Bedeutungseinheit ‚meine (des Prüflings) Beziehung zu ihm oder ihr (dem Prüfer oder der Prüferin)‘ etc. (Holzkamp, 1995, S. 218)

In den folgenden zwei Abschnitten werden die sachlich-sozialen Bedeutungsanordnungen von *lernstandsdiagnostischen Situationen* theoretisch-abstrakt beschrieben, um die Forschungsperspektive für mögliche subjektive Begründungsprämissen zu öffnen.

### **5.1.3 Annäherung an institutionelle Bedeutungsanordnungen im Kontext von Lernstandsdiagnostik mit machttheoretischen Konzepten von Foucault**

Die sachlich-soziale Bedeutungskonstellation einer lernstandsdiagnostischen Situation lässt sich mithilfe der machttheoretischen Arbeit Foucaults näher beschreiben. Holzkamp selbst bediente sich der historisch-gesellschaftlichen Analysen des französischen Wissenschaftlers, um „das sinnlich-praktische Arrangement von vergegenständlichten sachlich-sozialen Handlungsmöglichkeiten, -beschränkungen und -widersprüchen“ am Beispiel der Schule herauszuarbeiten (ebd., S. 341ff.). Foucault stellt in seiner Analyse historischer Dokumente aus dem 18. Jahrhundert unter anderem dar, auf welche Weise das in pädagogischen, psychologischen und medizinischen Institutionen angewandte Machtinstrument der Prüfung zur Disziplinierung der Individuen beiträgt (vgl. Foucault, 1977, S. 238ff.). Laut Foucault erhält die Prüfung ihre Macht, da sie die Techniken der hierarchischen Überwachung und der normierenden Sanktion kombiniert.

### 5.1.3.1 Die Prüfung als Machtinstrument

Foucault kommt über eine Analyse von historischen Dokumenten zu der Feststellung, dass die Prüfung in ihrer gegenwärtigen Form eine Technik ist, die in Frankreich bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts auftauchte. Er weist nach, dass die Prüfung die spezielle Funktion der Erhebung und Bildung von Wissen übernimmt. Diese gesellschaftliche Entwicklung ist der Ausgangspunkt für den Betrieb von Wissenschaft. Vorangetrieben wird die Wissensgewinnung durch Prüfungen in allen großen öffentlichen Institutionen (Schule, Krankenhaus, Militär). Prüfungen werden genutzt „von der Psychiatrie bis zur Pädagogik, von der Diagnose der Krankheiten bis zur Überprüfung von Arbeitskräften“ (Foucault, 1977, S. 239). Die betrachteten Institutionen (hier Schule und Spital) entwickeln sich im Verlauf des 18. Jahrhunderts zu Prüfungsapparaten, in denen der ständige Vergleich zwischen dem Einzelnen und allen anderen an Bedeutung gewinnt. Gerade in der Gestaltung des schulischen Unterrichts lässt sich diese Veränderung festmachen.

Während in der Zunfttradition die Prüfung eine Lehrzeit beendete und eine erworbene Fertigkeit bestätigte – das ‚Meisterstück‘ bezeugte eine bereits vollzogene Wissensübertragung, ist die Prüfung in der Schule ein tatsächlicher und beständiger Austausch zwischen dem einen und dem anderen Wissen: sie bestätigt den Übergang der Erkenntnisse vom Lehrer an den Schüler und gleichzeitig erhebt sie am Schüler ein Wissen, das für den Lehrer bestimmt und ihm vorbehalten ist (ebd., S. 240f.).

Dabei geht es einerseits um den Erkenntnisgewinn. Neben der Wissensformierung durch die Prüfung wird aber andererseits auch Macht durch Disziplinierung ausgeübt (vgl. ebd.). Der Begriff „Macht“ wird von Foucault nicht in einem negativen Sinne gebraucht, sondern er versteht Macht als eine produktive Kraft. Das durch die Machttechnik der Prüfung gewonnene Produkt ist das Individuum und seine Erkenntnis (vgl. ebd., S. 250). Auf welche Art und Weise das Individuum selbst durch Disziplinierung innerhalb der Institutionen hergestellt wird, erläutert Foucault, indem er die „winzig[en] und unscheinbar[en]“, aber ebenso wirkungsvollen Machtmechanismen der Prüfung darlegt (ebd., S. 220).

### 5.1.3.2 Die Prüfung als Instrument hierarchischer Überwachung

Foucault beschreibt in seiner historischen Analyse die Einrichtung hierarchischer Überwachung innerhalb der zentralen Disziplinarinstitutionen (Justizapparat, Militär, Krankenhäuser und Schule). Gebäude und Gelände der Institutionen werden so angelegt, dass sie eine detaillierte Kontrolle und Sichtbarmachung der Subjekte erlauben. Die Erzeugung von Sichtbarkeit hat dabei die Funktion, bis ins kleinste Detail Macht über die Subjekte herzustellen (vgl. Foucault, 1977, S. 221ff.).

Auch im Schulgebäude wird eine disziplinierende Architektur genutzt. Es gilt: „Jedem Individuum seinen Platz und auf jeden Platz ein Individuum“ (Foucault, 1977, S. 183). Allerdings hat die Überwachung im Unterricht laut Foucault eine zusätzliche Dimension, da es zunächst an Methoden fehlt, die Tätigkeiten einer ganzen Klasse zu regulieren. Erst durch die Verteilung von Rängen oder spezifischen Aufgaben unter den Subjekten werden die Schülerinnen und Schüler in definierten Relationen zueinander angeordnet (vgl. Holzkamp, 1995, S. 351). Durch diese Optimierung der Kontrollmechanismen entwickelt sich eine machthabende Maschinerie, in der sogar die Überwacher selbst pausenlos überwacht werden (vgl. Foucault, 1977, S. 228f.).

Die detaillierte Beobachtung von Verhaltensweisen und Leistungen ermöglicht die Nutzung von Codes, die das individuelle Verhalten beschreiben. In der Folge wird Individualität formalisiert und vereinheitlicht. Aber erst die Dokumentation von beobachteter Individualität sichert die Macht des Kontrollmechanismus, denn die Entwicklung des einzelnen Individuums, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten werden durch sie beschreib- und analysierbar. Die Technik der Prüfung treibt das Prinzip der Überwachung schließlich auf die Spitze. In ihr erreicht die Sichtbarkeit des Subjekts ihr Maximum. Die Leistungen des Individuums werden in der Prüfung genau erfasst und die Ergebnisse werden dokumentiert. Anschließend werden alle Daten registriert und gespeichert (vgl. ebd., S. 243f.).

Über die Messung von Fertigkeiten hinaus geht es hin bis zu dem Versuch der Lenkung individueller Entwicklung in Form von zeitökonomischer Planung. Es wird genau festgelegt, wie viele Prüfungen in welchem Zeitraum von jedem Individuum abzulegen sind, und es gibt feste Termine, zu denen die Prüfungen stattfinden. Die Staffelung von nach Schwierig-

keitsgrad aufeinander folgenden Prüfungen ist ein Element der Veränderungen, die Foucault als „Organisation von Entwicklungen“ bezeichnet (ebd., S. 201ff.). Das Individuum wird zunehmend zu einem „Fall“, den man

beschreiben, abschätzen, messen, mit anderen vergleichen kann – und zwar in seiner Individualität selbst; der Fall ist aber auch das Individuum, das man zu dressieren oder zu korrigieren, zu klassifizieren, zu normalisieren, auszuschließen hat usw. (ebd., S. 246).

Die durch Dokumentation entstehende „Schriftmacht“ führt nicht nur dazu, dass das Niveau und die Fertigkeiten des einzelnen Individuums genau festgestellt und folglich seine Eignung und seine weitere Entwicklung bestimmt werden kann. Sie ermöglicht außerdem die Entwicklung von Messverfahren, z.B.

die Korrelierung [von Leistungen und Verhaltensweisen], die Speicherung und Ordnung der Unterlagen, die Organisation von Vergleichsfeldern zum Zwecke der Klassifizierung, Kategorienbildung, Durchschnittsermittlung und Normenfixierung (ebd., S. 244f.).

Auf diese Weise wird es möglich, Individuen miteinander (sogar bevölkerungsweit) zu vergleichen, ihre Unterschiedlichkeiten zu messen und dadurch ihre Abweichungen von der Norm hervorzuheben. Für die Wissenschaft bedeutet diese Entwicklung einen Fortschritt (vgl. ebd., S. 245f.). In Bezug auf das Individuum bedeutet es, dass eine weitere produktive Technik der Disziplinarmacht wirksam wird: die normierende Sanktion.

### 5.1.3.3 Die Prüfung als Instrument normierender Sanktion

Die zuvor beschriebene Entwicklung und Ausprägung von optimierten Überwachungsmechanismen ermöglicht es, als Konsequenz einer Prüfung jedem „Fall“ die ihn charakterisierenden Eigenschaften zuzuweisen und dessen individuellen Fähigkeiten im Vergleich mit anderen zu beurteilen (vgl. Foucault, 1977, S. 246f.). Diese Festlegung des einzelnen Subjekts auf seine Individualität ermöglicht es weiterhin, seine Verhaltensweisen über Belohnung und Bestrafung zu kontrollieren und zu formen. Foucault bezeichnet diese weitere Disziplinierungstechnik als normierende Sanktion (vgl. ebd., S. 229ff.).

Das Zwangsprinzip des Normalen ist laut Foucault unter anderem im Unterricht und in der Erziehung zu spüren (vgl. ebd., S. 237). Den Individuen wird ein nachvollziehbares Reglement übergestülpt, welches die Zeit, die Dauer und das Niveau festlegt, wann welche Aufgabe zu lösen ist. Das Ziel der Sanktionen ist es, korrigierend zu wirken, so dass Abweichungen reduziert werden. Deshalb gehören zu den Mitteln der Sanktionierung nicht nur Entziehungen, Demütigungen und körperliche Züchtigung, sondern auch spezifizierte Wiederholungs- und Übungsaufgaben, mit denen das richtige Verhalten trainiert wird (vgl. ebd., S. 230f.).

Die Disziplinierung wirkt nicht ausschließlich durch Bestrafungen. Es werden zusätzlich Mittel der positiven Verstärkung genutzt, um ein erwünschtes Verhalten zu belohnen (vgl. ebd., S. 232f.). Die Entwicklung hin zu einer ständigen Quantifizierung von Verhalten in Form von Gut- und Schlechtpunkten hat zur Folge, dass Individuen miteinander verglichen und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden als „gute“ und „schlechte“ Subjekte“ (ebd., S. 233f.). Individuen werden auf diese Weise anhand ihrer „Qualitäten, Kompetenzen und Fähigkeiten“ in eine Rangfolge gebracht. Die Rangfolge beinhaltet einerseits die Möglichkeit, Kompetenzen oder Verhaltensweisen zu hierarchisieren (nach hoch und niedrig, gut und schlecht, usw.). Andererseits wird durch die Verortung der oder des Einzelnen innerhalb einer Rangfolge wiederum wahlweise eine Belohnung oder Bestrafung des Individuums ausgeübt (vgl. ebd., S. 234). Auf Schülerinnen und Schüler wird auf diese Weise ein beständiger Druck ausgeübt, der sie dazu zwingen soll, sich der Disziplin und dem vorgeschriebenen, normierten Verhalten zu unterwerfen. Foucault hält fest, dass mit dem Ziel, ein konformes, homogenisiertes und an der Norm orientiertes Verhalten aller zu erreichen, in der Folge die Klassifizierung von Individuen und sogar die Ausschließung von denen einhergeht, die durch anormales Verhalten auffallen (vgl. ebd., S. 235f.).

#### **5.1.3.4 Begründungslogische Reinterpretation der ausgewählten machtheoretischen Konzepte für den lernstandsdiagnostischen Kontext**

Auf Grundlage von Foucaults historischer Analyse kann die Prüfung als eine Machttechnik verstanden werden, deren disziplinierende Wirksamkeit auf der Funktionalität der beiden Mechanismen hierarchische Überwa-



chung und normierende Sanktion beruht. Foucault betrachtet den Gegenstand der Prüfung von einer Außenperspektive und hält zusammenfassend fest, dass die institutionelle Entwicklung im 18. Jahrhundert hin zu „Prüfungsapparaten“ zu einer disziplinierenden Unterwerfung des Individuums führte.

Die Disziplin ‚verfertigt‘ Individuen: sie ist die spezifische Technik einer Macht, welche die Individuen sowohl als Objekte wie als Instrumente behandelt und einsetzt (Foucault, 1977, S. 220).

In dieser machttheoretischen Betrachtungsweise werden individuelle Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten ausgeblendet und menschliches Verhalten wird als bedingt betrachtet. Insofern widerspricht sie dem gewählten subjektwissenschaftlichen Theorieansatz, welcher individuelles Handeln als subjektiv begründet und damit als nur vom Subjektstandpunkt aus nachvollziehbar betrachtet (siehe Abschnitt 5.1.2).

Trotz dieser theoretischen Unvereinbarkeit kann Foucaults Beschreibung der strukturellen Mechanismen einer Prüfung dennoch gewinnbringend für diese Arbeit genutzt werden. Sie wird innerhalb des begründungslogischen Handlungsverständnisses als Ausgangspunkt verwendet, um die institutionellen Bedeutungskonstellationen lernstandsdiagnostischer Situationen zu beschreiben, welche möglicherweise als subjektiv bedeutsame Handlungsprämissen ausgewählt werden. Holzkamp selbst nutzte Foucaults machttheoretische Analysen in dieser Weise für eine ausführliche lerntheoretische Schulkritik (vgl. Holzkamp, 1995, S. 339ff.). Mittels Durchsicht der Dokumentation „Berliner Recht für Schule und Lehrer“ weist Holzkamp nach, dass die disziplinierenden Techniken in der heutigen Schulform noch immer vorhanden sind und sich in Form von Bedeutungsstrukturen als hinderlich für die subjektive Begründung expansiver Lernhandlungen erweisen können (vgl. ebd., S. 360ff.).

Während der Einsatz des Instruments der Prüfung in der Schule durch Schul- und Prüfungsordnungen stark reglementiert und vereinheitlicht ist, ist das in der vorliegenden Arbeit interessierende Feld der Erwachsenenbildung im Hinblick auf wirksame Disziplinierungsmechanismen schwieriger zu bestimmen. Die Pluralität von Institutionen und Angeboten verhindern die Möglichkeit, in ähnlicher Weise generalisierende Aussagen über Dis-

ziplinierungstechniken zu treffen. Faulstich hält fest, dass sich zumindest die Ideale der Erwachsenenbildung (z.B. Selbstbestimmtheit, Partizipation, individuelle Bedeutsamkeit der Lernthemen) ausgesprochen kontrastiv zu gängigen Disziplinaranlagen verhalten (vgl. Faulstich, 2004b, S. 74).

Grotlüschen weist als Ergebnis einer wissenschaftlichen Studie mittels teilnehmender Beobachtung von einzelnen Seminarteilnehmenden in politischen Bildungsurlauben empirisch nach, dass die disziplinarischen Mechanismen tatsächlich erwartungsgemäß nur „stark abgeschwächt oder gar nicht vorkommen“ (Grotlüschen, 1997, S. 102). Räumliche und zeitliche Strukturen werden flexibler gehandhabt als in der Schule. Rangeinteilungen von Teilnehmenden werden nicht explizit vorgenommen und die Forscherin beobachtet ein vertrautes Verhältnis zwischen Leitung und Teilnehmenden. Während formale Bewertungen in Form von Prüfungen im Bildungsurlaub bekanntermaßen gar nicht vorgenommen werden, beobachtet Grotlüschen, dass auch verbale Bewertungen von Teilnehmenden-Beiträgen eher zurückhaltend und wertschätzend vorgenommen werden (vgl. ebd., S. 102ff.). Bildungsurlaube, für die sich Teilnehmende freiwillig anmelden, sind jedoch nur eine Angebotsform aus dem vielfältigen Spektrum der Erwachsenenbildung. Als kontrastives Beispiel in Bezug auf den Zwangscharakter von Weiterbildung ließen sich zum Beispiel beruflich weiterbildende „Maßnahmen“ für Erwerbslose anführen, in denen Teilnehmende unter Androhung von finanziellen Sanktionen zur Teilnahme verpflichtet werden.

Zusammenfassend ist anzunehmen, dass die von Foucault aufgezeigten Machtmechanismen der hierarchischen Überwachung und der normierenden Sanktion vor allem in eindeutig selektiv dimensionierten<sup>19</sup> lernstandsdiagnostischen Settings reproduziert werden. In diese Kategorie fallen zum Beispiel die abschlussbezogenen Prüfungen in der Erwachsenenbildung, wie sie im Bereich der nachholenden Schulabschlüsse, in Umschulungen oder in Sprachkursen stattfinden. Wie in der Schule wird die Leistungsüberprüfung hier durch formale Prüfungsordnungen zeitökonomisch reglementiert und individuelle Leistungen werden in Form von sozial normierenden Bewertungen zueinander ins Verhältnis gesetzt. Bei Umschulungen und Sprachkursen stellt sich zwar nicht die schulspezifische Versetzungsfrage, aber es

---

19 Zum Begriff selektive Diagnostik siehe Abschnitt 1.1.

werden durchaus Empfehlungen zu möglichen Anschlusskursniveaus ausgesprochen. Darüber hinaus führen Leistungen, die zu stark nach unten vom Durchschnitt abweichen, zur Selektion in Form des Nicht-Bestehens der einzelnen Person. Die Person wird dann damit sanktioniert, dass sie das angestrebte Zertifikat nicht erhält.

Weiterhin kann angenommen werden, dass die Machtmechanismen bei sogenannten Kompetenzfeststellungsverfahren (z.B. Assessment-Center-Verfahren, Intelligenz- und Leistungstests oder Persönlichkeitstests, Eignungstests und Profiling) die von Foucault beschriebene Sichtbarkeit des Individuums erzeugen. Sie produzieren darüber hinaus ein Wissen, mit dem Personen beschrieben werden können. Das stellt Ott in der oben bereits angeführten (siehe Abschnitt 2.1.2) machtanalytischen ethnografischen Studie fest. Ott betont, dass die „Autorität der Tests“ vor allem dadurch hergestellt (bzw. herzustellen versucht) wird, dass die Beurteilungskriterien für die Aufgaben sowie für die Ergebnisauswertung intransparent bleiben (2011, S. 164).

Vor diesem Hintergrund folge ich einerseits der Einschätzung von Gnahs, der davon ausgeht, dass im Arbeitskontext und in der Erwachsenenbildung

zuweilen sogar sehr ausgeprägt, institutionelle Zwänge, unnötige Zumutungen an die Teilnehmenden, Benotungen nach dem Normalverteilungsprinzip, Disziplinierung, Hierarchisierung der Entscheidungen und Selektion (Gnahs, 2004, S. 99).

zu finden sind. Andererseits möchte ich diesbezüglich für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung eine Einschränkung machen. In diesem spezifischen Feld achten die aktiven Fachkräfte und Akteure sehr bewusst darauf, dass schulähnliche Machtmechanismen, wie z.B. eine sozial vergleichende, selektive Lernstandsdiagnostik, aus den Kursen ferngehalten werden (vgl. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, 2001; Bonna & Nienkemper 2011). Handlungen und Leistungen Einzelner werden zwar teilweise dokumentiert und registriert, jedoch nicht mit dem Ziel der objektiven Messung und Normierung des Verhaltens, sondern zur Beurteilung der Leistung anhand einer individuellen Bezugsnorm. Dennoch sind es möglicherweise genau die von hierarchischer Überwachung und

normierender Sanktion durchsetzten Machtstrukturen, die manche Personen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten fürchten, wenn sie über eine Teilnahme an Grundbildungskursen nachdenken (siehe Abschnitt 3.3).

#### **5.1.4 Annäherung an die personale Situiertheit in lernstandsdiagnostischen Bedeutungskonstellationen mit Konzepten der Pädagogischen Psychologie**

Holzkamp verwendet zur Explikation des Subjektstandpunkts den Begriff „Situiertheit“. Er unterscheidet die körperliche, die mental-sprachliche sowie die personale Situiertheit des Subjekts (vgl. ebd., S. 253ff.). Letztere thematisiert die subjektive Zuschreibung von eigenen Fähigkeiten. Holzkamp bezeichnet die personale Situiertheit des Subjekts auch als den „sinnlich-konkreten Subjektstandpunkt“ bzw. als die „Befindlichkeit“ des Subjekts in der Welt (Holzkamp, 1995, S. 263). In ihr manifestieren sich aus subjektiver Sicht die im „phänomenal-biographischen Kontext erfahrenen“ individuellen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen innerhalb der Welt (ebd., S. 264). Im Rahmen der Lerntheorie beziehen sich diese Möglichkeiten auf die selbst zugeschriebenen Lernfähigkeiten.

Man könnte dies als meine ‚Fähigkeiten‘ zum Lernen umschreiben, wobei aber Fähigkeiten so gesehen nicht etwas sind, was ich einfach ‚habe‘, sondern zunächst etwas, das ich mir auf meinem biographischen Erfahrungshintergrund im intersubjektiven Kontext zuschreibe (Holzkamp, 1995, S. 264).

Obwohl Holzkamp explizit darauf hinweist, dass er Fähigkeiten im subjektwissenschaftlichen Begründungsdiskurs nicht als angeborenes und objektiv messbares Merkmal betrachtet, verweist er gleichzeitig darauf, dass es sich ebenso wenig um eine optimistisch-zuversichtliche oder pessimistisch-zweifelnde Grundeinstellung gegenüber der eigenen Person handelt. Holzkamp bescheinigt den subjektiven Zuschreibungen eigener Fähigkeiten vielmehr „einen unausweichlichen Realitätsgehalt“ (ebd., S. 265). Gemeint ist hier eine Realität, wie sie vom personalen Standort aus erfahren wird.

Auch in meiner personalen Situiertheit zur Welt und zu mir selbst im intersubjektiven Zusammenhang bin ich eben auf in der Endlichkeit meiner Lebensmöglichkeiten, d.h. hier: Lernmöglichkeiten liegende, unübersteigliche Grenzen verwiesen (Holzkamp, 1995, S. 265).

Ohne an dieser Stelle weiter auszuführen, wie sich die *Zuschreibung eigener Fähigkeiten* zum Lernprozess verhält, soll festgehalten werden, dass sie laut subjektwissenschaftlichem Ansatz als Prämisse in subjektive Handlungsbegründungen hineingenommen werden kann. Ob und in welcher Weise sie von den befragten Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten für die Begründung von Handlungsstrategien im Kontext von Lernstandsdiagnostik genutzt wird, wird am empirischen Material zu zeigen sein (siehe Abschnitt 9.3). Theoretisch lässt sich die mögliche Prämissenlage des Subjekts mithilfe dreier pädagogisch-psychologischer Konzepte<sup>20</sup> beschreiben, die sich auf das subjektive Erleben und Bewältigen von lernstandsdiagnostischen Situationen sowie auf das subjektive Verarbeiten von Leistungsbewertungen beziehen.

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie grenzt sich von den traditionell-psychologischen Forschungsansätzen (Behaviorismus, Kognitivismus und Handlungsregulationstheorie) ab, weil diese Lernen von einem außenstehenden Drittstandpunkt aus untersuchen und somit der grundlegenden Annahme, dass menschliches Handeln intentional und subjektiv begründet ist, nicht gerecht werden (vgl. Holzkamp, 1995, S. 27ff.). Holzkamp beschränkt seine Kritik nicht auf eine grundsätzliche Zurückweisung, sondern er formuliert eine ausführliche Reinterpretation der lernpsychologischen Ansätze (vgl. ebd., S. 39ff.). Die im Folgenden ausgeführten Konzepte der Pädagogischen Psychologie basieren auf den genannten behavioralen, kognitiven und handlungsregulatorischen theoretischen Grundannahmen (vgl. Rost & Schermer, 2010, S. 453f.). Um die gewählte subjektwissenschaftliche Perspektive auf den Forschungsgegenstand nicht zu durchbrechen, wird daher im Anschluss an die deskriptive Darstellung der pädagogisch-psychologischen Konzepte die notwendige begründungslogische Wendung derselben vorgenommen.

---

20 Zum Zweck der deskriptiven Darstellung dieser Konzepte beschränke ich die Quellenauswahl auf aktuelle Lehr- und Handbücher der Pädagogischen Psychologie. Forschungsarbeiten zu den Modellen beziehen sich beinahe ausschließlich auf schulische Settings. Auf eine systematische Aufarbeitung des empirischen Forschungsstands zu den drei Begriffen wird hier verzichtet, weil das Lernen und Handeln Erwachsener in anderen Lebenskontexten stattfindet. Zwar berichten die für diese Arbeit befragten Erwachsenen in den Interviews auch von Kindheits- und Schulerlebnissen mit Lernstandsdiagnostik, aber sie berichten und beurteilen diese aus ihrer erwachsenen Perspektive.

#### 5.1.4.1 Das Phänomen der Leistungsangst

In Abschnitt 5.1.3 wurde beschrieben, wie die Individuen im schulischen Alltag permanent der hierarchischen Überwachung und der normierenden Sanktion ausgesetzt sind. Ihre Handlungen und Äußerungen werden beobachtet, dokumentiert und im Vergleich zu den Mitschülerinnen und Mitschülern bewertet. In Modellen der Pädagogischen Psychologie wird dieser Zustand des immer präsenten Leistungsanspruchs als ursächlich für das Phänomen der „Leistungsangst“ oder „Leistungsängstlichkeit“ angesehen. Leistungsangst wird definiert als

eine reaktions- bzw. situationsbezogene Stressreaktion als Folge eines wahrgenommenen Ungleichgewichtes zwischen selbst- und fremdgesetzten Leistungsansprüchen und der Leistungskapazität (Rost & Schermer, 2010, S. 453).

Mit dem Begriff „Leistungsangst“ wird also zunächst eine speziell in Lern- und Leistungssituationen auftretende emotionale Reaktion bezeichnet. Kommt es zu einer länger anhaltenden und generalisierten Angstreaktion, dann wird von Schulphobie gesprochen (vgl. ebd., S. 451). Ohne die mittels psychologischer Forschung erhobenen ursächlichen Einflussfaktoren weiter auszuführen, soll im Folgenden das Phänomen der Leistungsangst in seinen Eigenschaften und Ausprägungen für das subjektive Erleben näher beschrieben werden.

Zentral für die Beschreibung des Phänomens der Leistungsangst erscheint mir die Differenzierung des Angstempfindens in Unterkategorien. Das allgemeine Angstempfindens wird in der Psychologie meist in zwei Bereiche unterschieden: eine situationsspezifische *Zustandsangst* („*State Anxiety*“) „wie man sich in diesem Augenblick fühlt“ und das Persönlichkeitsmerkmal der Ängstlichkeit („*Trait Anxiety*“) „wie man sich im Allgemeinen fühlt“ (Rost & Schermer, 2010, S. 451). Dieses Zwei-Komponenten-Modell wurde faktorenanalytisch erstmals von Cattell und Scheier (1961) berechnet (vgl. Schnabel, 1998, S. 18). Auf den ersten Faktor luden vor allem Indikatoren physiologischer Aktivitäten (z.B. Blutdruck oder Pulsfrequenz), auf den zweiten Faktor luden Variablen, die z.B. auf eine geringere Erfolgszuversicht bei neuartigen Situationen, Ich-Schwäche oder soziale Angst hinweisen (vgl. Helmke, 1983, S. 11).

Eine weitere, bidimensionale Differenzierung speziell von Leistungsängstlichkeit wurde von Liebert und Morris (1967) eingeführt (vgl. Rost & Schermer, 2010, S. 455). Sie beruht auf der Feststellung, dass Leistungsangst mit aufgabenirrelevanten Gedanken einhergeht, wodurch das Individuum in seiner Leistungsfähigkeit nachhaltig beeinträchtigt wird (vgl. Schnabel, 1998, S. 69). Liebert und Morris teilen die aufgabenirrelevanten Kognitionen in zwei Komponenten auf. Während unter der Komponente *Aufgeregtheit* („*Emotionality*“) die Selbstwahrnehmung körperlicher Symptome (z.B. Zittern, Schwitzen, Spannung) verstanden wird, werden mit dem Begriff „Besorgnis“ („*Worry*“) die Selbstzweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit (z.B. Einschätzung der Leistung, Antizipation von möglichen Konsequenzen, soziale Vergleiche, Empfindung von Ohnmacht) zusammengefasst (vgl. Helmke & Schrader, 2006, S. 85; Schnabel, 1998, S. 2).

Ein aktuelles und vieldimensionales Modell zur Diagnostik von Leistungsangst liegt von Rost und Schermer vor (2010). Die *Erscheinungsweisen von Angst* werden darin in drei Kategorien eingeteilt: *physisch*, *emotional* und *kognitiv*. Weiterhin differenzieren sie nach *angstauslösenden Faktoren*:

- Repertoireunsicherheit (z.B. „Ich habe Angst, weil ich Schwierigkeiten habe, einen umfangreichen Lernstoff richtig einzuordnen.“),
- wissensbezogene Angstausslösung (z.B. „Ich habe Angst, wenn ich merke, dass ich eine Aufgabe nicht lösen kann.“) und
- sozialbezogene Angstausslösung (z.B. „Ich habe Angst, vor der Klasse dem Kurs/dem Seminar etwas vorzutragen.“) (Rost & Schermer, 2010, S. 456, veränderte Darstellungsform B.N.).

Repertoireunsicherheit und wissensbezogene Angstausslösung scheinen auf den ersten Blick nicht eindeutig trennscharf zu sein. Allerdings ist die inhaltliche Unterscheidung von verschiedenen Formen von Leistungsangst aufschlussreich.

Das Modell nimmt weiterhin an, dass es vier *Arten der Angstbewältigung* gibt, mit denen Personen auf die Auslösung der Leistungsangst reagieren können:

- Gefahrenkontrolle (z.B. „Um meine Angst zu bewältigen, wiederhole ich den Stoff.“),

- Situationskontrolle (z.B. ‚Um meine Angst zu bewältigen, organisiere ich mir unerlaubte Hilfen.‘),
- Angstkontrolle (z.B. ‚Um meine Angst zu bewältigen, verschaffe ich mir Ruhe, um eine Strategie zu entwickeln.‘),
- Angstunterdrückung (z.B. ‚Um meine Angst zu bewältigen, rede ich mir ein, dass alles nicht so schlimm ist.‘)“ (Rost & Schermer, 2010, S. 456, veränderte Darstellungsform B.N.).

Im Vergleich zu den in der Psychologie unter dem Begriff des „Coping“ verbreiteten Stressbewältigungsstrategien<sup>21</sup> sind die hier aufgeführten Strategien zur Bewältigung von Leistungsangst konkreter mit dem interessierenden Forschungsgegenstand verknüpft. Es wird am empirischen Material zu zeigen sein, ob und wenn ja, in welcher Weise sich ihr Einsatz in lernstandsdiagnostischen Situationen aus subjektiv bedeutsamen Zielen begründet (siehe Abschnitt 9.3.2). Da allerdings nicht anzunehmen ist, dass jegliches Handeln im Zusammenhang mit lernstandsdiagnostischen Situationen ausschließlich im Zusammenhang mit subjektiv wahrgenommener Leistungsangst begründet ist, verwende ich weiterhin den offeneren Begriff der „Handlungsstrategien“.

Neben dem Phänomen der Leistungsangst beschäftigt sich die Pädagogische Psychologie auch mit Modellen, welche die subjektive Zuschreibung eigener Leistungsfähigkeit beschreiben. Diese Konzepte werden im Folgenden erläutert, weil es wahrscheinlich erscheint, dass Einstellungen und Bewertungen gegenüber der eigenen Person zur subjektiven Begründung des Handelns im Umgang mit Lernstandsdiagnostik relevant werden können.

#### 5.1.4.2 Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit

Leistungsangst wird in der Pädagogischen Psychologie unter anderem im Zusammenhang mit einem *negativen Selbstkonzept* diskutiert (vgl. Rost & Schermer, 2010, S. 453). Mit diesem Begriff wird die Selbstzuschreibung von Fähigkeiten und Eigenschaften der eigenen Person bezeichnet. Im Kontext von Leistungssituationen wird auch von einem *Fähigkeitsselbst-*

---

21 Zum Beispiel die Unterscheidung von problemzugewandten/aktiven Copingstrategien, kognitiv-reflektierenden/internalen Copingstrategien und dysfunktionalen Rückzugsstrategien (vgl. Seiffge-Krenke & Irmer, 2007, S. 69).



*konzept* gesprochen (vgl. Moschner & Dickhäuser, 2010, S. 760ff.). Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive ist am Begriff des „Selbstkonzepts“ zu kritisieren, dass er die tatsächlichen Lernmöglichkeiten und -begrenzungen des Individuums vernachlässigt und folglich die Leistungsfähigkeit des Subjekts als ausschließlich durch die Selbsteinschätzung bedingt erklärt (vgl. Holzkamp, 1995, S. 265f.).

Ein dem Selbstkonzept verwandtes theoretisches Konstrukt ist die *Selbstwirksamkeit*. Der Lernpsychologe Bandura hat das Konzept der Selbstwirksamkeit in den 1970er Jahren entwickelt. Er wies darauf hin, dass die Frage nach der eigenen Selbstwirksamkeit für die Person erst dann relevant wird, wenn sie sich in einer schwierigen Handlungssituation befindet. Das Konzept der Selbstwirksamkeit erscheint daher eher anschlussfähig für die hier gewählte situations- und subjektbezogene Forschungsfragestellung als der Begriff „Selbstkonzept“.

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung einer Person in Bezug auf eine Leistungsanforderung ergibt sich, laut Bandura, aus zwei antizipativen Kognitionen. Zum einen die Überlegung, welches Verhalten vermutlich zu einem erfolgreichen Ergebnis führen wird („*Ergebniserwartungen*“) und zum anderen die Einschätzung, ob man selbst in der Lage ist, ein erfolgreiches Verhalten zu zeigen („*Wirksamkeitserwartungen*“) (vgl. Köller & Möller, 2010, S. 767).

Im Zusammenhang mit lernstandsdiagnostischen Situationen werden allerdings nicht nur den eigenen Fähigkeiten eine ursächliche Wirkung zugeschrieben. Aus der Pädagogischen Psychologie liegt ein Modell vor, welches drei weitere Aspekte aufführt, die Personen als ursächlich für ihre Leistungsergebnisse betrachten. Dieses Modell wird im Folgenden erläutert und anschließend begründungslogisch gewendet.

#### **5.1.4.3 Das Modell der Ursachenzuschreibung**

Ursachenzuschreibungen, die Personen im Anschluss an eine Leistungsrückmeldung oder ein eingetretenes Ereignis vornehmen, werden in der pädagogisch-psychologischen Forschung als Attributionen bezeichnet. *Spontane* Attributionen werden laut Weiner aus dem Grund ausgelöst, dass Personen entweder dem Bedürfnis unterliegen, über eine Ursachensuche zu besseren Ergebnissen zu gelangen („*mastery*“) oder die Umwelt besser zu

verstehen („*functionalism*“) (Weiner, 1985, S. 81). Empirisch konnte bislang bestätigt werden, dass Ursachenzuschreibungen hauptsächlich dann auftreten, wenn erwartungswidrige oder negative Ereignisse (insbesondere schulische Misserfolge) eintreten. Heider (1977) entwickelte ein theoretisches Konzept, in dem davon ausgegangen wird, dass Menschen das Bedürfnis haben, für einzelne konkrete Ereignisse und Handlungen jeweils innere oder äußere kausale Bedingungsfaktoren verantwortlich zu machen (vgl. Möller, 2010, S. 38f.).

Wir haben spezifische Vorstellungen über die möglichen Bedingungen und Wirkungen der verschiedenen für das Leben relevanten Veränderungen und Größen. Unsere implizite Kenntnis der Bedingungen erlaubt uns, die distalen Teile der Welt durch zweckgerichtetes Handeln zu beeinflussen; und unsere Kenntnis der Wirkungen ermöglicht Kognition und Erwartung (Heider & Deffner, 1977, S. 347f.).

Weiner entwickelte später auf der Grundlage von Heiders Überlegungen das 4-Felder-Schema der Ursachenzuschreibungen, welches die möglichen Erklärungen, die Personen für ihre Handlungsergebnisse haben, darstellt. Dabei schreibt die Person das Ergebnis entweder der eigenen Person (internal) oder äußeren Umständen (external) zu. Diese Zuschreibungen beeinflussen vor allem die einhergehenden Emotionen, wie z.B. Stolz, Scham, Überraschung und Ärger (vgl. Weiner, 1995, zitiert nach Möller, 2010, S. 42).

Die Ursachen lassen sich entweder als stabil oder als variabel charakterisieren. Für die diesen Dimensionen zugeordneten vier Kategorien wird angenommen, dass alle denkbaren Attributionen von Personen hier trennscharf und erschöpfend zugeordnet werden können.

		Lokationsdimensionen	
		internal	external
Stabilitätsdimensionen	stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
	variabel	Anstrengung	Zufall

Tabelle 5: 4-Felder-Schema der Ursachenzuschreibung (Weiner, 1986, S. 44ff., Übersetzung nach: Möller, 2010, S. 39)

In der pädagogischen Psychologie wird argumentiert, dass internale Attributionsmuster näherliegend sind und eher gewählt werden als externale, weil die schulische Lernsituation auf sozialen Vergleich und Kontrolle angelegt ist (vgl. Möller, 2010, S. 40). Als selbstwertdienlich werden Attributionen dann bezeichnet, wenn im Fall von Erfolg auf die internalen Faktoren attribuiert wird und im Fall von Misserfolg die Ursache in der Schwierigkeit der Aufgabe oder im Zufall gesehen wird (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 30).

Eine Misserfolgsattribution auf eine zu geringe Fähigkeit legt Hilflosigkeit nahe, da diese internale, stabile Ursache auch zukünftigen Aufgabenlösungen entgegenstehen würde. Die Attribution eines Misserfolgs auf mangelnde Anstrengung eröffnet zumindest die Möglichkeit, in zukünftigen Versuchen durch vermehrte Anstrengung bessere Leistungen zu erreichen (Mienert & Pitcher, 2011, S. 89).

Des Weiteren wird das Phänomen der Leistungsangst in diesem Zusammenhang als relevant erachtet. So konnte Rheinberg in einer Längsschnittuntersuchung feststellen, dass Schülerinnen und Schüler, die nach einer individuellen Bezugsnorm unterrichtet wurden, deutlich weniger Leistungsangst zeigten als die nach sozialer Bezugsnorm unterrichtete Vergleichsgruppe (Rheinberg & Reinhard, 1982, S. 152). Weiner (1980, 1982) bringt die Attributionstheorie mit der Entstehung von Leistungsangst und der Erfolgserwartung in Verbindung. Demnach sollen vor allem jene persönlich relevanten Ereignisse Angst auslösen, die auf die mangelnde Fähigkeit der Person zurückgeführt werden und für die auch durch vermehrte Anstrengung keine Kontrollierbarkeit erwartet werden kann (vgl. Klicpera, 1983, S. 28).

#### **5.1.4.4 Begründungslogische Reinterpretation der ausgewählten Konzepte der Pädagogischen Psychologie für den lernstandsdiagnostischen Kontext**

Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive erscheint die Annahme von persönlichkeitspezifischen Ängstlichkeits-Dispositionen als problematisch, weil sie die prinzipielle, wenn auch bedingte, Handlungsfreiheit von Individuen scheinbar vollständig aberkennt (vgl. Holzkamp, 1985, S. 370).

Die Annahme leistet somit keinen Beitrag für das Verständnis subjektiv begründeten Handelns, wenn sie forschungsmethodisch dazu genutzt wird, z.B. zwischen hoch- und niedrigängstlichen Personen zu unterscheiden und die beiden Gruppen anschließend entlang der Bedingungen der Prüfungssituation zu vergleichen, ohne deren Lebensinteressen im gesellschaftlichen Kontext zu berücksichtigen (wie z.B. bei Schwenkmezger, 1985, S. 176).

Die Überlegung dahingegen, dass das Subjekt entweder seine in der personalen Situiertheit enthaltene Ängstlichkeit zur Begründung des Handelns heranzieht oder situationsspezifische physische Symptome oder kognitive Formen von Angst vernünftigerweise zum Anlass für sein Handeln wählt, erscheint mir dahingegen im Hinblick auf das Forschungsanliegen aufschlussreich zu sein. Betrachtet man die Formen von Leistungsangst folglich nicht als ursächliche Auslösefaktoren, dann lässt sich *begründungslogisch weiterfragen*: Warum könnte es in der Situation subjektiv sinnvoll sein, Angst davor zu haben, eine Aufgabe nicht lösen zu können?

Die wesentlichen Aspekte des Selbstwirksamkeits- und des Attributionsmodells lassen sich in begründungslogischer Lesart zu Fragen zusammenfassen, die die Person sich in subjektiv vernünftiger Weise selbst beantwortet:

- Welche Leistung ist erforderlich, um die Leistungsanforderung erfolgreich zu überwinden? Wie schwierig ist die Aufgabe?
- Habe ich die Fähigkeit, die Leistungsanforderung zu überwinden? Liegt die Überwindung der Anforderung in meinen Lebensinteressen? Bzw. will ich es mir zutrauen, die Anforderung zu überwinden?
- Habe ich einen Einfluss auf das Ergebnis, wenn ich mich anstrengende oder hängt es vom Zufall ab?

In Holzkamps Reinterpretation von Banduras Selbstwirksamkeits-Theorie sind die Bedingungen der Ergebnis- und der Wirksamkeitserwartungen als mögliche Handlungsprämissen des Subjekts zu verstehen (vgl. Holzkamp, 1995, S. 108f.). Eine solche Prämissenspezifikation sei, so Holzkamp, jedoch als unzureichend zu beurteilen. Vorannahmen dazu, welches Verhalten aus subjektiver Sicht Erfolgsaussichten hat und ob die eigenen Fähigkeiten als ausreichend eingeschätzt werden, um dieses Verhalten auch in der Situation zu zeigen, reichen nicht aus um zu erklären, wie Lernschwie-

rigkeiten vom Subjekt selbst überwunden werden. Subjektive Handlungsmöglichkeiten seien im Selbstwirksamkeits-Modell auf die Veränderbarkeit von Erfolgserwartungen beschränkt (vgl. ebd., S. 115f.). Holzkamp hat den Aspekt der subjektiven Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, wie oben bereits erwähnt, unter dem Begriff „personalen Situiertheit“ behandelt. Damit betont er den biografisch-begrenzten Standpunkt in der Welt, von dem aus diese Einschätzung vorgenommen wird.

„Kann‘ ich dies oder jenes lernen heißt so etwa auch: Traue ich es mir von da aus, wo ich jetzt stehe, zu, will ich es mir (noch) zutrauen, d.h. zumuten? Dabei nicht nur: Will ich es überhaupt lernen, sondern: Kann ich es überhaupt lernen wollen? Weiterhin: Ist das, was ich da lernen soll/will, überhaupt ‚mein Ding‘, liegt es mir, steht es mir zu oder an, passt es zu mir? Ist die Zeit dafür nicht vorbei, habe ich die Möglichkeit, dies (noch) zu lernen, nicht endgültig verpasst? (Holzkamp, 1995, S. 265).

Weiterhin werden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in diesem Verständnis nicht als uneingeschränkt veränderbar betrachtet. Vielmehr wird angenommen, dass es eine subjektive Begründung dafür gibt, weshalb das Individuum seine Erfolgserwartungen als hoch oder niedrig einschätzt. In subjektwissenschaftlicher Perspektive reicht diese Begründung über die Erklärung eines positiven oder negativen Selbstkonzepts hinaus. Sie ist vielmehr mit den Lebensinteressen sowie dem biografischen Standpunkt des Subjekts in der Welt verbunden.

Meine Einschätzung, ‚dies ist nichts (mehr) für mich, das lerne ich nie‘, kann sowohl aus der Verinnerlichung von Zwängen wie aus einer realistischen Wahrnehmung meiner personalen Situiertheit zum Lerngegenstand begründet sein. Ebenso kann umgekehrt meine Einschätzung, ‚dies schaffe ich schon‘ sowohl expansiv in meinen wirklichen Möglichkeiten begründet wie dem verinnerlichten Zwang zur Übernahme der Lernanforderungen geschuldet sein (Holzkamp, 1995, S. 268).

Als forschungsmethodische Konsequenz dieser These ist zu schlussfolgern, dass vom Drittstandpunkt aus keine normative Aussage darüber getroffen werden kann, ob es sich um „richtige“ oder „selbstwertdienliche“ Selbsteinschätzungen der eigenen Fähigkeiten handelt. Es wird in subjektwissen-

schaftlicher Logik lediglich angenommen, dass jegliche Einschätzung vom Subjektstandpunkt aus als *vernünftig* zu beurteilen ist (vgl. ebd., S. 266). Das Ziel bei der empirischen Analyse wird folglich sein, die subjektiven Begründungen für positive oder negative Zuschreibungen von eigenen Fähigkeiten herauszuarbeiten.

Weiterhin wird die Frage an das Material zu richten sein, welche Begründungsmuster für die Zuschreibung von eigenen Fähigkeiten zu finden sind. Ein internal-stabiles Begründungsmuster wäre z.B.: *Weil ich weiß, dass eine Lernstandsdiagnostik sozial vergleichend ausgewertet wird, vergleiche ich meine Fähigkeiten mit denen von Anderen. Weil ich meine Fähigkeiten im sozialen Vergleich schlechter einschätze, habe ich Angst, nicht erfolgreich zu sein.* Holzkamp beschreibt das Dilemma eines solchen (internal-stabilen) Begründungsmusters aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler sehr anschaulich:

Der Lehrer unterrichtet die gesamte Klasse auf die gleiche Weise, bewertet die Leistungen der Schülerinnen/Schüler aber unterschiedlich; also muß es – wenn ich eine mehr oder weniger positive oder negative Bewertung auf mich ziehe – an ‚mir‘, d.h. meinen individuellen Fähigkeiten und Begabungen liegen. Wenn ich nun unter diesen Vorzeichen versuche, durch (individuelles oder kollektiv vermitteltes) Vortäuschen von Lernresultaten meiner Abwertung durch den Lehrer (und den damit verbundenen Bedrohungen) entgegenzuwirken, so bin ich mithin gleichwohl dem strategischen Kalkül der Schulseite keineswegs entkommen. Im Gegenteil: Indem ich durch Erschleichung einer guten Note vor mir und anderen zu verbergen suche, ob ich einer bestimmten Anforderung nur nicht nachkommen will oder tatsächlich nicht nachkommen kann, bin ich im Täuschungsfall – da ich hier etwas zu verheimlichen habe – in gewissem Sinne noch stärker auf mich selbst zurückgeworfen und in die Vereinzelung getrieben als anlässlich einer ‚verdienten‘ schlechten Benotung (Holzkamp, 1995, S. 460).

Um ähnliche Begründungsmuster im Datenmaterial aufdecken zu können und in der Analyse nicht auf der Ebene eines Drittstandpunktes zu verbleiben, wird bei der Datenerhebung und -analyse eine Warum-Fragehaltung eingenommen mit dem Ziel, sich dem Subjektstandpunkt weit möglichst anzunähern (siehe Abschnitt 6.3.2).

### 5.1.5 Zum analytischen Nutzen des Begriffspaares „defensiver“ und „expansiver“ Lernbegründungen

Holzkamp schlägt vor, „die Prämissen-/Intentionsstruktur je konkreter Lernproblematiken auf das darin beschlossene Verhältnis expansiver und defensiver Lerngründe quasi begründungslogisch zu analysieren“ (Holzkamp, 1995, S. 191). Wie bereits erläutert wurde, ist eine *expansiv* begründete Lernhandlung dadurch charakterisiert, dass mit ihr eine Erhöhung der Weltverfügung und Lebensqualität antizipiert wird, während eine *defensiv* begründete Lernhandlung die Beeinträchtigung der Lebensqualität abwehren soll (vgl. ebd.). Um einschätzen zu können, ob sich das Begriffspaar „defensiv-expansiv“ für die Analyse subjektiv begründeter Handlungsstrategien zum Umgang mit Lernstandsdiagnostik als hilfreich erweist, werden die Erfahrungen von Grell aus ihrer erwachsenenbildnerischen Lernforschungsarbeit berücksichtigt.

Grell ordnete im Rahmen ihrer Dissertation eine Reihe von empirisch erhobenen Handlungen im Umgang mit Lernzumutungen auf einer expansiv-defensiv Dimension von Lernhandlungen an (vgl. 2006, S. 213ff.). Die Schwierigkeiten, auf die Grell bei der Verortung stößt, erweisen sich als aufschlussreich für die Einschätzung des analytischen Nutzens des Begriffspaares „expansiv – defensiv“. Abbildung 3 zeigt das Ergebnis ihrer Bemühungen. Es gelingt ihr nur bei vier der sieben von ihr kategorisierten Lernstrategien, sie eindeutig auf der Dimension zu lokalisieren. Das sind die Strategien: „zorniges Verweigern“, „lautes Experimentieren“, „nischenaktives Situationsbewältigen“ und „sicheres Signalisieren, Support zu benötigen“. Die Strategie des „zornigen Verweigerns“ bildet einen Extrempol der Dimensionalisierungsskala, weil sie

nahezu ausschließlich auf die Abwehr von Bedrohungen gerichtet [ist]. Es bestehen keine Erwartungen, durch die Aneignung des Lerngegenstands etwas zur Verbesserung der Lebenssituation beizutragen. Die Situation wird als Zwangssituation wahrgenommen und der damit einhergehenden Entwertung mit Verweigerung begegnet. Insofern liegt eine defensive (Nicht-) Lernbegründung vor (ebd., S. 215).

Am anderen Extrempol der Skala verortet Grell die Strategie „sicheres Signalisieren, Support zu benötigen“, weil sie

am nächsten dem expansiven Lernen zugeordnet werden kann: kaum Anzeichen für eine Bedrohungsabwehr, aber erhebliche Hinweise auf den Wunsch nach zunehmender Weltverfügung durch die Aneignung des Gegenstands (ebd.).

Grell lokalisiert die vier eindeutigen Strategien mithilfe von Pfeilen auf der Dimension expansiv-defensiv. Drei weitere, nur vorläufig entwickelte Strategien, das „unsichere Signalisieren, Support zu benötigen“, das „verdeckte Aktiv-sein“ und das „effektive Karriereverwirklichen“ verortet Grell in den Zwischenräumen, weil sie Aspekte betonen, „die in der Dimension expansiv – defensiv nicht aussagekräftig sind“ (ebd., S. 213).

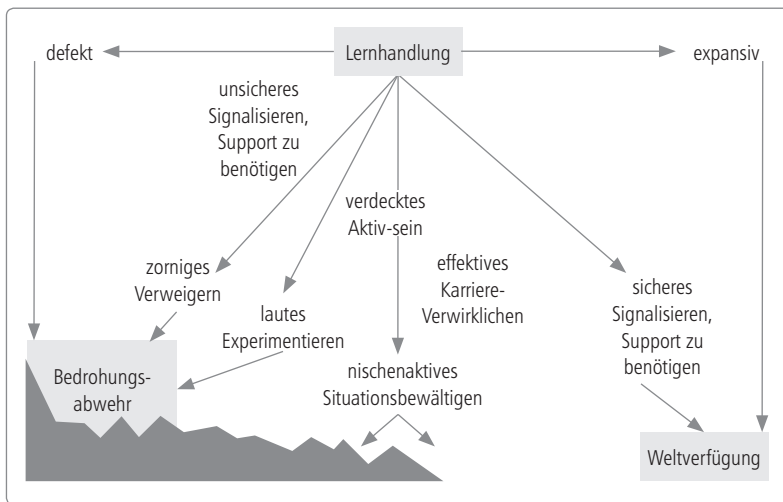


Abbildung 3: Verortung von Lernstrategien entlang der Dimension defensiv-expansiv (Grell, 2006, S. 214)

Für die Strategie „effektives Karriereverwirklichen“ führt Grell aus, dass sie in diesem einfachen Modell nicht adäquat abgebildet werden kann, weil die Begründung für das Aufsuchen der Lernsituation zwar expansiv ist – es besteht die Absicht, ein Zertifikat zu erwerben und auf diese Weise die subjektive Weltverfügung zu erweitern –, aber die Aneignung des Lerngegenstands selbst auf diese Weise gleichzeitig defensiv begründet ist – es wird



nur insoweit gelernt, wie es zum Zertifikatserwerb erforderlich scheint (vgl. ebd., S. 213f.).

Anders ausgedrückt stößt Grell auf das Phänomen, dass die Begründung der (Lern-)Handlung nicht nur sowohl defensiv als auch expansiv sein kann, sondern darüber hinaus auf der Basis unterschiedlicher Prämissen gebildet wird. In diesem Beispiel werden auch die Merkmale der Lernsituation (hier: die Möglichkeit, ein Zertifikat zu erwerben) und nicht nur der Lerngegenstand selbst, als Prämissen handlungsrelevant.

Holzkamp bezeichnet das Phänomen des Auseinanderfallens von einerseits dem Wunsch, den „Lernerfolg bei den jeweiligen Kontrollinstanzen“ abzurechnen (hier: z.B. über den Zertifikatserwerb), und andererseits dem Zweifel, inwieweit das Eindringen in den Lerngegenstand zur „Situationsbewältigung überhaupt ‚nötig‘, d.h. gefordert ist“ als „*widerständiges Lernen*“ (1995, S. 193). Holzkamp beschreibt, ein widerständiger Lernprozess werde „auf vielfältige Weise in sich zurückgenommen, gebrochen, unengagiert vollzogen“ (ebd.).

Die Qualität eines widerständigen Lernprozesses ist gekennzeichnet durch ein widersprüchliches Verhältnis von defensiven und expansiven Lernbegründungen. Der Widerspruch besteht zwischen einem

‚begründeten‘ Interesse an lernender Verfügungserweiterung einerseits und ebenfalls ‚begründeter‘ Antizipation von damit verbundenen Risiken der (wie immer ‚vermittelten‘) Bedrohung gegebener Handlungsmöglichkeiten andererseits (Holzkamp, 1987b, S. 25).

Es soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Begriff des defensiven Lernens auf die *Begründung* des Lernens verweist, während Holzkamp den Ausdruck des widerständigen Lernens nutzt, um die *Qualität eines Lernprozesses* zu beschreiben.

Aus dieser Lesart schlussfolgere ich für die Datenanalyse zum einen, dass das Begriffspaar „defensiv-expansiv“ geeignet ist, um subjektive Begründungsprämissen zu bezeichnen. Zum anderen ist zu erwarten, dass die in dieser Arbeit analytisch zu entwickelnden Handlungsstrategien in Bezug auf das in ihnen enthaltene, widersprüchliche Verhältnis von *defensiven und expansiven Handlungsbegründungen* verglichen werden können.

## 5.2 Widerständiges und akzeptierendes Handeln im Kontext von Lernstandsdiagnostik

In diesem Abschnitt entwickle ich in Anlehnung an Holzkamps Begriff des „widerständigen Lernens“ ein Verständnis von *widerständigem und akzeptierendem Handeln*, welches für die Analyse des Forschungsgegenstands verwendet werden soll.

Dazu wird zunächst Holzkamps Verständnis von Widerständigkeit und widerständigem Lernen erläutert und es wird aufgezeigt, in welcher Weise sich seine Begrifflichkeit verwenden lässt, um Handlungsstrategien im Umgang mit Lernstandsdiagnostik zu betrachten (Abschnitt 5.2.1). Holzkamp hält in einem Interview fest, dass das Subjekt die äußeren Bedingungen und Anforderungen einer Lehr-Lernsituation akzeptiert, sofern sie seinen „Lebens- und Lerninteressen“ entsprechen. Im gegenteiligen Fall reagiert es mit Widerstand, Ausweich- oder Täuschungsstrategien (vgl. 2004, S. 29f.). Diese Gegenüberstellung von akzeptierendem und widerständigem Handeln wird im zweiten Abschnitt theoretisch auf lernstandsdiagnostische Situationen übertragen. Dazu wird ein begründungslogisches Verständnis von subjektiver Akzeptanz entwickelt, das mit dem Begriff des „widerständigen Handelns“ vereinbar ist (Abschnitt 5.2.2).

### 5.2.1 Zum Verständnis widerständigen Handelns in lernstandsdiagnostischen Situationen

Das Phänomen *widerständigen Lernens* resultiert laut Holzkamp aus der Situation, dass sich subjektive Lerninteressen nicht unweigerlich kongruent zu den von außen gestellten Lernanforderungen verhalten. Mit fremdgesetzten Lernanforderungen ist nicht nur gemeint, dass andere Individuen diese dem Subjekt persönlich abverlangen. Fremdgesetzte Lernanforderungen entweichen vielmehr aus gesellschaftlichen Reproduktionsinteressen, welche nicht automatisch den subjektiven Lern- und Lebensinteressen entsprechen.

Der Einzelne sieht sich mithin angesichts jeder – ob nun fremdgesetzten oder selbstgewählten – Lernanforderung einer Situation gegenüber, in welcher sein Interesse am Lerngegenstand auf komplexe, widersprüchliche und mystifizierende Weise mit herrschenden Interessen verflochten ist (Holzkamp, 1987b, S. 6).

Lernwiderstände können sich daraus ergeben, dass der Nutzen oder mögliche negative Konsequenzen des Nicht-Lernens dem Subjekt nicht bewusst sind. In dieser „Selbstbehinderung“ drückt sich jedoch aus, dass das Subjekt „seinen eigenen Lernfortschritt in Richtung der Anforderungen des Lerngegenstandes nicht widerspruchsfrei ‚selbst wollen kann‘“ (ebd., S. 25). Je nachdem, in welcher Form und in welchem Ausmaß die lernende Person die Interessenwidersprüche wahrnimmt und reflektiert, ändert sich laut Holzkamp die Qualität bzw. Erscheinungsform ihrer Lernwiderständigkeit (vgl. ebd., S. 6). Lernwiderständigkeiten lassen sich weiterhin nach der Art und Weise unterscheiden, mit der die Aneignung des Lerninhalts eingeschränkt wird (vgl. ebd., S. 6f.). Holzkamp benennt vier Beispiele für widerständige Lernhandlungen:

- die aus institutionellen Lernkontexten bekannten Techniken zur „Vortäuschung von Können und Leistung“,
- die Selbsttäuschung in der Weise, dass vermeintliche Nachteile eines Lernerfolges hervorgehoben werden oder der Lerngegenstand präventiv abgewertet wird,
- ein oberflächliches Aneignen, das zwar die gestellten Anforderungen erfüllt, aber gleichzeitig ein tieferes Eindringen in den Lerngegenstand verhindert und
- ein gebrochenes Aneignen, bei dem die lernende Person ihren Lernfortschritt (ungewollt) selbst sabotiert und blockiert, indem es ihr nicht gelingt, die Konzentration beim Lerngegenstand zu belassen (vgl. ebd., S. 7f.).

Diese Beispiele lassen eine Parallelität zum interessierenden Forschungsgegenstand erahnen. Es wurde bereits oben darauf hingewiesen, dass Lernhandlungen in dieser Arbeit zunächst als eine spezielle Form von Bewältigungshandlungen betrachtet werden (siehe Abschnitt 5.1.1). Lernstandsdiagnostik, egal welcher Art, stellt eine Anforderung dar, die vom Subjekt mit Lernen aber auch mit anderen Handlungsstrategien angegangen werden kann. Subjektive und gesellschaftliche Interessen reichen in die Anforderung einer Lernstandsdiagnostik hinein. Es erscheint daher sinnvoll und passend, Holzkamps Verständnis von „Widerständigkeit“ zu nutzen, um die *Qualität* der zu erhebenden *Handlungsstrategien* zu charakterisie-

ren, auch wenn die Handlung kein Lernen, im Sinne des Einlegens einer Lernschleife, beinhaltet.

Das Auftreten von Verweigerungsstrategien und Täuschungsmanövern im Umgang mit Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus ist zu erwarten.<sup>22</sup> Bei diesen Formen des *widerständigen Handelns* tritt die Ablehnung der fremdgesetzten Handlungsanforderung offener zutage, als wenn die Lernstandsdiagnostik mittels defensiver Lernstrategien bewältigt wird, bei denen die zu diagnostizierenden Kompetenzen zweckmäßig und oberflächlich angeeignet werden.

Holzkamp nutzt den Begriff des widerständigen Lernens nicht ausschließlich, um die Widersprüchlichkeit zu beschreiben, in die das Subjekt in seinem Lernprozess verwickelt ist. Er verweist mit dem Ausdruck zusätzlich auf das in widerständigen Lernhandlungen vorhandene „Widerstandspotenzial“ gegenüber fremden Interessen (ebd., S. 25). Diesem Verständnis folgend, stellt Holzkamp dem Begriff „Widerständigkeit“ einmalig den Begriff „Akzeptanz“ antithetisch gegenüber, als er die wesentlichen Punkte seiner Lerntheorie in einem Interview kurz zusammenfasst:

Sofern solche [außengesetzten] Bedingungen die Strukturierung von Lernprozessen zur Überwindung jeder realen Lernproblematik unterstützen, hat das Subjekt Gründe, sie zu *akzeptieren*; sofern sie aber mit den Lebens- und Lerninteressen des Subjekts nicht vermittelt sind, gibt es für dieses keinen Grund, mehr und in anderer Weise zu lernen, als situativ zur Vermeidung von Sanktionen und zur Bedrohungsabwehr unbedingt erforderlich ist. Unter diesen Voraussetzungen wird es z.B. im ‚Lehren‘ gesetzten Lernanforderungen gegenüber *widerständig*, ausweichend reagieren und soweit wie möglich mit der bloßen Vortäuschung von Lernresultaten auszukommen suchen (Holzkamp, 2004, S. 29f.; Kursivierung B.N.).

Der hier formulierte theoretische Zusammenhang lässt sich auf den Forschungsgegenstand übertragen. Demnach wird angenommen, dass die in einer Lernstandsdiagnostik vergegenständlichten gesellschaftlichen Interes-

---

22 Diese Annahme leite ich aus dem Forschungsstand zu den Strategien zur alltäglichen Lebensbewältigung bei funktionalem Analphabetismus ab (siehe Abschnitt 4.5).

sen insoweit vom Subjekt akzeptiert werden, wie sie mit seinen Lebens- und Lerninteressen übereinstimmen. Stehen die gesellschaftlichen Interessen dahingegen aus Perspektive des Subjekts im Widerspruch zu seinen Lebensinteressen, dann begründet sich daraus ein widerständiges Handeln.

Somit soll an dieser Stelle ergänzend zu den Begriffen „defensive“ und „expansive Handlungsbegründungen“ das „widerständige“ und „akzeptierende Handeln“ als zweites analytisches Begriffspaar eingeführt werden. Indem Handlungsstrategien zum Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen als widerständig oder akzeptierend charakterisiert werden, soll etwas darüber gesagt werden, welche Handlungsweisen den in der Lernstandsdiagnostik gesetzten Erwartungen entsprechen. Im Anschluss an Holzkamps These, dass eine menschliche Handlungsweise nie ausschließlich defensiv oder expansiv begründet ist, wird ebenso angenommen, dass *Handlungsstrategien* jeweils sowohl akzeptierende als auch widerständige Anteile enthalten.

### 5.2.2 Zur analytischen Nutzung des Akzeptanzbegriffs

In der vorliegenden Arbeit wird ein subjektwissenschaftlicher Ansatz als theoretische Hintergrundfolie für die empirische Analyse individueller Handlungsstrategien gewählt. Ein Akzeptanzbegriff, der mit dieser begründungslogischen Perspektive auf den Forschungsgegenstand vereinbar ist, muss *individuelle Akzeptanz* (für lernstandsdiagnostische Anforderungen) vom Subjektstandpunkt aus *als Übereinstimmung zwischen den situativen, subjektiven und gesellschaftlichen Interessen* definieren.

Die Recherche nach einem solchen Begriff zeigt, dass eine Vielzahl von Akzeptanzforschungsarbeiten aus unterschiedlichsten wissenschaftlichen Bereichen vorliegt. Akzeptanz wird dabei jeweils gemäß Forschungszweck und theoretischer Vorstellung vom menschlichen Handeln definiert. Arbeiten, die individuelle Akzeptanz einem quantitativen Forschungsparadigma entsprechend in einem Modell abbilden, das dazu dient, Akzeptanz anhand von ausgewählten Einflussfaktoren möglichst objektiv, reliabel und valide zu messen, werden als unpassend für den hier beabsichtigten Verwendungszweck beurteilt. Um zu verdeutlichen, worin die Unvereinbarkeit mit einer subjektwissenschaftlichen Theorieperspektive besteht, werden exemplarisch einige Beispiele aus der marketing-orientierten Technologieforschung angeführt.

Das älteste Modell, das recherchiert wurde, ist das Technology Acceptance Model (TAM) von Davis (1980). Es dient dazu, die Akzeptanz der Nutzerinnen und Nutzer für computerbasierte Informationssysteme zu untersuchen. Akzeptanz wird zu diesem Zweck *als tatsächliche aktuelle Nutzung* des Informationssystems operationalisiert. Laut TAM wird der Gebrauch der Technologie ursächlich durch die *Einstellung* der Nutzerin oder des Nutzers gegenüber der Anwendung hervorgerufen. Die Einstellung wiederum ist beeinflusst durch die *Wahrnehmung der Nützlichkeit und des Bedienkomforts* des Produkts (vgl. Davis, 1980, S. 24). Die Ergebnisse von Davis Studie sollen an dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Es sei aber darauf hingewiesen, dass ein Modell, welches individuelle Akzeptanz in dieser Weise als Reiz-Reaktions-Zusammenhang erklärt, den Umkehrschluss nahelegt, dass Akzeptanz (der Käuferinnen und Käufer für ein Produkt) relativ einfach herstellbar ist. Wenn sich (in diesem Beispiel) die Merkmale und Eigenschaften des Produktes verändern oder anpassen, verändert sich theoretisch auch die Akzeptanz der Anwenderinnen und Anwender. Wird menschliches Handeln wie hier als subjektiv vernünftig (siehe Abschnitt 5.1.2) und nicht objektiv-rational definiert, dann reicht ein solches Modell folglich nicht mehr aus, um Akzeptanz verstehend nachzuvollziehen.

Venkatesh, heute Professor für Information Systems an der University of Arkansas, und andere führen in einem vergleichenden Artikel (2003) zusätzlich zum TAM sieben ausgewählte Theorien und Modelle auf, die zur Erforschung der personenbezogenen Akzeptanz neuer Technologien herangezogen bzw. entwickelt wurden. Akzeptanz wird in diesen Modellen jeweils als *individuelle Nutzung* oder *beabsichtigte Nutzung* der neuen Technologie definiert. Je nach dem zugrunde liegenden theoretischen Ansatz variiert die Auswahl der die Akzeptanz voraussagenden Konstrukte. Diese späteren Modelle sind komplexer als das ursprüngliche TAM. Sie berücksichtigen auf die eine oder andere Weise die soziale Umwelt bzw. den gesellschaftlichen Kontext der Technologieanwendung. Die folgende Tabelle 6 gibt die Übersicht von Venkatesh et al. (2003) verkürzt und teilweise übersetzt wieder:

Theoretischer Ansatz oder empirisches Modell	Konzepte zur Erklärung der individuellen Nutzungsakzeptanz von neuen Technologien
<b>Theory of Reasoned Action (TRA)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Einstellung beeinflusst das Verhalten</li> <li>◦ wahrgenommene Erwartung Anderer in Bezug auf die Anwendung</li> </ul>
<b>Technology Acceptance Model 2 (TAM 2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ wahrgenommener Nutzen</li> <li>◦ wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit</li> <li>◦ wahrgenommene soziale Erwartung in Bezug auf die Anwendung</li> </ul>
<b>Motivational Model (MM)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ extrinsische Motivation</li> <li>◦ intrinsische Motivation</li> </ul>
<b>Theory of Planned Behavior (TPB)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Einstellung beeinflusst das Verhalten</li> <li>◦ wahrgenommene Erwartung Anderer in Bezug auf die Anwendung</li> <li>◦ Wahrnehmung der internalen und externalen Rahmenbedingungen</li> </ul>
<b>Combined TAM and TPB (C-TAM-TPB)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Einstellung beeinflusst das Verhalten</li> <li>◦ wahrgenommene Erwartung Anderer in Bezug auf die Anwendung</li> <li>◦ Wahrnehmung der internalen und externalen Rahmenbedingungen</li> <li>◦ wahrgenommener Nutzen</li> </ul>
<b>Model of PC Utilization (MPCU)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Überzeugung, dass die Technologie die Arbeit erleichtert</li> <li>◦ wahrgenommene Schwierigkeit der Bedienung</li> <li>◦ langfristige Konsequenzen der Anwendung</li> <li>◦ erlebte Emotionen bei der Anwendung</li> <li>◦ soziale Faktoren</li> <li>◦ Rahmenbedingungen</li> </ul>
<b>Innovation Diffusion Theory (IDT) (soziologischer Ansatz)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Vorteil der Technologie gegenüber dem Vorläufer</li> <li>◦ wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit</li> <li>◦ wahrgenommene Imageverbesserung durch die Anwendung des Produkts</li> <li>◦ sichtbare Verbreitung der Technologie in der Organisation</li> <li>◦ Kompatibilität zu bestehenden Werten, Gebräuchen und früheren Erfahrungen</li> <li>◦ Greifbarkeit der Ergebnisse, die mit dem Gebrauch der Technologie hervorgerufen werden</li> <li>◦ wahrgenommene Freiwilligkeit der Anwendung</li> </ul>
<b>Social Cognitive Theory (SCT) (nach Bandura)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ leistungsbezogene Erfolgserwartungen</li> <li>◦ personenbezogene Erfolgserwartungen</li> <li>◦ Selbstwirksamkeit</li> <li>◦ emotionale Bindung an den Technologiegebrauch</li> <li>◦ Angst im Umgang mit der Technologie</li> </ul>

Tabelle 6: Theorien und Modelle zur Erklärung individueller Akzeptanz von neuen Technologien (nach Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003, S. 289ff.)

Mit der hier eingefügten Übersicht von Modellen zur *Nutzungsakzeptanz* innovativer Technologien wird keineswegs der Anspruch auf Vollständig-

keit und Aktualität erhoben. Die tabellarische Zusammenstellung soll an dieser Stelle vielmehr dazu dienen, das Spektrum der Einflussfaktoren aufzuzeigen, die (je nach theoretischem Ansatz) mit individueller Nutzungsakzeptanz in Verbindung gebracht werden.

Die Teilnahme an Lernstandsdiagnostik ist nicht mit der Nutzung von neu eingeführten Technologien gleichzusetzen, weil sie in einem Bildungskontext stattfindet. Die Modelle sind allerdings nicht wegen ihres Gegenstands als unpassend zu beurteilen, sondern aufgrund ihrer impliziten *Bedingungslogik*. Akzeptanz wird in den aufgeführten Modellen und Theorien *als bedingtes und erwünschtes Verhalten* (hier Kauf- oder Nutzungsentscheidung) untersucht.

Auch das von Kersting bereits in Abschnitt 2.1 erwähnte (zumindest themenverwandte) Instrument zur Messung der Akzeptanz von Intelligenz- und Leistungstests, Persönlichkeitsfragebogen und Assessment-Centern wird als inadäquat zum hier angestrebten Forschungsvorhaben erachtet (vgl. Kersting, 2008). Obwohl die Perspektive der diagnostizierten Person eingenommen wird, lässt sich bei Kerstings Forschungsprojekt nicht von einer Forschung vom Subjektstandpunkt sprechen, denn das Forschungsinteresse an der subjektiven Perspektive auf die diagnostischen Verfahren ist auch in dieser Studie darin begründet, normativ zur Erhöhung der Akzeptanz von Intelligenz-, Leistungs- und Persönlichkeitstests beizutragen. Seine Akzeptanzdefinition berücksichtigt somit zwar die subjektive Wahrnehmung der diagnostischen Absicht des Instruments, aber sie *vernachlässigt die subjektiven Lebensinteressen*, die mit der Testteilnahme einhergehen. Insofern erfasst er zwar subjektive Akzeptanzurteile in Abhängigkeit von den situativen und personalen Bedingungen, aber keine subjektive Akzeptanz im Sinne einer Interessenübereinstimmung.

Das Akzeptanzurteil stellt die Summe der auf das individuelle Erleben und Bewerten diagnostischer Verfahren gerichteten Aspekte dar, wobei deren Wechselwirkungen untereinander sowie mit Situationsparametern, Personvariablen und dem subjektiv wahrgenommenen diagnostischen Ziel berücksichtigt werden müssen (Kersting, 2008, S. 422).

In der hier vorliegenden Studie steht dahingegen die Vielfältigkeit der Handlungsweisen, die in einer lernstandsdiagnostischen Situation umge-



setzt werden, im Vordergrund. Mit der analytischen Nutzung des Akzeptanzbegriffs soll die Beachtung dabei weniger auf die mehr oder weniger akzeptierten Bedingungen des lernstandsdiagnostischen Verfahrens gelenkt werden.<sup>23</sup> Es interessiert vielmehr die in der Handlungsstrategie offenbarte subjektive Akzeptanz bzw. Widerständigkeit.

Um diesbezüglich eine an den subjektwissenschaftlichen Begriff des widerständigen Handelns sowie eine Forschungsperspektive vom Subjektstandpunkt anschlussfähige Definition von Akzeptanz zu bestimmen, wird auf eine Monografie der Soziologin Lucke zurückgegriffen (1995). Lucke schreibt in ihrer Habilitationsarbeit über Akzeptanz als soziales bzw. gesellschaftliches Phänomen und nimmt zu diesem Zweck ausführliche Begriffsbestimmungen vor (vgl. ebd., S. 86f.). Der Bezugsrahmen, in dem sie den Akzeptanzbegriff verortet, ist sehr umfassend. Sie weist darauf hin, dass Akzeptanz für die soziologische Analyse als dreifach bezogenes Phänomen zwischen einem Akzeptanzsubjekt, einem Akzeptanzobjekt und dem subjekt- und objektvermittelten Akzeptanzkontext betrachtet werden muss (vgl. ebd., S. 89f.).

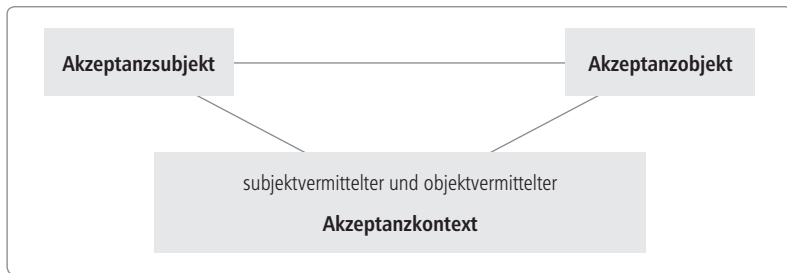


Abbildung 4: Akzeptanz als Beziehung zwischen Akzeptanzsubjekt, -objekt und -kontext (Lucke, 1995, S. 89)

Die Kategorie des subjekt- und objektvermittelten Akzeptanzkontextes verweist darauf, dass Akzeptanz nicht statisch und nicht generalisierbar ist, sondern lediglich für eine bestimmte Dauer in einer bestimmten Inten-

23 Zu dieser Fragestellung wurde bereits im Projekt „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“ geforscht (siehe Abschnitt 3.3).

sität, Qualität und Quantität eine sozio-kulturelle Geltung erreichen kann (vgl. ebd., S. 90). Akzeptanzobjekte können sowohl technische Geräte als auch Meinungen und Verhaltensweisen, Personengruppen oder politische Maßnahmen sein (vgl. ebd., S. 89). Wichtig für das Verständnis ist es, dass die Eigenschaften eines Akzeptanzobjekts nicht, wie z.B. im TAM, kontextfrei betrachtet werden. Laut Luckes Modell ist Akzeptanz gleichzeitig an ein Subjekt gebunden. Dessen Eigenschaften werden wiederum nicht kontextfrei als Persönlichkeitsmerkmale betrachtet, sondern als situativ, objekt- und themenspezifisch betrachtet (vgl. ebd., S. 91). Akzeptanz für gesellschaftlich bedeutungsvolle Objekte wird laut Lucke vom Subjekt „gesellschaftlich erworben“, je „individuell internalisiert“ und „handlungspraktisch umgesetzt“ (ebd., S. 92). Für die analytische Differenzierung dieser prozesshaften Adaptionsleistung des Subjekts schlägt Lucke ein 3-Stufen-Modell vor. Im Folgenden werden die Stufen erläutert und in ihren empirischen Anwendungsmöglichkeiten an einem gegenstandsbezogenen Beispiel verdeutlicht:

- *kognitiv-sensuelle Ebene*

Auf der kognitiv-sensuellen Ebene wird die grundlegende Basis von subjektiver Akzeptanz gebildet. Bevor das Subjekt einen Gegenstand akzeptiert, ist es notwendig, dass es den Gegenstand zuerst einmal wahrnimmt und ihn in seiner Funktion sowie in seinen Facetten vollständig erkennt. Akzeptanz auf der kognitiv-sensuellen Ebene erfordert demnach Orientierungswissen über situative und soziale Erwartungen in Bezug auf das Akzeptanzobjekt (vgl. ebd., S. 81, S. 125). Am Beispiel einer lernstandsdiagnostischen Selbsteinschätzung zur Kurseinstufung in der Alphabetisierung könnte das bedeuten, dass die Person darüber informiert ist, dass und zu welchem Zweck diese stattfindet.

- *normativ-evaluative Ebene*

Über den verstandesmäßigen Aspekt hinaus erfordert Akzeptanz, dass das Subjekt sich die Akzeptanzerwartungen in Bezug auf den Gegenstand zu eigen macht und sie mit eigenen Norm- und Wertvorstellungen sowie persönlichen Zielen verknüpft. Das Subjekt bildet auf dieser Ebene ein subjektives Urteil bzw. eine Einstellung zum Akzeptanzobjekt (vgl. ebd.). Im Fall der Einstufungsdiagnostik zum Lese- und Schreibkurs könnte das zum Beispiel bedeuten, dass die Person es als richtig

empfindet, im Gespräch selbst Auskunft über ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten zu geben, um ein passendes Lernangebot zu bekommen.

- *handlungspraktische (konative) Ebene*

Subjektive Akzeptanz für einen Gegenstand gilt in diesem Modell erst dann als gegeben, wenn „das vorhandene Wissen und einstellungsmäßige Für-richtig-Halten handlungsmäßig“ umgesetzt wird (ebd., S. 82). Akzeptanz auf der Handlungsebene manifestiert sich laut Lucke in „Verhaltenskonformität oder in der Selbstverständlichkeit des Umgangs mit Dingen, Personen und Situationen“ (ebd.). Beobachtbar ist das Eintreten von Akzeptanz auf der handlungspraktischen Ebene laut Lucke daran, dass mit dem Gegenstand „im jeweiligen Handlungsfeld und Situationskontext ‚richtig‘“, im Sinne der Handlungserwartungen Anderer bzw. entsprechend der sozialen Spielregeln, umgegangen wird (ebd., S. 125f.). Im Beispiel der dialogischen Selbsteinschätzung würde sich handlungspraktische Akzeptanz vermutlich daran zeigen, dass die Person teilnimmt und Auskunft gibt. Würde sie das Angebot kennen und für richtig halten, aber selbst lieber nicht zum Gespräch erscheinen oder die Bearbeitung der Selbsteinschätzung überspringen wollen, dann wäre laut Luckes Modell die subjektive Akzeptanz nicht erreicht, weil sie auf der handlungspraktischen Ebene nicht umgesetzt wurde.

Dieses 3-Stufen-Modell erfasst Akzeptanz als eine soziale Handlung. Unter der Annahme, dass die Schritte der kognitiven Wahrnehmung und der normativ-evaluativen Aneignung aus subjektiver Perspektive die im Prozess der Bedeutungszuschreibung vorgenommene Prüfung der Übereinstimmung von individuellen Lebensinteressen mit den von außen gesetzten Anforderungen beinhalten, erweist sich das Modell als anschlussfähig an das erarbeitete subjektwissenschaftliche Verständnis von Handlungsstrategien (Abschnitt 5.1.2). Akzeptanz wird daher auf der handlungspraktischen Ebene als Antonym zu dem unter dem Begriff des „widerständigen Handelns“ beschriebenen Phänomen betrachtet (siehe Abschnitt 5.2.1). Das Ergebnis der Anwendung des hier theoretisch entwickelten Begriffspaares des akzeptierenden und widerständigen Handelns in der Datenanalyse wird in Abschnitt 7.3 präsentiert.

### 5.3 Zwischenfazit: Die Wahl der Handlungsstrategie wird subjektiv begründet

In Kapitel 5 wurde die Entscheidung für eine subjektwissenschaftliche Theorieperspektive auf den Forschungsgegenstand der *Handlungsstrategien im Umgang mit Lernstandsdiagnostik* begründet und es wurden zwei analytische Begriffspaare entwickelt, die sich für die Zusammenführung der empirischen Kategorien in einem begründungslogischen Handlungsmodell als hilfreich erweisen (siehe Abschnitt 9.4).

Die Entscheidung für ein begründungslogisches Handlungsmodell fällt unter der subjektwissenschaftlichen Vorausannahme, dass die „Erfahrungen vom Standpunkt des Subjekts“ erst dann wissenschaftlich nachvollziehbar werden, wenn es gelingt, diese in „subjektiven Handlungsbegrundungen“ auszudrücken (vgl. Holzkamp, 1995, S. 23). Holzkamp erklärt diese grundlegende These seiner Lerntheorie damit, dass Gründe, im Gegensatz zu äußeren „Ursachen“ oder „Bedingungen“, immer einen ganz individuellen Anteil enthalten. Sie sind nicht für alle offensichtlich, sondern es sind „stets *je meine Gründe*“ (ebd., S. 23). Holzkamp bestreitet die Möglichkeit, dass kausale Zusammenhänge existieren, nicht grundsätzlich. Zur Erklärung individuellen Handelns leisten sie seiner Meinung nach jedoch keinen Beitrag. Er betont, dass ausgewählte Bedingungen der äußeren Realität erst handlungsrelevant werden können, indem das Subjekt ihnen aktiv eine Bedeutsamkeit zuschreibt. Bedeutungen sind zunächst „verallgemeinerte, gesellschaftlich vergegenständlichte Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp, 1997, S. 261). Holzkamp bezeichnet sie dann als Prämissen, wenn das Subjekt sie dazu nutzt, sein Handeln zu begründen (vgl. ebd.). Sie lassen somit zum einen Rückschlüsse auf die individuelle Interpretation der Realität und damit gleichzeitig auf gesellschaftlich geschaffene „Handlungsmöglichkeiten“ zu (vgl. Holzkamp, 1995, S. 24). Zum anderen wird aus den Begründungsprämissen die nach vorne gewandte individuelle Handlungsabsicht bzw. der Handlungsvorsatz ersichtlich. Holzkamp setzt dazu als weiteres Grundpostulat seiner Theorie voraus, dass das Subjekt mit jeder Handlung darauf abzielt, seine individuellen Lebensinteressen zu bewahren und niemals entgegen seiner Interessen handelt. Der individuell und situativ getroffene Handlungsvor-

satz kann demnach immer als subjektiv vernünftig begründet interpretiert werden (vgl. ebd., S. 24ff.).

Da „subjektiv vernünftig“ kein zweckrationales Handeln meint, ist es nicht objektiv logisch nachvollziehbar. Im Anschluss an Faulstich erachte ich es jedoch als prinzipiell möglich, subjektiv begründetes Handeln empirisch zu erfassen. Es wird dann begreifbar, wenn es gelingt, die zugrunde liegenden Prämissen und Intentionen vom Subjektstandpunkt aus zu verstehen (vgl. Faulstich & Ludwig, 2004, S. 14). Dazu muss jedoch der „Standpunkt der wissenschaftlichen Analyse (...) mit dem Subjektstandpunkt der Lernenden zusammenfallen“ (Holzkamp, 1997, S. 260). Holzkamp zufolge wird der Subjektstandpunkt im intersubjektiven Diskurs sichtbar. Intersubjektive Verständigung über die Handlungsabsichten des Subjekts gelingt allerdings nur, insoweit es auch gelingt zu vermitteln, aufgrund welcher individuell gedeuteten Prämissen der Handlungsvorsatz getroffen und vom Subjekt als „vernünftig“ beurteilt wurde (Holzkamp, 1995, S. 25).

Für die empirische Erhebung von subjektiv begründeten Handlungsstrategien im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen wird daher gefolgert, dass der Subjektstandpunkt im Dialog mit der Forscherin prinzipiell kommuniziert werden kann. Erschwert wird diese Verständigung dadurch, dass Handlungsbegründungen dem Subjekt nicht immer bewusst sind. Grell kommt zu der Einschätzung, dass sich „die Handelnden selbst – nicht wir Forschenden – (...) über die Gründe *qua* Reflexion Klarheit verschaffen“ können (2006, S. 28f.). Ziel der Erhebungsmethode muss es folglich sein, die Personen zur Reflexion über ihre Handlungsbegründungen im Zusammenhang mit Lernstandsdiagnostik anzuregen (siehe Abschnitt 6.2.1).

Weiterhin wird für die empirische Erhebung angenommen, dass es prinzipiell möglich ist, mit dem geeigneten Auswertungsverfahren die Prämissen und Handlungsabsichten des Subjekts zu erfassen. Empirisch verallgemeinerbar sind auf diese Weise erhobene „Prämissen-Gründe-Zusammenhänge“ bzw. „Begründungsmuster“ nur innerhalb der jeweiligen Bedeutungskonstellation bzw. der „Prämissenlage“ (Holzkamp, 1997, S. 261ff.).

Mögliche Prämissen für subjektive Lernbegründungen ergeben sich laut Holzkamp aus den institutionellen Strukturen (vgl. ebd., S. 271). Lernstandsdiagnostik (des Lesens und/oder Schreibens) ist meist an einen institutionel-

len Kontext gebunden und beinhaltet insofern auch, je nach subjektiver Bedeutungszuschreibung, unterschiedliche potenzielle Begründungsprämissen für die Auswahl der Handlungsstrategie. Weiterhin ist laut subjektwissenschaftlicher Theorieperspektive zu erwarten, dass Aspekte der personalen Situiertheit in lernstandsdiagnostischen Situationen subjektiv handlungsrelevant werden können. Sowohl der institutionelle Kontext als auch die personale Situiertheit des Subjekts im Kontext von Lernstandsdiagnostik wurden in diesem Kapitel anhand von machtanalytischen Betrachtungen als auch mithilfe von Konzepten der Pädagogischen Psychologie beschrieben. In begründungslogischer Reinterpretation dieser theoriefremden Ansätze wurden jeweils mögliche Handlungsprämissen formuliert.

Inwiefern die institutionellen Bedeutungsanordnungen und in welcher Weise die beschriebenen Aspekte der personalen Situiertheit als Begründungsprämissen im empirischen Datenmaterial wieder auftauchen, wird in Abschnitt 9.3 abschließend zusammengefasst. Des Weiteren werden die in Anlehnung an die subjektwissenschaftliche Lerntheorie entwickelten analytischen Begriffspaare der defensiven und expansiven Handlungsbegründungen sowie der akzeptierenden und widerständigen Handlungsstrategien unter Anwendung auf die empirischen Kategorien im Hinblick auf ihre Eignung zu beurteilen sein (siehe Abschnitt 9.4).



## 6    **Forschungsdesign für die qualitative Befragung von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten**

Nachdem Forschungsinteresse und -stand sowie theoretische Ansätze expliziert wurden, gilt es in diesem Kapitel, zunächst die methodologische Positionierung zu begründen. Denn empirische Forschungsperspektiven sind durch ihren metatheoretischen Analyserahmen präzisiert und begrenzt.

In dieser Arbeit erfolgt eine Festlegung auf das Verfahren der Grounded Theory. Die daraus folgenden Konsequenzen für das Vorgehen sowie für die Erkenntnismöglichkeiten der Forschung sollen im ersten Abschnitt dargestellt und diskutiert werden (siehe Abschnitt 6.1). Anschließend werden zum einen die getroffenen Verfahrensentscheidungen bei der Datenerhebung begründet und die Erfahrungen im Forschungsfeld werden reflektiert (siehe Abschnitt 6.2). Zum anderen wird das forschungspraktische Vorgehen bei der Datenanalyse exemplarisch und nachvollziehbar beschrieben, um wissenschaftliche Transparenz zu gewährleisten (siehe Abschnitt 6.3). Abschließend wird die Aussagekraft des erhobenen Datenmaterials in Bezug auf die Fragestellung kritisch reflektiert (siehe Abschnitt 6.4).

### 6.1    **Zur Entscheidung für die Methodologie der Grounded Theory**

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt auf subjektiv-vernünftigen Handlungsbegründungen und nicht auf einem objektiv-rationalen Verhalten, das unter bestimmten Bedingungen beobachtbar oder wiederholbar wäre. Im Anschluss an Holzkamp wurde die Absicht formuliert, den Subjektstandpunkt empirisch nachzuvollziehen und zu verallgemeinern (siehe Abschnitt 5.3). Mit dieser Orientierung an menschlichen Interpretationsleistungen ist die Entscheidung für eine qualitative und rekonstruktive Forschungslogik bereits gefallen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 25ff.). Über die Subjektperspektive wird angenommen, dass sie dem Individuum zwar prinzipiell zur Verfügung steht, sie gegenüber der Außen-



welt jedoch nicht vollständig mitgeteilt werden kann (vgl. Küsters, 2006, S. 20). Von den Prinzipien des qualitativen Forschungsparadigmas, wie sie z.B. von Lamnek (2010) formuliert werden, wird angenommen, dass sie es ermöglichen, die subjektive Begründungslogik näherungsweise zu erfassen. Zu den zentralen Prinzipien gehören:

- die *Offenheit* gegenüber den Untersuchungspersonen, -situationen und den anzuwendenden Methoden, um die Möglichkeit innovativen Erkenntnisgewinns zuzulassen und diesen nicht durch eine zu starre Vorstrukturierung des Feldes zu beschränken,
- die Beurteilung der *Kommunikation* zwischen Forschenden und Erforschten als konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses, woraus folgt, dass die im Material entdeckten Handlungsstrategien und Begründungszusammenhänge als Ergebnis und Ausgangspunkt des Forschungsprozesses verstanden werden müssen,
- der *Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand*, welcher die wissenschaftliche Erfassung des Entstehungszusammenhangs sozialer Phänomene gewährleistet,
- die *Reflexivität von Gegenstand und Analyse*, welche die Bedeutung des Handelns oder des sprachlichen Ausdrucks in dem sozialen Kontext seiner Erscheinung konstituiert,
- die *Explikation* der Analyseschritte, um die Forschungsergebnisse nachvollziehbar zu beschreiben, und
- die *flexible Orientierung* der Erhebungsinstrumente an der Problemstellung und der sozialen Realität (vgl. Lamnek, 2010, S. 19ff.).

Die Auswahl aus den gängigen qualitativen Forschungsvorgehen<sup>24</sup> wird zugunsten der Grounded Theory getroffen. Ausschlaggebend für diese Entscheidung ist das grundlagentheoretische Passungsverhältnis zu der gewählten subjektwissenschaftlichen Theorieperspektive, denn die Grounded Theory ist in der Tradition von Strauss durch eine pragmatistisch-interaktionistische Grundorientierung geprägt.

Der amerikanische Pragmatismus wird vom Lern- und Bildungsforscher Nohl im aktuellen Handbuch zur qualitativen Erwachsenen- und Weiterbil-

---

24 Für eine Übersicht siehe zum Beispiel Friebertshäuser, Langer & Pregel, 2010.

dungsforschung als aufschlussreiche, aber im deutschsprachigen Raum tendenziell vernachlässigte,<sup>25</sup> grundlagentheoretische Fundierung von Erwachsenenbildungsforschung dargestellt (vgl. Nohl, 2012). Der Nachfolger des Pragmatismus, der symbolische Interaktionismus, gilt in Bezug auf „Fragen nach den sozialen Bedingungen von Identität“ nicht mehr als aktuell.<sup>26</sup> Der für diese Studie vorrangig relevante Überschneidungsbereich zwischen dem hier verwendeten begründungslogischen Handlungsverständnis (siehe Abschnitt 5.1.5) und der pragmatistisch-interaktionistischen Forschungslogik der Grounded Theory besteht jedoch im Verständnis des Zusammenhangs von Gegenständen, Bedeutungen und sozialem Handeln. Blumer fasst diesen Zusammenhang in drei erkenntnistheoretischen Prämissen zusammen, die hier kurz wiedergegeben werden:

- Menschen handeln Gegenständen bzw. „Dingen“ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese für sie haben. Zu den Gegenständen gehören nicht nur physische Gegenstände und andere Menschen, sondern auch gesellschaftliche Ideale, Handlungen anderer Personen sowie soziale Situationen oder die eigene Person.
- Gegenstände haben ihre Bedeutung nicht aufgrund ihrer schlichten Existenz. Vielmehr entsteht die Bedeutung eines Gegenstands durch die soziale Interaktion von Personen.
- Menschen schreiben Gegenständen Bedeutung aufgrund von Interpretationen zu. Die Interpretation entsteht durch Auseinandersetzungsprozesse mit den Gegenständen. Sie sind daher veränderbar (vgl. Blumer, 1973, S. 81ff.).

Im Umkehrschluss folgt aus diesen Annahmen für die Forschung, dass das menschliche Handeln und dessen soziale Funktion nur zu verstehen ist, wenn man den Interpretationsprozess des Individuums bzw. laut Holzkamp den durch die sozialen Verhältnisse bestimmten, verallgemeinerten „Subjektstandpunkt“ nachvollzieht (vgl. Blumer, 1973, S. 96; Holzkamp,

25 Als Ausnahme gelten zum Beispiel die Studie zur Interessegeneese von Grotlüschen und Krämer (2009) sowie die Studie von Nohl (2006) selbst.

26 Bourdieus Konzept des Habitus bietet zur Erklärung der „Einheit der Person“ im Handeln spätestens seit den 1970er Jahren eine Alternative zu Meads Identitätstheorie, welche die gesellschaftlichen Verhältnisse mitbedenkt (Krais & Gebauer, 2002, S. 68ff.).

1995, S. 266). Der Forschungsstil der Grounded Theory in Tradition von Strauss<sup>27</sup> ist mit diesem forschungslogischen Anspruch an das empirische Vorgehen grundsätzlich vereinbar.

Vor allem das Prinzip der „komparatistischen Erkenntnishaltung“ gewährleistet, dass subjektive Bedeutungszuschreibungen als veränderbar betrachtet werden (Nohl, 2012, S. 91). Die vergleichende Vorgehensweise wird zum einen mit der Technik des *theoretical sampling* praktisch umgesetzt (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 148). Zum anderen werden im Prozess generierte Hypothesen durch systematische Vergleiche der wiederholten Überprüfung unterzogen (vgl. Strübing, 2008, S. 60). Das Auswertungsverfahren wurde vorwiegend an den Handlungsanweisungen von Strauss und Corbin (1996; 2008) orientiert. Als zentrales Kriterium für alle Entscheidungen bezüglich des forschungsmethodischen Vorgehens gilt in dieser Arbeit jedoch die Absicht, ein stringentes Passungsverhältnis zwischen Fragestellung, Forschungsgegenstand und theoretischer Betrachtungsweise herzustellen.

Als forschungsleitende Fragestellung wurde formuliert: *Welche Handlungsstrategien haben Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten aus ihren Erfahrungen im Umgang mit Lernstandsdiagnostik entwickelt? Und wie wird das Handeln subjektiv vernünftig begründet?* Der Forschungsgegenstand sind folglich die subjektiv begründeten Handlungsstrategien im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen, über die Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten verfügen. Anspruch dieser Arbeit ist es, über eine reine Beschreibung hinausgehend eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln. Gegenstandsbezogene Theorien im Sinne der Grounded Theory bestehen aus Konzepten und deren Beziehungen zueinander (vgl. Strauss & Corbin, 2000, S. 278).

Gegenstandsbezogene Theorien haben dem pragmatistischen Denken entsprechend keinen allgemeingültigen Wahrheitsanspruch, sondern sind ausschließlich aus der Perspektive des Betrachters zu verstehen (vgl. Strübing, 2008, S. 38f.; Strauss & Corbin, 2000, S. 279).

---

27 Zur Differenz der Ansätze von Glaser und Strauss vgl. Strübing, 2008, S. 65ff. und Strübing, 2011.

Die Aussagekraft der zu entwickelnden Theorie ist also begrenzt auf das Handeln Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit lernstandsdiagnostischen Situationen. Ziel dieser Forschungsarbeit ist es erstens, die Variationsbreite der subjektiven Handlungsstrategien abzubilden. Zweitens sollen an Einzelfällen die Begründungszusammenhänge nachvollzogen werden, um die subjektive Begründungslogik für die Wahl der Handlungsstrategie sichtbar zu machen. Ein Einzelfall gilt hier nicht als eine befragte Person, sondern als einzelne Situationsbeschreibung einer Person von einem lernstandsdiagnostischen Verfahren. Bei diesen Erzählungen handelt es sich um Berichte von individuellen Erfahrungen. Sie werden mithilfe von leitfadengestützten Interviews erhoben (siehe Abschnitt 6.2.1).

Der Begründer der pragmatistisch orientierten Philosophie und Pädagogik, John Dewey, nennt zwei Kriterien zur pädagogischen bzw. erzieherischen Bewertung einer Erfahrung: „Kontinuität“ und „Wechselwirkung“ (2002, S. 240ff.). In dieser Forschungsarbeit soll es nicht darum gehen, individuelle Erfahrungen nach ihrem pädagogischen Gehalt zu bewerten, sondern das Ziel besteht darin, sich der subjektiven Deutung und Beurteilung von individuellen Erfahrungen mit Lernstandsdiagnostik anzunähern. Der Analysefokus wird weniger auf die (biografische) Kontinuität der Erfahrungen, sondern stärker auf die Wechselwirkung zwischen „einem Individuum und seiner Umgebung“ bzw. „den gegenständlichen und den innerlichen Bedingungen“ gelegt (ebd., S. 246). Diese Wechselwirkung ist laut Dewey das definierende Kennzeichen einer Situation (vgl. ebd.). Um die situative Handlungslogik im Zusammenhang mit Lernstandsdiagnostik zu untersuchen, ist es folglich notwendig, diese Wechselwirkung zu betrachten. Das auf diese Weise hervorzubringende theoretische Zusammenhangswissen über subjektive Deutungen von Handlungsmöglichkeiten in lernstandsdiagnostischen Situationen gilt als verallgemeinerbar (vgl. Holzkamp, 1983, S. 548).

Die Forderung, dass mit der Grounded Theory eine neue theoretische Annahme entdeckt werden soll, bedeutet nicht, dass bestehendes praktisches und theoretisches Vorwissen über den Gegenstand vernachlässigt werden muss. Im Gegenteil: Strauss begreift das Wissen als ein sich weiterentwickelndes Kontinuum, wobei bereits bestehendes „vorgängiges

Wissen – gleichviel ob theoretisches oder praktisches – nicht als bindende Verlaufsprognose, sondern als Quelle der Inspiration für ein angemessenes Verständnis vorliegender Daten“ angewandt werden sollte (Strübing, 2008, S. 60). Das theoretische Vorwissen in Bezug auf den Forschungsgegenstand wurde in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich expliziert. Es wird bei der Analyse der Daten mit einbezogen, indem es prozessbegleitend und vergleichend als Frage an das Material gestellt wird: Inwiefern decken sich Vorannahmen und Datenmaterial? Wo können empirische Ergänzungen der Theorie bzw. des Forschungsstands vorgenommen werden? Wo ergänzt und erklärt der vorhandene Forschungsstand oder die Theorie die vorgefundene Empirie? Das gegenstandsbezogene, theoretische Modell wird in einem wechselseitigen Prozess von Datenerhebung und -auswertung entwickelt. Dabei werden die im Material enthaltenen Kategorien entdeckt (offenes Kodieren), miteinander verknüpft (axiales Kodieren) und ausgewählt (selektives Kodieren). Das forschungspraktische Vorgehen dieser Arbeit wird im Folgenden dennoch in zwei getrennten Abschnitten als Datenerhebung und -auswertung dargestellt, um die im Prozess getroffenen Entscheidungen strukturiert und möglichst nachvollziehbar zu begründen.

## **6.2 Zum Verfahren der Datenerhebung**

Nach der Auswahl der zugrunde liegenden Methodologie gilt es, ein forschungspraktisches Vorgehen zu leisten, das dem formulierten Anspruch, eine empiriebasierte, gegenstandsbezogene Theorie zum subjektiv vernünftigen Handeln Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten in lernstandsdiagnostischen Situationen zu entwickeln, gerecht wird. Im Folgenden werden die Entscheidungen, die bezüglich der Datenerhebung getroffen wurden, begründet.

### **6.2.1 Leitfadengestützte Interviews als Erhebungsinstrument**

Subjektive Handlungen, vor allem mentale Strategien oder Zuschreibungen, sind nur begrenzt beobachtbar. Subjektive Handlungsbegründungen lassen sich noch weniger aus dem unmittelbaren Kontext erschließen. Es ist weiterhin nicht möglich, sie standardisiert abzufragen, denn Handeln-

den sind ihre Gründe nicht immer bewusst. Es wird aber unterstellt, dass handelnde Personen durch Reflexion prinzipiell Zugang zu ihren Gründen haben (vgl. Grell, 2006, S. 28f.). Theoretisch wird außerdem angenommen, dass der Subjektstandpunkt im intersubjektiven Dialog sichtbar wird (vgl. Holzkamp, 1995, S. 25).

Bei dem gewählten Forschungsgegenstand der subjektiv begründeten Handlungsstrategien in lernstandsdiagnostischen Situationen ist der Einsatz einer Erhebungsmethode, die gegenwärtiges Geschehen erhebt, demnach praktisch nicht umsetzbar. Zum Beispiel würde der Einsatz von Protokollen lauten Denkens während einer Testbearbeitung nicht nur die sachlich-soziale Bedeutungsanordnung der Situation verändern, sondern sie würden die Personen schlichtweg überfordern (vgl. Heine & Schramm, 2007).

Zur Datenerhebung wurden daher leitfadengestützte Interviews durchgeführt, welche den Forschungsgegenstand retrospektiv erheben. Es handelt sich hierbei jedoch nicht ausschließlich um eine Entscheidung mangels besserer Alternativen. Im Rahmen von aktuell laufenden Lernforschungsprojekten werden subjektive Deutungen, Begründungen und Handlungsstrategien im Rahmen von sogenannten Lern-, Gruppen- und Forschungswerkstätten erhoben. Sie verwenden erfolgreich Forschungsdaten unter anderem aus dem Einsatz von Gruppendiskussionen, Collagen oder Geschichten der befragten Personen sowie aus weiteren visuellen und assoziativ-projektiven Verfahren (vgl. Bracker & Umbach, 2014; Bremer, Teiweis-Kügler & Vehse, 2013). Die Entscheidung der Methodenfrage zugunsten von leitfadengestützten Interviews fällt auf der Basis von drei Überlegungen.

- Die befragten Personen haben Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder Schreiben. Sie sollen nicht in eine schriftsprachbelastete Situation gebracht werden, die möglicherweise von ihnen wie eine Testsituation erlebt wird.<sup>28</sup>
- Das Forschungsinteresse wurde theoretisch zugespitzt auf die Analyse von subjektiven Begründungszusammenhängen in der lernstandsdiagnostischen Bedeutungskonstellation (siehe Abschnitt 5.1). Leit-

---

28 Die Angemessenheit dieser Besorgnis bewahrheitete sich bei der Datenauswertung (siehe Abschnitt 7.1).

fadengestützte Interviews ermöglichen es, sowohl freie Erzählpassagen als auch detaillierte Situationsbeschreibungen anzuregen.

- Über subjektiv begründetes Handeln wird im gewählten theoretischen Ansatz angenommen, dass es im intersubjektiven Dialog sichtbar wird, weil es gegenüber der anderen subjektiven Perspektive begründungspflichtig wird (vgl. Holzkamp, 1995, S. 25). Ein vertrauliches Einzelinterview bietet der Forscherin die Möglichkeit, vorläufige Begründungen weiter zu hinterfragen und auf diese Weise zu einer tiefergehenden Prämissenspezifizierung aufzufordern, z.B. „Warum haben Sie so gehandelt? Warum sind sie davon ausgegangen, dass Sie die Aufgabe nicht bewältigen können? Warum haben Sie erwartet, dass sie ausgelacht werden, wenn Sie laut vorlesen?“

Wie jede forschungsmethodische Entscheidung geht auch die Entscheidung für ein leitfadengestütztes Interview mit Nachteilen und Grenzen einher. Diese werden im Anschluss an die Darstellung des Vorgehens zusammengefasst (siehe Abschnitt 6.4). Als Entschädigung für den Aufwand und als Zeichen der Wertschätzung erhielten alle Interviewten pauschal 15 Euro.

Ziel des Interviews war es, eine Gesprächssituation zu schaffen, die zur Reflexion von lernstandsdiagnostischen Erfahrungen anregen sollte. Die Fragen im Interviewleitfaden dienen dazu, zunächst die Erzählung von gegenstandsrelevanten Situationsbeschreibungen anzuregen und, soweit nötig, durch flexible Nachfragen subjektive Handlungsbegründungen herauszufordern. Eine Situationsbeschreibung ist laut Schütze eine von vier sogenannten „kognitiven Figuren des Stegreiferzählens“. Diese hat theoretisch zur Folge, dass die Erzählung geordnet und strukturiert wiedergegeben wird und eine Rekonstruktion der Situation somit ermöglicht wird (vgl. Schütze, 1984). Es gilt also, bei der Person in einem Gespräch einen narrativen Prozess anzuregen, in welchem die Erfahrungen frei berichtet und einzelne Situationen detailliert beschrieben werden. Die Besonderheit von Situationsbeschreibungen im Rahmen einer Stegreiferzählung liegt darin, dass die Erzählung und der sozialräumliche Schauplatz detaillierter geschildert werden. Erkennbar sind sie durch besondere Rahmenschalt-elemente (z.B. „Ja, dann passierte (die Situation X).“) (vgl. Kallmeyer & Schütze, 1977, S. 180f.).

Bei der Entwicklung des Leitfadens wurde versucht, den Forderungen, die in diversen Methodenbüchern gestellt werden, Folge zu leisten (z.B. Helfferich, 2005). Im einleitenden Teil der Interviews wurden folglich Fragen gestellt, die Narrationen über Erfahrungen mit Lernstandsdiagnostik anregen sollten. Die weiteren Nachfragen sollten dazu dienen, die Erzählung aufrechtzuerhalten sowie Detaillierungen bezüglich der Handlungsbegründungen einzufordern. Um eine weitgehend natürliche Gesprächssituation zu schaffen, wurde der Leitfaden in der Interviewsituation nicht abgelesen, sondern lediglich sporadisch zur Vollständigkeitskontrolle genutzt. Die Abfrage von Informationen zur Lebenssituation der Person wurde ans Ende des Interviews gestellt, um den Beginn des Gesprächs nicht unnötig zu formalisieren.

Der Leitfaden wurde (im Sinne des *theoretical sampling*) in der Erhebungsphase mehrfach ergänzt und verändert.<sup>29</sup> Dadurch konnten im wechselseitigen Prozess von Datenerhebung und -kodierung jeweils aktuell interessierende Aspekte berücksichtigt werden. Während im ersten Interview der Fokus auf eine Erzählungen generierende Methode gelegt wurde, indem vor allem offene Fragen zu bestimmten Situationen gestellt wurden und der Gesprächsleitfaden nur der Orientierung diente, wurde der Leitfaden in den folgenden Interviews stärker dazu verwendet, durch Detailfragen zu spezifischen Situationen die Erzähltiefe (zum Beispiel zu Erfahrungen mit dem Outing des funktionalen Analphabetismus) und subjektive Handlungsbegründungen anzuregen. Speziell der Intervieweinstieg wurde jeweils an die Vorinformationen, die zur Person vorlagen, angepasst. In den ersten beiden Interviews mit Lernenden führte ich das Thema Lernstandsdiagnostik zum Beispiel mit der pädagogischen Problemstellung ein (siehe Abb. 5). Die letzten drei Interviews mit Teilnehmenden des Skalierungs-Pretests<sup>30</sup> der leo. – Level-One Studie eröffnete ich dahingegen, indem an die kürzlich erlebte Diagnoseerfahrung angeknüpft wurde (siehe Abb. 5). Darüber hinaus sind die Veränderungen zwischen der ersten und der letzten Leitfadenversion in der zunehmenden Praxiserfahrung mit dem Gesprächsverlauf begründet.

---

29     Abbildung 5 zeigt die erste und die letzte Leitfadenversion.

30     Das Erhebungsinstrument „Rätselheft“ der leo. – Level-One Studie wurde mit Erwachsenen erprobt, die bei einem Beschäftigungsträger tätig sind (vgl. Grotluschen, Riekmann & Buddeberg, 2012b, S. 62).



## Gesprächsleitfaden (angewandt in den Interviews 1 und 2)

### Eröffnung:

Es geht mir in unserem Gespräch um das Thema Tests und Prüfungen. Einerseits sind Tests immer unangenehm für denjenigen, der sie machen soll und andererseits ist es für den Lehrenden wichtig zu wissen, was jemand schon kann.

Ich möchte deshalb untersuchen, wie Tests gemacht werden müssen, damit sie nicht so unangenehm sind. Dazu würde ich in diesem Gespräch gerne etwas über Ihre Erfahrungen mit Tests und mit dem Lernen hören.

Als Lehrer muss man zwischendurch überprüfen, ob sich das Lesen und Schreiben verbessert hat und ich möchte gerne herauskriegen, wie man das machen kann, ohne dass es unangenehm ist.

Das Interview ist anonym, das heißt, ihr Name und der Ort werden nicht bekannt gemacht. Man kann dann nicht darauf schließen, mit wem ich das Interview geführt habe.

Themen	Fragen
<b>Einstiegsfrage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie gefällt Ihnen der Unterricht? Warum?</li> </ul>
<b>Lernen und Diagnostik im Kurs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie lernen Sie im Unterricht? Mit was für Material? Was machen die Kursleiter:innen?</li> <li>Wie wird es überprüft, was Sie gelernt haben? <ul style="list-style-type: none"> <li>Was ist dabei herausgekommen?</li> <li>Woran lag es?</li> <li>Wie sind Sie damit umgegangen?</li> <li>Haben Sie Ziele festgelegt, was Sie als nächstes lernen werden?</li> <li>Wie heißen die Ziele?</li> <li>Wie wurde das festgelegt? Wer hat sie festgelegt?</li> <li>Wie werden die Ziele überprüft? Wurden Sie schon einmal überprüft? Haben Sie sie eingehalten? Woran lag das?</li> <li>Wie sind Sie damit umgegangen?</li> <li>Würden Sie wieder Ziele festlegen?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Lernportal oder Software</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lernen Sie manchmal am Computer? (Ich-will-lernen.de, Tintenlex, Uniwort)</li> <li>Werden Sie vom Computer gefragt, was Sie schon können?</li> </ul>
<b>Diagnostik im Erstgespräch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie sind Sie dazu gekommen, den Lese- und Schreibkurs besuchen?</li> <li>Wie war das beim ersten Mal, als Sie in die VHS kamen?</li> <li>Mussten Sie einen Test machen? <ul style="list-style-type: none"> <li>Was ist dabei herausgekommen?</li> <li>Woran lag es?</li> <li>Wie sind Sie damit umgegangen?</li> <li>Würden Sie sich dem noch einmal stellen?</li> </ul> </li> <li>Sie wurden ja vom Arbeitsamt in diesen Kurs geschickt, wie kam es dazu? Wurden Sie dort auch getestet?</li> </ul>
<b>Diagnostische Situationen außerhalb der VHS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fahren Sie Auto?</li> <li>Wenn nein: Haben Sie versucht, den Führerschein zu machen?</li> <li>Wenn ja: Was ist bei der Prüfung herausgekommen?</li> <li>Woran lag es?</li> <li>Wie sind Sie damit umgegangen?</li> <li>Würden Sie es noch einmal machen?</li> <li>Würden Sie es noch einmal machen?</li> </ul>

Themen	Fragen
<b>Diagnostische Situationen außerhalb der VHS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Haben Sie einen Beruf erlernt?</li> <li>○ Wurden Sie dabei schon einmal getestet?</li> <li>○ Was ist dabei rausgekommen?</li> <li>○ Woran lag es?</li> <li>○ Wie sind Sie damit umgegangen?</li> <li>○ Wie haben Sie sich gefühlt? Was haben Sie gedacht?</li> <li>○ Würden Sie es noch einmal machen?</li> <li>○ Haben Sie ein Hobby?</li> <li>○ Wurden Sie dabei schon einmal getestet?</li> <li>○ Was ist dabei rausgekommen?</li> <li>○ Woran lag es?</li> <li>○ Wie sind Sie damit umgegangen?</li> <li>○ Wie haben Sie sich gefühlt? Was haben Sie gedacht?</li> </ul>
<b>Diagnostik in der Schulzeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wie war es in der Schule, gab es dort Prüfungen? (Schulübergang, Versetzung)</li> <li>○ Was ist dabei rausgekommen?</li> <li>○ Woran lag es?</li> <li>○ Wie sind Sie damit umgegangen?</li> <li>○ Würden Sie sich dem heute noch einmal stellen?</li> </ul>
<b>Diagnostik vor der Schule</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gab es einen Einschulungstest?</li> <li>○ Wussten Sie, worum es gehen sollte?</li> <li>○ Wie ist es abgelaufen?</li> <li>○ Wie haben Sie sich gefühlt?</li> <li>○ Woran lag es?</li> <li>○ Wie sind Sie damit umgegangen?</li> <li>○ Warum?</li> <li>○ Würden Sie sich dem noch einmal stellen?</li> </ul>
<b>Diagnostik vor der Schule</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Anhand Ihrer Erfahrungen, wenn Sie Lehrer/in wären, wie würden Sie feststellen, was Ihre Schüler/innen schon können?</li> <li>○ Was würden Sie Lehrer/inne/n empfehlen?</li> </ul>

**Dann möchte ich Ihnen noch ein paar Fragen zu Ihrer Lebenssituation stellen:**

Alter:

Familienstand:

Kinder:

Wohnsituation:

Dauer im Kurs:

berufliche Situation:

Schulabschluss:

Berufsausbildung:

**Abschluss:** Ich bin froh, dass Sie den Kurs besuchen ...! Vielen Dank für das Gespräch!

## Gesprächsleitfaden (angewandt in den Interviews 8, 9 und 10)

### Gesprächsleitfaden:

(Anonymität, Dauer, Aufnahme, Aufwandsentschädigung, offenes Gespräch, der Leitfaden ist nur eine Stütze, noch Fragen?)

### Eröffnung:

In dem Interview geht es um Prüfungs- und Testsituationen und ich würde gerne wissen, wie Sie in ihrem Leben Tests und Prüfungssituationen erlebt haben. Sie haben ja vor Weihnachten an einem Lese- und Schreibtest teilgenommen. Vielleicht fangen Sie mal damit an, von diesem Test zu erzählen. Wie haben Sie das erlebt? (→ flexibles Nachfragereservoir, f. N.)

Haben Sie sich noch an eine andere Situation erinnert gefühlt?

### Situationsschilderung 1:

Welcher Test war in Ihrem Leben für Sie besonders wichtig? Können Sie mir die Situation beschreiben?

#### Flexibles Nachfragereservoir:

- Erzählen Sie mir davon! Wann? Wo? Wie? Mit wem? Woran erinnern Sie sich noch?
- Wie haben Sie sich vorher gefühlt? Was haben Sie gedacht?
- Wie war es für Sie, den Test durchzuführen? Eher angenehm oder eher unangenehm? Aus welchem Grund?
- Wie sind Sie mit der Anforderung umgegangen?
- Was war der Prüfer/die Prüferin für ein Typ?
- Was war das Ergebnis des Tests? Woran lag es denn?
- Wie haben Sie sich danach gefühlt? Was haben Sie dann gemacht oder gedacht?
- Würden Sie den Test heute noch einmal machen? Wie würden Sie in der heutigen Situation reagieren?
- Wie bewerten Sie diese Art der Prüfung?

### Situationsschilderung 2:

Fällt Ihnen noch eine weitere Situation ein, in der Sie getestet wurden?

#### Flexibles Nachfragereservoir:

siehe oben

### Weitere Situationsschilderungen:

- a) VHS-Kurs: Haben Sie schon einmal eine Weiterbildung besucht? Gab es dort ein Erstgespräch?
- Gab es Gespräche darüber, was Sie als nächstes lernen wollen? Werden Ziele verabredet? Wie wichtig ist das für Sie?
- Finden Sie es besser, wenn die Kursleiterin kontrolliert, ob es richtig ist, oder korrigieren Sie lieber selbst? Wie finden Sie es, wenn ein Kurskollege Ihre Aufgabe kontrolliert? Lernen Sie am Computer? Werden Sie dort auch getestet? (→ f. N.)
- b) VHS-Einstufung: Mussten Sie einen Einstufungstest machen? (→ f. N.)
- c) Behörde: Wurden Sie bei der ARGE schon einmal getestet? (→ f. N.)

- d) Beruf: Sie arbeiten ja als .../haben eine Ausbildung als ... Mussten Sie dafür eine Prüfung machen? (→ f. N.)
- e) Hobby: Haben Sie ein Hobby? Haben Sie dafür eine Prüfung gemacht? (→ f. N.)
- f) Führerschein: Fahren Sie Auto? Erzählen Sie mir von Ihrer Fahrprüfung! (→ f. N.)
- g) Schule: Wie lange sind Sie zur Schule gegangen? Erinnern Sie sich noch an eine mündliche Prüfung oder eine Klausur? (→ f. N.)
- h) Einschulung: Gab es einen Einschulungstest? (→ f. N.)

Gab es auch einmal eine Prüfung, zu der Sie gar nicht erst hingegangen sind oder die Sie abgebrochen haben? Wie möchten Sie zukünftig in Prüfungen handeln?

### Abschluss

Sie haben mir sehr viele interessante Erfahrungen aus ihrem Leben erzählt, vielen Dank!

Wenn Sie jetzt noch einmal darüber nachdenken, wie könnte man es schaffen, dass Menschen keine Angst mehr vor Prüfungen oder Tests haben? Wie würden Sie es machen, wenn Sie Lehrer/in wären?

Würden Sie Noten geben? Wie würden Sie damit umgehen, wenn ihre Schüler unterschiedlich gut sind? Gibt es noch etwas, das Sie gerne ansprechen möchten?

### Fragen zur Lebenssituation:

Alter:

Dauer im Kurs:

Kursstd./Woche:

Schulbesuch in Jahren:

Schulabschluss:

Berufsausbildung:

berufliche Situation:

Familienstand:

Kinder:

Wohnsituation:

Vielen Dank für das Gespräch!

Abbildung 5: Gesprächsleitfaden

Der ersten Leitfadenversion lag die Überlegung zugrunde, dass biografische Erfahrungen mit Lernstandsdiagnostik sich besonders gut absteigend chronologisch erzählen lassen, beginnend mit der zuletzt erlebten Situation. Da die ersten Interviews mit Personen durchgeführt wurden, die aktuell einen Lese- und Schreibkurs besuchen, zielten die Einstiegsfragen nach der Eröffnung zunächst darauf ab, Erfahrungen mit der lernprozessbegleitenden Diagnostik im Kurs oder bei der Nutzung von Lernsoftware und Lernportalen zu erfragen. Zusätzlich thematisierte ich die Lernstandsdiagnostik im Erstgespräch sowie den Weg in die Volkshochschule. Darauf folgend wurden weitere Lebensbereiche angesprochen, in denen Erfahrungen mit (Lernstands-)Diagnostik vorliegen könnten. Lebensbereiche des Erwachsenenlebens wurden dabei denen der Kindheit vorangestellt. Diese absteigend chronologische Reihenfolge erwies sich im Gesprächsverlauf als nicht praktikabel. Um subjektive Handlungsbegründungen im intersubjektiven Dialog zu vermitteln, werden Vergleiche zwischen unterschiedlichen lernstandsdiagnostischen Situationen bemüht. Dadurch ergeben sich im Gesprächsverlauf automatisch Erzählsprünge. Herr Werner<sup>31</sup> springt zum Beispiel innerhalb seiner Erzählung von der Situation des lernstandsdiagnostischen Erstgesprächs in der Volkshochschule zur Situation der Fahrprüfung:

Herr Werner: (Räuspern) Ich hatte vorher ein Gespräch. Man musste vorher ähm einmal so 'n Zettel ausfüllen, da kann, da stehen ein paar Fragen drauf (Husten), danach konnte sie gehen, wie weit ich bin, wie viel Fehler ich mache und so. \_\_ Und dann gab's es, gibt es äh zwei verschiedene Gruppen. Eine schwächere, eine stärkere.

Interviewerin: Und ähm, dieser Zettel, den Sie ausgefüllt haben, ähm, wie war das für Sie? Da diesen, das ausfüllen zu müssen?

Herr Werner: Gar nichts, ganz normal gewesen.

Interviewerin: Ganz normal gewesen. Mhm.

Herr Werner: Weil ich wusste, dass sie, sie ist dafür da für sowas. \_\_ Also das hat mir nichts ausgemacht. Ich hab auch keine Prüfungsängste gehabt

---

31 Die Namen der interviewten Personen wurden mit patronymisch gebildeten Familiennamen anonymisiert. Es handelt sich dabei um Familiennamen, die einen männlichen Vornamen enthalten.

bei (Husten), bei Fahrprüfung oder äh, bei Prüfung direkt, bei (richtige?) Prüfung. Das hat mir alles nichts ausgemacht. — Da hatte ich keine Angst vor gehabt (Herr Werner: 16–20).

Der absteigend-chronologische Leitfaden wurde daher zum dritten Interview aufgegeben und ersetzt durch die Bitte, selbst eine Situation auszuwählen: „Welcher Test war in Ihrem Leben für Sie besonders wichtig? Können Sie mir die Situation beschreiben?“ Erst wenn der Person selbst keine weitere Situation einfiel, wurde gezielt nach den bisher nicht angesprochenen Lebensbereichen gefragt. Es wurde durch flexible, aber gezielte Nachfragen versucht, möglichst dichte Situationsschilderungen zu erhalten. Trotz der Schwierigkeit, das richtige Maß zwischen offenen und gezielten Nachfragen zu finden, zeigte sich, dass dieses Instrument ein von Flick gefordertes Prinzip am besten erfüllt.

Den Interviewpartnern soll so viel Spielraum wie möglich gegeben werden, um ihre Sichtweisen zu entfalten. Gleichzeitig soll ihnen eine Struktur vorgegeben werden, worüber sie in ihren Antworten sprechen sollen (Flick, 2007, S. 225).

Der Begriff „Lernstandsdiagnostik“ ist sowohl im Alltagsverständnis als auch im pädagogischen Fachdiskurs erklärungsbedürftig (siehe Abschnitt 1.1). Für die Datenerhebung musste folglich ein anderer, alltagsnäherer Begriff verwendet werden. Es wird angenommen, dass die Teilnahme an einer Lernstandsdiagnostik subjektiv als „Getestet-Werden“ erlebt wird. Daher wurde im Interview nach persönlichen Erfahrungen mit Test- und Prüfungssituationen gefragt. Diese Entscheidung hat zur Folge, dass die Erhebung nicht auf Erfahrungen mit einer spezifischen Form von Diagnostik begrenzt wurde. Es werden also nicht ausschließlich förderdiagnostische Situationen im Rahmen von institutionell gerahmten Lernprozessen angesprochen, sondern auch Tests, die zur Kompetenzerfassung oder Zertifizierung durchgeführt werden. Der Erhalt dieser Offenheit erscheint realitätsnah, da angenommen wird, dass Erwachsene auf ihrem Lebensweg verschiedenste lernstandsdiagnostische Situationen zu bewältigen haben. Weiterhin dient dieses Vorgehen bereits dazu, das wichtigste Prinzip der Grounded Theory, das *Theoretical Sampling*, gegenstandsgerecht umzusetzen. Beim Theoretical Sampling handelt es sich um ein

Sampling (Auswahl einer Datenquelle, Fall, Stichprobe, Ereignis etc., a.d.Ü.) auf der Basis von Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen. Es ist ein Aspekt der vergleichenden Analyse, der das gezielte Suchen und Erkennen von Indikatoren für die Konzepte in den Daten ermöglicht (Strauss & Corbin, 1996, S. 148).

Die Technik des Theoretical Sampling begleitet den gesamten Forschungsprozess. In der Phase der Datengewinnung ist das Ziel, durch offenes Sampling „so viele möglicherweise relevante Kategorien wie möglich aufzudecken, einschließlich ihrer Eigenschaften und Dimensionen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 153).

Indem Erfahrungen mit Tests und Prüfungen uneingeschränkt und offen erfragt werden, wird die Chance erhöht, relevante Daten bezüglich der subjektiv begründeten Wahl einer Handlungsstrategie in lernstandsdiagnostischen Situationen zu erheben (vgl. ebd., S. 153). Gemeinsam ist den Situationen das Erlebnis des „Getestet-Werdens“ (siehe Abschnitt 7.1).

Nach Auswertung des Forschungsstands wurde festgehalten, dass die Wahl einer Handlungsstrategie sowohl situativ als auch subjektiv variieren kann (siehe Abschnitt 4.5). Um situationsbezogene Varianten von Handlungsbegründungen zu erfassen, ist es sinnvoll, Einzelne zu ihren Erfahrungen mit unterschiedlichsten lernstandsdiagnostischen Situationen zu befragen. Die Entscheidung, welche Erfahrung als Testsituation gilt, wurde im ersten Schritt den Interviewten überlassen, indem sie offen gefragt wurden: „Welcher Test war in Ihrem Leben für Sie besonders wichtig?“ und anschließend: „Fällt Ihnen noch eine Situation ein, in der Sie getestet wurden?“ Ergänzend wurden folgende Test- und Prüfungssituationen im Interview angesprochen:

- Lernstandsdiagnostik im Kurs,
- computergestützte Lernstandsdiagnostik,
- Einstufungsdiagnostik,
- Führerscheinprüfung,
- Tests oder Prüfungen in beruflicher Aus- und Weiterbildung,
- Tests oder Prüfungen im Hobbybereich, z.B. Anglerschein oder Sportprüfungen,
- Tests und Prüfungen in der Schulzeit,
- Einschulungstest, Förderschuldiagnostik.

Das Phänomen des Handelns Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten wird auf diese Weise in Bezug auf verschiedene Bedeutungskonstellationen von lernstandsdiagnostischen Situationen variiert. Dadurch wird zum Beispiel sichtbar, in welchen Konstellationen einzelne Aspekte von lernstandsdiagnostischen Situationen als subjektiv bedrohlich und folglich als Grund für ein widerständiges Handeln gedeutet werden (siehe Abschnitt 5.2).

Als weiteres Erhebungsinstrument wurde ein Interviewprotokoll genutzt, in dem im Anschluss an das Gespräch besondere Rahmenbedingungen und Ereignisse festgehalten wurden. Somit konnten bei der Datenanalyse Hinweise auf möglicherweise relevante Geschehnisse vor, während oder nach dem Interview, berücksichtigt werden. In dem wechselseitigen Prozess von Datenerhebung, Kodierung und Kategorisierung wurde neben dem Programm MaxQDA 10 noch ein Forschungstagebuch angelegt, das die Rekonstruktion getroffener Entscheidungen ermöglichte.

### **6.2.2 Gewinnung und Auswahl von Interviewpartnerinnen und -partnern**

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner wurde nicht vorab systematisch getroffen, sondern sie ergab sich durch ein wechselseitiges Vorgehen bei Datenerhebung und erster Kodierung schrittweise im Forschungsprozess. Sie war sowohl von inhaltlichen als auch von forschungspraktischen Entscheidungen geprägt, denn das entstehende Sample ist nicht zuletzt von der Bereitschaft der angefragten Personen abhängig.

Die erste Entscheidung bezüglich der Auswahl betraf die Beschränkung des Samples auf die Personengruppe von Erwachsenen, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder Schreiben haben oder bis ins Erwachsenenalter hinein hatten. Es wurde angenommen, dass Lernstandsdiagnostik für Personen mit dieser (kleinsten) Gemeinsamkeit eine besondere Handlungsproblematik darstellen kann, wenngleich nicht anzunehmen ist, dass sie alle unter Testängsten und -widerständen leiden (siehe Abschnitt 3.4). Vor der Erhebung musste abgewogen werden, ob die Methode des Interviews die Personen möglicherweise mit negativen Erinnerungen überlastet und wie mit diesem Risiko umzugehen ist. Die alternative Idee, subjektiv bedeutsame Handlungsbegründungen für lernstandsdiagnostische Situationen über nonverbale Elemente und Gruppengespräche (Collagen erstellen oder



Assoziationsübungen machen) zu erheben, wurde zurückgestellt. Diese Entscheidung fiel zugunsten der Möglichkeit im Einzelinterview, ausführlichere, subjektiv handlungsrelevante Situationsbeschreibungen zu erhalten und die ihnen zugeschriebene Bedeutung subjektiv (und nicht kollektiv) zu erfassen. Als Interviewerin habe ich versucht, durch Small-Talk vor Beginn und aktives Zuhören während des Gesprächs eine vertrauliche Situation zu schaffen, die für die interviewte Person möglichst angenehm ist. Das „Du“ habe ich älteren Personen gegenüber nicht selbst angeboten, es aber aufgegriffen und weiterverwendet, wenn es im Gespräch fiel. Um den Leistungsdruck der Person in der Situation nicht unnötig zu erhöhen, wurden Erzählanteile, die sich nicht direkt auf das situative Erleben in der Test- oder Prüfungssituation bezogen, nicht begrenzt.<sup>32</sup> Wenn die Erzählung ein biografisches Erlebnis berührte, das tatsächlich persönlich sehr belastend ist, habe ich der Person zurückgemeldet, dass sie es nicht weiter ausführen muss, wenn sie nicht möchte. Diese Situationen betrafen jedoch in keinem Fall den Gegenstand der lernstandsdiagnostischen Erfahrungen. Sie ergaben sich vielmehr im Rahmen des in der Narrationsanalyse bekannten Phänomens des Gestaltschließungszwangs (vgl. Kallmeyer & Schütze, 1977). Aus dieser Erfahrung wird gefolgert, dass die Einschätzung, die Erhebung von subjektiven Testsituationsbeschreibungen mittels Leitfadeninterviews sei forschungsethisch vertretbar, angemessen war.

Die Beschränkung des Samples auf Erwachsene, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder Schreiben haben, begrenzt die Reichweite der zu entwickelnden gegenstandsbezogenen Theorie (siehe Abschnitt 6.4). Innerhalb dieser kleinsten Gemeinsamkeit war es jedoch im Sinne des Theoretical Sampling, eine möglichst breite Variation im Hinblick auf den Gegenstand zu gewinnen. Die Variation wurde ermöglicht durch vergleichendes Fragenstellen (vgl. Strübing, 2008, S. 60). Das Phänomen der individuellen Lese- und/oder Schreibfähigkeit wurde daher nicht einfach als Gemeinsamkeit vorausgesetzt, sondern in seiner Bedeutsamkeit für das subjektiv begründete Handeln im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen berücksichtigt. Eine objektive Erfassung der Lese- und/

---

32 In Bezug auf die Fragestellung irrelevante Erzählungen wurden später beim Kodieren übergangen (siehe Abschnitt 6.3.1).

oder Schreibfähigkeit erschien nicht zielführend, weil in dieser Erhebung die Handlungsrelevanz von subjektiven Bedeutungszuschreibungen untersucht werden soll. Bei der Erhebung wurde daher die aktuelle Auseinandersetzung mit den schriftsprachlichen Schwierigkeiten variiert, indem sechs Interviews mit Teilnehmenden aus Lese- und Schreibkursen an Volkshochschulen und vier Interviews bewusst mit Nicht-Teilnehmenden geführt wurden. Der Alphabetisierungskurs erschien als Ausgangspunkt der Akquise angemessen zu sein, da für die Gruppe der Kursteilnehmenden eine bereits begonnene, reflektierte Auseinandersetzung mit dem Lese- und/oder Schreibdefizit angenommen wird (vgl. Egloff, 1997, S. 21). Zudem stellte sich im Auswertungsprozess heraus, dass weitere Aspekte bezüglich des Phänomens des Lesens und/oder Schreibens bei der Datenanalyse variiert werden können. Im Prozess des axialen Kodierens konnten Unterschiede bezüglich der selbsteingeschätzten Ursachen der Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten (z.B. Legasthenie, Lernbehinderung oder Zweitspracherwerb) sowie der selbsteingeschätzten Lese- und/oder Schreibfähigkeit verglichen werden.

Forschungspraktisch gelang die Kontaktaufnahme im Fall der Kursteilnehmenden im ersten Schritt über die Ansprache der Fachbereichsleitung für Alphabetisierung und Grundbildung der Volkshochschule. Anschließend wurden die Kursleiterinnen darum gebeten, den Kontakt zu den Teilnehmenden herzustellen. Dies gelang, indem die Kursleiterinnen eine Woche vor dem Besuch der Interviewerin im Kurs anfragten, ob eine Forscherin der Universität Hamburg zu einem Kurstermin kommen und ihre Anfrage bezüglich eines Interviews vorbringen dürfe. Nachdem die Kursteilnehmenden dem Vorgehen zugestimmt haben (was jedes Mal der Fall war), besuchte ich den Kurs, stellte mich, mein Anliegen und das Interviewverfahren vor und wählte eine Person aus, die bereit war, zum Thema „Erfahrungen mit Tests und Prüfungen“ Auskunft zu geben. Die Bereitschaft der Kursteilnehmenden war zunächst sehr zurückhaltend. Nachdem jedoch die ersten Interviewten ihre Erfahrungen mit dem Interview im Kurs berichtet hatten, meldeten sich so viele Personen freiwillig, dass gar nicht alle interviewt werden konnten. Auffällig war, dass sich vor allem die männlichen Teilnehmer schneller für ein Interview bereit erklärten. Die Ablehnung von Interviewten wurde mit einer forschungsinteressengeleiteten Entscheidung sowie mit persönlichen

Kapazitäten begründet. Die Interviews wurden parallel zur Kurszeit, in einem separaten Raum in der VHS durchgeführt.

Im Alphabetisierungskurs für Migrantinnen und Migranten war die Bereitschaft sehr gering. Dies ist auf große sprachliche Verständigungsschwierigkeiten zurückzuführen. Bereits die Erläuterung von Zweck und Ablauf des Interviews war schwierig und gelang nur mithilfe der Kursleiterin. Letztendlich stellte sich ein Teilnehmer aus diesem Kurs für ein Interview zur Verfügung. Dieses Interview konnte leider nur sehr eingeschränkt ausgewertet werden, da die Verständigung im Interview (trotz sprachlicher Unterstützung durch die Kursleiterin) kaum gelang. Die Erzählungen des Interviewpartners enthalten zudem kaum Handlungsbegründungen und subjektive Deutungen, so dass die Beiträge des Interviewpartners über weite Teile nicht interpretiert werden konnten.

Pseudonym	Alter	Informationen zur Person	Erhebung
<b>Herr Werner</b>	50 Jahre	Herr Werner besucht zur Zeit der Erhebung den fünften Kurs zum Lesen und Schreiben in Folge. Er hat in Deutschland die Schule besucht. Er konnte bereits vor der Kursteilnahme lesen und zur Zeit des Interviews nach eigenen Auskünften gut schreiben. Nach der Schule hat er seinen Wehrdienst abgeleistet und eine Ausbildung zum Berufskraftfahrer absolviert. Zur Zeit des Interviews ist er arbeitslos, geschieden und hat zwei Kinder.	März 2009
<b>Herr Walter</b>	41 Jahre	Herr Walter besucht zur Zeit des Interviews den zweiten Alphabetisierungskurs für Migrantinnen und Migranten in Folge. Er hat in der Türkei fünf Jahre lang die Schule besucht und eine Ausbildung als Tischler abgeschlossen. Zur Zeit des Interviews arbeitet er als Küchenhelfer, ist verheiratet und kinderlos. Wegen großer Sprachschwierigkeiten war die Kursleiterin als Verständigungshilfe im Interview zugegen, sie hat allerdings nicht übersetzen können. Die Daten konnten aufgrund der Verständnisschwierigkeiten nur sehr eingeschränkt für die Analyse genutzt werden.	März 2009
<b>Herr Thomas</b>	47 Jahre	Herr Thomas besucht den Kurs zur Zeit der Erhebung seit eineinhalb Jahren. Er ist in einem Kinderheim aufgewachsen und hat nur ein Jahr lang die Schule besucht. Er hat keinen Ausbildungsabschluss, besucht aber erste Kurse, um den Schulabschluss nachzuholen. Er hatte im Laufe seines Lebens verschiedene Jobs. Zur Zeit des Interviews ist er arbeitssuchend, getrennt lebend und hat drei Kinder.	Juni 2009

Tabelle 7: Befragte der ersten Erhebungsphase

Die Erhebung an der Volkshochschule wurde in größeren zeitlichen Abständen (unter Berücksichtigung der VHS-Ferienzeiten) organisiert. In einer ersten Erhebungsphase wurden drei Interviews geführt. Die Anonymisierung der Interviewten wurde vorgenommen, indem die Forscherin den Personen einen patronymisch gebildeten Familiennamen<sup>33</sup> zuteilte. Die Interviewten aus Kursen der Volkshochschule werden im Folgenden kurz in der Reihenfolge der Erhebung vorgestellt.

Nachdem in dieser ersten Erhebungsphase nur Männer zu einem Interview bereit waren, wurde in der zweiten Erhebungsphase speziell um Frauen geworben. In der Zeit zwischen den Interviewterminen wurden die Daten zeitnah transkribiert (siehe Abschnitt 6.2.3). Außerdem wurden das Verhalten der Interviewerinnen und der Interviewverlauf reflektiert, so dass die Interviewführung und der -leitfaden mit zunehmender Forschungspraxis im Prozess weiterentwickelt werden konnten. Die inhaltlichen Optimierungsversuche der Interviewführung zielten darauf ab, detailliertere Situationsbeschreibungen, ausführlichere subjektive Situationsdeutungen und Handlungsbegründungen anzuregen (z.B. „*Woran lag es, dass Sie dieses Ergebnis im Test bekommen haben?*“). Aufgrund erster Kodierungen wurden darüber weitere inhaltliche Fragen sowie Kriterien für die Auswahl weiterer Interviewpartnerinnen und -partner entwickelt. Anhand der Interviewzitate aus dem ersten Interview wurde zum Beispiel das Problem identifiziert, dass es sich bei dem von Herrn Werner formulierten Gefühl nicht um das in der Psychologie formulierte Gefühl der Leistungsangst handelt (siehe Abschnitt 5.1.4), sondern dass es sich vielmehr um das bekannte Phänomen der Angst vor Entdeckung bei funktionalem Analphabetismus (siehe Abschnitt 4.3) handelt.

Also hab ich keine, keine Ängste mit gehabt mit so was. — Nur wenn ich jetzt kein Zettel gehabt hätte wo nichts draufsteht und wenn ich jetzt nen blanken Zettel da gehabt hätte und müsste den jetzt ausfüllen wo, dann hätte ich natürlich Panik gehabt.

Ist genau wie bei der Fahrprüfung, wenn die wenn die steht im Fragebogen steht das ja auch alles da. Brauch ich ja nur ein Kreuz machen oder irgend-

---

33 Ich meine damit einen Familiennamen, der einen männlichen Vornamen enthält.

was dahin schreiben. \_\_ Die sind ja nicht blank die Zettel. \_\_ Ja? Aber wenn ich jetzt nen ganzen blanko Zettel hätte und müsste jetzt dahin schreiben weiß ich da, ich müsste von da nach da hin oder weiß ich, könnt ich nicht, also das das wär unmöglich gewesen. \_\_ Dann bin ich durchgedreht (Herr Werner: 60 und 64).

Um weiteren Aufschluss darüber zu gewinnen, ob Angst vor Entdeckung und Angst in lernstandsdiagnostischen Situationen sich ähneln, wurde als Ziel für die folgenden Interviews angestrebt, die Kategorie der Angst weiter zu verdichten. Eine sich ergebende Frage lautet zum Beispiel: *„Was ist eigentlich so schlimm daran, wenn die Lese- oder Schreibschwierigkeiten entdeckt werden?“* Für den Fall, dass im Interview die Aussage erwähnt wird: *„Keiner wusste über meine Lese- oder Schreibschwierigkeiten Bescheid“*, wurden die folgenden Fragen handschriftlich im Interviewleitfaden ergänzt: *„Wie kam es dazu, dass Sie es keinem erzählt haben, dass Sie Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben?“*, *„Wann fing es an, dass Sie Lügen aufbauen mussten?“*, *„Was haben Sie geglaubt, was passiert, wenn Sie es sagen?“* oder *„Für was für einen Menschen wollten Sie nicht gehalten werden? Können Sie so einen Menschen näher beschreiben?“* Diese Fragen wurden allerdings nicht wortwörtlich gestellt, sondern sie waren mehr eine Stütze, um die Thematik der *Angst vor Entdeckung* während des Interviews im Hinterkopf zu behalten und bei Gelegenheit anzusprechen. Aufgrund der Hypothese, dass die Grenze der Respektabilität (siehe Abschnitt 4.3) diesbezüglich eine Rolle spielt, wurde in den Interviews Ausschau nach persönlichen Bewertungen und Sichtweisen der Befragten im Kontext gehalten. Darüber hinaus ergab sich die Frage, welche Rolle das eigene Alter oder der Altersunterschied zu anderen in Bezug auf die Angst vor Entdeckung spielt. Im Interview von Herrn Werner fand sich zum Beispiel die Aussage:

Interviewerin: Mhm. Und wie haben Sie sich dann gefühlt?

Herr Werner: Beschissen. Erst mal konnte ich den das nicht sagen, der war im selben Alter wie ich und dem wollte ich nicht sagen: ‚Ich kann nicht schreiben.‘. \_\_ Also, musste ich da irgendwie so mit durch. \_\_ Das war natürlich ganz, ganz blöde und Panik (3) (Herr Werner: 69–70).

Bei der Auswahl der weiteren Interviewpartnerinnen und -partner wurde darauf geachtet, auch deutlich jüngere Personen zu interviewen und als optionale Fragen wurde handschriftlich notiert: „Wie ist es, in Ihrem Alter lesen und schreiben zu lernen?“, „Wie ist es, die Jüngste im Kurs zu sein?“

Als weitere Ergänzung wurde die Frage im Leitfaden notiert: „Gab es auch einmal eine Prüfung, zu der Sie gar nicht erst hingegangen sind oder die Sie abgebrochen haben?“ und die Fragen: „Wie möchten Sie zukünftig in Prüfungen handeln? Wie möchten Sie damit umgehen können?“

Pseudonym	Alter	Informationen zur Person	Erhebung
<b>Frau Peters</b>	52 Jahre	Frau Peters hat die Förderschule besucht und keinen Schulabschluss gemacht. Sie ist zur Zeit des Interviews ALG-II-Empfängerin und in der Nachbarschaftshilfe tätig. Sie ist geschieden und hat zwei Kinder.	September 2009
<b>Frau Friedrich</b>	20 Jahre	Frau Friedrich besucht den Kurs seit einem dreiviertel Jahr. Sie hat die Sonderschule besucht. Eine außerbetriebliche Ausbildung musste sie abbrechen. Zur Zeit der Erhebung strebt sie an, den Hauptschulabschluss nachzuholen und hat eine Tätigkeit im Berufsbildungswerk. Sie ist ledig und kinderlos.	September 2009
<b>Frau Günther</b>	28 Jahre	Frau Günther besucht seit eineinhalb Jahren den Kurs. Sie hat weder den Schul- noch einen Ausbildungsabschluss. In Griechenland hat sie sieben Jahre lang die Schule besucht. Zur Zeit des Interviews ist sie ALG-II-Empfängerin, ledig und kinderlos.	September 2009

Tabelle 8: Befragte der zweiten Erhebungsphase

Aus der Recherche des Forschungsstands ist bekannt, dass Kursteilnehmende sich strukturell von Nicht-Teilnehmenden unterscheiden (siehe Abschnitt 3.1). Nach Abschluss der zweiten Erhebungsphase galt es daher, sogenannte nicht-teilnehmende Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten zu finden.

Der Kontakt zu Frau Albrecht (siehe Tab. 9) ergab sich durch einen Hinweis von Dritten. Sie wurde ausgewählt, weil sie im ersten Kontakt offen über ihre Legasthenie und die Erfahrungen, die sie in der Schulzeit damit gemacht hat, berichtete. Im Sinne des Theoretical Sampling wurde erwartet, dass eine Person, die Lese- und Schreibschwierigkeiten hat, aber

dennoch einen hohen Bildungsabschluss erreicht hat, einen maximalen Kontrast zu den Befragten darstellt, deren Lese- und Schreibschwächen überwiegend auf eine Lernschwäche zurückzuführen sind. Auch wenn individuelle Voraussetzungen (wie z.B. IQ, soziale Herkunft oder Art der Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten) nicht als ursächliche Bedingungen für den untersuchten Gegenstandsbereich des Handelns in lernstandsdiagnostischen Situationen herangezogen werden sollten, so ist ihr Fall dennoch interessant, um eine Vielfalt von unterschiedlichen Testsituationen und Handlungsstrategien zu erheben (siehe Abschnitt 7.1). Im Interview stellte sich dann heraus, dass es sich in ihrem Fall um eine selbstdiagnostizierte Legasthenie handelt. Auf der Basis ihrer Erzählung und dem Vergleich mit der Definition einer Lese-Rechtschreibstörung im ICD-10<sup>34</sup> erscheint ihre Selbstdiagnose als plausibel. Diesbezüglich lässt sich die Frage an das Material herantragen, inwiefern die subjektive Deutung der Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten für subjektiv vernünftige Handlungsbegründungen im Zusammenhang mit Lernstandsdiagnostik relevant wird. Ihr Fall unterscheidet sich von den vorhergehenden, abgesehen von der Nicht-Teilnahme, weiterhin noch deutlich dadurch, dass sie als Schulabschluss ein Abitur erworben und anschließend ein Lehramtsstudium begonnen und wieder abgebrochen hat. Es ergibt sich daher die Frage, ob aus dem Erreichen des höchsten Schulabschlusses subjektive Handlungsbegründungen für andere lernstandsdiagnostische Situationen gewonnen werden.

Weitere Interviewpartner wurden im Anschluss an ihre Teilnahme beim Skalierungspretest der leo. – Level-One Studie in der vierten Erhebungsphase (siehe Tab. 10) gewonnen. Aus ihren Testergebnissen war mir bekannt, dass sie Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder Schreiben haben

34 „Das Hauptmerkmal ist eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wieder zu erkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sein. Bei umschriebenen Lesestörungen sind Rechtschreibstörungen häufig und persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn einige Fortschritte im Lesen gemacht werden. Umschriebenen Entwicklungsstörungen des Lesens gehen Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache voraus. Während der Schulzeit sind begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich häufig“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2014, F81.0).

und folglich in mein Erhebungssample passen.<sup>35</sup> Die drei Befragten befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in einer Ein-Euro-Job Maßnahme bei einem Beschäftigungsträger. Die Interviews konnten jeweils in einem vom Beschäftigungsträger zur Verfügung gestellten Raum, weitgehend ungestört, geführt werden.

Pseudonym	Alter	Informationen zur Person	Erhebung
<b>Frau Albrecht</b>	54 Jahre	Frau Albrecht ist zur Zeit des Interviews als freischaffende Künstlerin tätig und ist zusätzlich mit einer Aushilfstätigkeit beschäftigt. Sie hat ihr Abitur auf dem zweiten Bildungsweg gemacht. Anschließend begann sie ein Studium und brach es vor dem Ende ab. Sie lebt in einer Partnerschaft und ist kinderlos.	Oktober 2009

Tabelle 9: Befragte der dritten Erhebungsphase

Nach diesen drei Interviews wurde die eigene Datenerhebung abgeschlossen. Für den Zweck des Auffüllens und Verdichtens der Kategorien im Prozess des selektiven Kodierens (Strauss & Corbin, 1996, S. 116f.; siehe Abschnitt 6.3.3) konnte das Sample um elf Interviews ergänzt werden, die im Auftrag der „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“ (Akzeptanzstudie) von dem Teilprojekt „E.Di-regional“ (TU Chemnitz) nach abgestimmten Verfahren erhoben, transkribiert und vorkodiert wurden. Das Partnerprojekt führte die Interviews mit Teilnehmenden aus Lese- und Schreibkursen in Sachsen und Berlin. Aufgrund regionaler Besonderheiten waren freiwillige Interviewpartnerinnen und -partner überwiegend bei anderen Weiterbildungsinstitutionen als bei der Volkshochschule zu finden (vgl. Schmidt-Lauff, Popp & Sanders, 2011).

35 Ich danke Dr. Riekman für die Berechnung der Alpha-Levels meiner Interviewpartner in der vierten Erhebungsphase.



Pseudonym	Alter	Informationen zur Person	Erhebung
Herr Heinrich	30 Jahre	Herr Heinrich ist zur Zeit des Interviews mit einem Ein-Euro-Job bei einem Beschäftigungsträger tätig. Nach Abschluss der Sonderschule hat er eine Ausbildung im Garten- und Landschaftsbau abgeschlossen und darüber gleichzeitig den Hauptschulabschluss nachträglich erworben. Er ist ledig und hat keine Kinder. Seine Lese- und Schreibfähigkeit liegt auf Alpha-Level 3 <sup>36</sup> .	Februar 2010
Herr Martin	24 Jahre	Herr Martin ist zum Erhebungszeitpunkt mit einem Ein-Euro-Job bei einem Beschäftigungsträger tätig. Er hat ein Abgangszeugnis nach Klasse 9 der Sonderschule erreicht und anschließend zwei Berufsvorbereitungsmaßnahmen besucht. Er ist ledig und hat keine Kinder. Seine Lese- und Schreibfähigkeit liegt gerade noch auf Alpha-Level 3, an der Schwelle zu Alpha-Level 2 <sup>37</sup> .	Februar 2010
Herr Jakob	53 Jahre	Herr Jakob ist zum Erhebungszeitpunkt mit einem Ein-Euro-Job bei einem Beschäftigungsträger tätig. Er hat mit 16 Jahren auf der Volksschule den Hauptschulabschluss erworben. Er hat keinen Ausbildungsabschluss, ist geschieden und hat keine Kinder. Seine Lese- und Schreibfähigkeit liegt auf Alpha-Level 3.	Februar 2010

Tabelle 10: Befragte der vierten Erhebungsphase

6.2.3 Datenaufbereitung und Transkription

Die aufgezeichneten Interviewgespräche variieren zwischen 40 und 90 Minuten Dauer. Sie wurden vollständig und wörtlich transkribiert. Die untenstehende Tabelle 11 zeigt die verwendeten Transkriptionsregeln. Sprache und Interpunktion wurden nicht geglättet, um den Gesprächscharakter zu erhalten. Sprachschwierigkeiten der Interviewten sollten erkennbar bleiben, damit mögliche Hinweise auf emotionale Belastungen für die Auswertung nicht verloren gehen. Vorhandene Dialekte wurden ebenfalls beibehalten, da sie von den Projektpartnerinnen für ihre Auswertung genutzt wurden. Bei Verständnisschwierigkeiten wurde im Einzelfall bei den Projektpartne-

36 Mit Alpha-Level 3 wird das Unterschreiten der Textebene bezeichnet, „d.h., dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Text“ (Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg, 2012a, S. 19f.).

37 Mit Alpha-Level 1–2 wird das Unterschreiten der Satzebene bezeichnet, „d.h., dass eine Person zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben kann – nicht jedoch ganze Sätze“ (Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg, 2012a, S. 19).

rinnen nachgefragt. Betonungen wurden aufgrund des erhöhten Aufwands in der Transkription nicht speziell gekennzeichnet. Fragliche Interviewstellen wurden gegebenenfalls wiederholt angehört. Alle Angaben, die Rückschlüsse auf die befragte Person erlauben, wurden anonymisiert. Dabei wurden Platzhalter eingefügt, die die Bedeutung des Wortes darstellen (z.B. (Name der Kursleiterin), (Wohnort des Befragten), (Weiterbildungsinstitution etc.). Abschließend wurden alle Transkripte zur Auswertung in die Software MaxQDA 10 eingelesen.

<b>I</b>	Interviewerin
<b>GP1, GP2</b>	Gesprächspartner 1, 2 usw.
<b>K</b>	Kursleiterin
<b>...</b>	kurzes Zögern
<b>(3)</b>	Pausen mit Sekundenangabe, ab 3 Sekunden
<b>(unverständlich)</b>	Unverständliches
<b>(Kommt es?)</b>	vermuteter Wortlaut
<b>Wort-</b>	Wortabbruch oder Satzabbruch
<b>Wort/</b>	Abbruch, da unterbrochen wird
<b>—</b>	zustimmende Lautäußerung der Interviewerin (Mhm, Ja etc.)
<b>(K: Ok, alles klar.)</b>	Einwürfe der jeweils anderen Person.
<b>(Lachen), (Stottern)</b>	Lautäußerungen der befragten Person
<b>~</b>	Stocken (aufgrund eines Sprachfehlers)
<b>(Klopfen an der Tür)</b>	nicht-sprachliche Vorgänge
<b>00:38:18-1</b>	Zeitmarken

Tabelle 11: Transkriptionsregeln

### 6.3 Zum Verfahren der Datenauswertung

Die Daten wurden zuerst für die Fragestellung des Projekts „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“ ausgewertet. Der Fokus der Analyse lag daher zunächst auf den subjektiven „Begrün-

dungen für Testakzeptanz bzw. -ablehnung“. Im Laufe dieser Datenanalyse nutze ich verschiedene Gelegenheiten zur kommunikativen Validierung der Kategorien. Im Ergebnis entstand ein dichter Kode-Baum, der subjektive Begründungen für Testakzeptanz in drei trennscharfen und detailliert ausgearbeiteten Hauptkategorien zusammenfasst. Die Hauptkategorien lauten: „Subjektive Relevanz“, „Vertrauen“ und „Erfolgserwartung“ (siehe Abschnitt 3.3). Auf die kodierten Akzeptanzbegründungen des Projekts wurde bei der axialen Analyse von Handlungsprämissen im Rahmen dieser Arbeit vereinzelt zurückgegriffen (siehe Abschnitt 6.3.2).

Für die vorliegende Studie wurden zusätzliche Kategorien-Bäume entwickelt. Diese wurden betitelt als: „Testsituationen“, „Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen“, „Ursachenzuschreibungen“ und „Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus“. Sie wurden in Einzelarbeit erstellt und stichprobenartig kommunikativ validiert, um die Qualität der Kategorienbeschreibungen zu verbessern.

Im Folgenden sollen die angewandten Techniken der Datenauswertung im Einzelnen erläutert werden. Dazu wird das Vorgehen in den drei Kodierschritten (offenes, axiales und selektives Kodieren) am Material beispielhaft aufgezeigt. Die lineare Darstellung dient der Nachvollziehbarkeit. Sie entspricht nicht dem tatsächlichen Vorgehen im Auswertungsprozess. Dieser war vielmehr durch eine wechselseitige Anwendung von offenem, axialem und selektivem Kodieren geprägt. Außerdem verzichte ich auf eine zeitliche Darstellung der Reihenfolge einzelner Auswertungsschritte und verworfener Auswertungsansätze zugunsten einer inhaltlichen Begründung der gewählten Verfahren. Besonders zu berücksichtigen ist, dass es sich bei dem Erhebungsgegenstand um subjektive Berichte der interviewten Personen handelt. Die Plausibilität der Aussagen war daher im Einzelfall zu prüfen. Welche Einschränkungen sich daraus für die Reichweite der Auswertungsergebnisse ergeben, wird im letzten Abschnitt dieses Kapitels reflektiert (siehe Abschnitt 6.4).

### **6.3.1 Offenes Kodieren**

Offenes Kodieren bezeichnet den Prozess „des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43). Dieses Verfahren wird vor allem zu Beginn des

Auswertungsprozesses angewandt, um Phänomene, auf die jeweils die Aufmerksamkeit gerichtet wird, zu bezeichnen (vgl. ebd., S. 44ff.). Als Datengrundlage für die Entwicklung von ersten Konzepten wurden die zehn Interviews gewählt, die ich selbst geführt habe. Zum späteren Auffüllen der Kategorien, ihrer Eigenschaften und Dimensionen berücksichtigte ich die vom Teilprojekt „E.Di-regional“ zur Verfügung gestellten elf Interviews. In der Darstellung in dieser Arbeit werden die Interviewzitate aus dem Zusatzsample mit dem Hinweis „ZS“ gekennzeichnet.

Um sich trotz der von Beginn an bestehenden, sehr fokussierten Forschungsperspektive auf die höherwertigen Konzepte (Begründungen und Handlungsstrategien) dem Subjektstandpunkt anzunähern, wurde jedes Interview zunächst vollständig gelesen, ohne Notizen oder Kodierungen niederzuschreiben (vgl. Corbin & Strauss, 2008, S. 163ff.).

Die Entwicklung von Konzepten erfolgte anschließend über die Auswahl einzelner Textsegmente und deren Bezeichnung, wobei die Größe der Textsegmente jeweils so gewählt wurde, dass die entsprechende Äußerung der interviewten Person auch außerhalb ihres Kontextes noch gut verständlich ist. Dadurch kam es zu Doppelkodierungen. Interviewpassagen, die sich im Hinblick auf den Gegenstand als irrelevant erwiesen, wurden nicht kodiert. *Handlungsstrategien* wurden im Material an „handlungsorientierten Verben oder Partizipien“ ersichtlich (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 84).

Im Prozess des offenen Kodierens gelten Konzeptbezeichnungen zunächst als vorläufig. Erst durch den *ständigen Vergleich* verschiedener Konzepte sowie das *systematische Infrage-Stellen* von Vorannahmen gelingt es, Kategorien zu bilden, die jeweils ähnliche Konzepte treffend zusammenfassen und sie präzise von andersartigen Kategorien unterscheiden (vgl. ebd., S. 44, S. 47ff.). „Um Beziehungen zwischen Kategorien und *Subkategorien* – und später auch zwischen Hauptkategorien – herauszuarbeiten“, ist es wichtig, die Eigenschaften der Kategorien zu benennen (ebd., 1996, S. 51). Die Ausprägungen von Eigenschaften lassen sich laut Strauss und Corbin auf einem Kontinuum dimensionalisieren (vgl. ebd., S. 50ff.).

Das wichtigste Werkzeug zur Generierung einer gegenstandsbezogenen Theorie ist die theoretische Sensibilität der Forschenden (vgl. ebd., S. 25ff.). Strauss und Corbin beschreiben spezifische Techniken, die dazu dienen, die

theoretische Sensibilität für den Gegenstand zu erhöhen (vgl. ebd., S. 56ff.). Konkret sollen die Techniken unter anderem dabei helfen, quer zu denken, den induktiven Prozess anzuregen, mögliche Bedeutungen von Konzepten zu erkennen und vorläufig zu benennen und vor allem sollen sie dabei unterstützen, die Eigenschaften und Dimensionen von Kategorien zu entdecken (vgl. ebd., S. 57). Im Folgenden werden die zu diesem Zweck angewandten Verfahren nach Strauss und Corbin detaillierter beschrieben und an Beispielen veranschaulicht.

Eine wichtige Frage, die im Prozess des offenen Kodierens auftauchte, lautete: Welche Eigenschaften charakterisieren die von den Interviewten auf die Frage nach Tests und Prüfungen thematisierten *Situationen*? Der Versuch, die Dimensionen von selektiver Diagnostik und Förderdiagnostik (siehe Abschnitt 1.1) zur Unterscheidung auf das Datenmaterial anzuwenden, wurde verworfen. Da die Daten einer subjektiven Logik folgen, erwies sich dieses deduktive Vorgehen als nicht praktikabel. Um die Frage „*Welche Eigenschaften charakterisieren eine Testsituation aus subjektiver Perspektive?*“ zu bearbeiten, wurde daher zunächst die Technik des „weithergeholte[n] Vergleich[s]“ angewandt (ebd., S. 69f.). Sie dient dazu, *neue Ideen* in Bezug auf die *Eigenschaften des Phänomens* zu generieren. Strauss und Corbin vergleichen zum Beispiel „Gewichtheben und Violine-Spielen“, um einige Fragen und Kategorien über die Beziehung zwischen Geräten und Body-Building zu entwickeln (ebd., S. 69).

Der *weithergeholte Vergleich* von Testsituationen wurde mit der Situation „*eine Hochzeitsrede halten*“ angestellt. Eine Hochzeitsrede zu halten, kann zum Beispiel durch folgende Eigenschaften charakterisiert sein:

- Die Situation entsteht vorbereitet oder unvorbereitet.
- Sie ist einmalig oder zumindest sehr selten.
- Es handelt sich um einen gesellschaftlichen Initiationsritus.
- Die Rede wird vor großem oder kleinem Publikum gehalten. Einzelne Personen darunter werden mit der Rede besonders angesprochen.
- Die Rede wird von einer Person oder von mehreren Personen gehalten.
- Die Situation geht mit mehr oder weniger Nervosität und Aufregung einher.
- Die Rednerin oder der Redner ist anschließend zufrieden oder unzufrieden.

- Die Rednerin oder der Redner will die Situation schnell hinter sich bringen oder sie auskosten.
- Die Rede ist von der Person selbst initiiert oder fremdveranlasst.
- Die Rede ist selbst geschrieben oder von einer Vorlage inspiriert.
- Die Rede ist individuell gestaltet, z.B. humorvoll oder sentimental/ernsthaft.
- Die Rede erlangt eine Bedeutsamkeit, z.B. gerät sie in Vergessenheit oder sie wird zu einer Familienlegende.
- Das Feedback auf die Rede fällt positiv, höflich oder negativ aus.

Angeregt durch dieses Brainstorming konnten vergleichbare und abweichende Eigenschaften der in den Interviews thematisierten Test- und Prüfungssituationen notiert und mit dem Datenmaterial verglichen werden. Im Material konnten Beispiele für folgende Eigenschaften von den berichteten Test- und Prüfungssituationen gefunden werden: Vorbereitung, Öffentlichkeit, Eigenverantwortung, emotionale Belastung, Zufriedenheit, Dauer, Veranlassung, Leistungsanspruch, Ernsthaftigkeit, biografische Bedeutsamkeit und Anerkennung. Erst anschließend wurde auf das systematische Wissen über Lernstandsdiagnostik zurückgegriffen, um die Konzepte zu benennen. Auf diese Weise über das Phänomen der thematisierten Testsituationen nachzudenken, erwies sich als hilfreich, um eine empirisch differenzierte Definition für die Kategorie *Testsituation* zu finden, die aus der Perspektive des Subjekts formuliert ist (siehe Abschnitt 7.1).

Diese und weitere Versuche, durch kreative Techniken den theoretischen Blick auf das Material zu erweitern, haben den Effekt, dass auch unsystematisch und zufällig ausgewählte Alltagslektüre, -begegnungen und -ideen verwendet werden, um sie mit dem Material zu vergleichen. Zum Beispiel wird in der Graphic Novel *Persepolis* eine Szene beschrieben, bei der die Namen und Ergebnisse der Personen, die an der nationalen Aufnahmeprüfung zum Studium im Iran teilgenommen haben, in der Zeitung veröffentlicht werden (vgl. Satrapi, 2006, S. 132f.). In den erhobenen Interviews ist keine vergleichbare Szene enthalten. Dennoch finden sich Beispiele für einen mehr oder weniger vertraulichen Umgang mit Prüfungsergebnissen. Die Eigenschaft *Vertraulichkeit bei der Ergebnismeldung* lässt sich

demnach theoretisch dimensionalisieren zwischen den Polen *vertraulich* und öffentlich.

### 6.3.2 Axiales Kodieren anhand eines begründungslogischen Kodier-Paradigmas

Nachdem durch offenes Kodieren erste gegenstandsrelevante Kategorien erarbeitet und ausführlich beschrieben wurden, gilt es, durch axiale Kodierverfahren Verbindungen zwischen den Kategorien und Subkategorien aufzuzeigen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 76). Dazu werden die Kategorien probenhalber zueinander in Beziehung gesetzt und die Beziehung zueinander wird an den Daten überprüft. Zu diesem Zweck nutzte ich das Kodierparadigma von Strauss und Corbin. Es identifiziert die Beziehungen zwischen den Kategorien als:

(A) Ursächliche Bedingungen → (B) Phänomen → (C) Kontext → (D) Interveninge Bedingungen → (E) Handlungs- und interaktionale Strategien → (F) Konsequenzen (Strauss & Corbin, 1996, S. 78).

Für die vorliegende Arbeit wurde die Entscheidung getroffen, menschliche Handlungsstrategien, passend zur subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, in einem begründungslogischen Modell zu erfassen. Folglich wird angenommen, dass menschliche Handlungsstrategien durch das Kausalitätsprinzip nicht verständlich erfasst werden können. Menschliche Handlungen werden im subjektwissenschaftlichen Ansatz in Form von Begründungsmustern bzw. -zusammenhängen analysiert. Es wird daher als notwendig erachtet, das Kodier-Paradigma zu verändern. Eine solche handlungstheoretische Anpassung des Kodier-Paradigmas der Grounded Theory erwies sich bereits in anderen Forschungsarbeiten als gegenstandsadäquat (vgl. von Felden, 2006; Grotlischen, 2010, S. 177; Grotlischen, 2012b; Heinemann, 2014; Krämer, 2014).

Als Analyseschema schlägt Holzkamp folgende Form vor: „*Bedingungen/Bedeutungen* → *Handlungsprämissen* → *intentionale Zwischenglieder* → *Handlungsvorsatz* → *Handlung*“, wobei sich der „eigentliche Begründungszusammenhang“ auf den Ausschnitt „*Handlungsprämissen* → *intentionale Zwischenglieder* → *Handlungsvorsatz*“ beschränkt (vgl. Holzkamp, 1995, S. 35).

Für den interessierenden Forschungsgegenstand dieser Studie wurde ein daran angelehntes, eigenes begründungslogisches Kodier-Paradigma entwickelt. Entsprechend zur Forschungsfrage wurde das Phänomen der *subjektiv begründeten Handlungsstrategien*<sup>38</sup> in den Mittelpunkt des Kodierschemas gerückt. Im paradigmatischen Modell der Grounded Theory wird angenommen, dass das Phänomen durch ursächliche Bedingungen, die in der äußeren Welt gegeben sind, hervorgerufen wird und dass intervenierende Bedingungen (Bedingungen des breiteren strukturellen Kontexts) Einfluss auf die Handlungsstrategien nehmen können. Im begründungslogischen Modell wird dahingegen angenommen, dass Gegenstände der äußeren Welt erst handlungsrelevant werden, indem das Subjekt ihnen selbst aktiv eine Bedeutung zuschreibt. Da es sich bei den *Handlungsprämissen* um subjektive, als relevant ausgewählte Bedeutungszuschreibungen handelt, macht es keinen Sinn, sie nach ihrem ursächlichen oder intervenierenden Charakter zu unterscheiden (siehe Abschnitt 5.1). Der Kontext stellt laut Strauss und Corbin

den besonderen Satz von Bedingungen dar, innerhalb dessen die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden, um ein spezifisches Phänomen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen und darauf zu reagieren (1996, S. 80f.).

Begründungslogisch gewendet ist der Kontext in dieser Studie vergleichbar mit der subjektiv wahrgenommenen *Bedeutungskonstellation der Lernstandsdiagnostik*, innerhalb deren das Subjekt seine Handlungsmöglichkeiten wahrnimmt. Um die subjektiv begründete Wahl einer Handlungsstrategie zu erfassen, müssen laut subjektwissenschaftlichem Ansatz die zugrunde liegenden Handlungsabsichten als *intentionale Zwischenglieder* berücksichtigt werden (siehe oben). Da ich in der Untersuchung jedoch keine Handlungsvorsätze, sondern rückblickend begründete Handlungsstrategien erfasse, analysiere ich die in der Handlungsbegründung *intendierten Konsequenzen*. Konsequenzen, die sich aus subjektiver Perspektive tatsächlich ergeben haben, aber nicht intendiert waren,

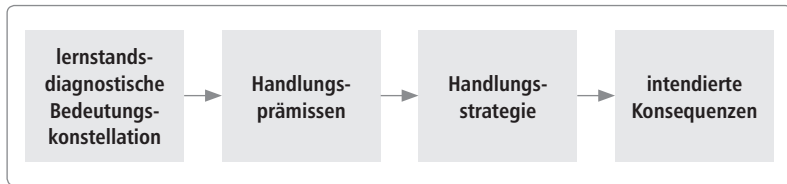
---

38 Ich verwende den Begriff „Handlungsstrategien“ weiter, weil rückblickend berichtetes Handeln erhoben wurde, kein Handlungsvorsatz.



werden im Begründungsmuster nicht abgebildet, weil sie für das Ziel der Entwicklung eines begründungslogischen Verständnisses der Handlungsstrategien keinen Beitrag leisten.<sup>39</sup>

Das Kodier-Paradigma wurde demnach begründungslogisch zu folgendem Analyseschema verändert:



Im Folgenden wird erläutert, mit welchen Verfahren das begründungslogisch veränderte Kodierschema im Rahmen der axialen Datenanalyse angewandt wird.

Als Ausgangspunkt des axialen Kodierens wurden die bereits kategorisierten *Handlungsstrategien* gewählt (siehe Abschnitt 7.2). Die ausführliche axiale Analyse wurde auf die drei Handlungsstrategien „partielles Outing“, „ambitionierte Offensive“ und „widerständige Verweigerung“ beschränkt, weil ich sie als bislang wenig erforscht und im Hinblick auf die Frage nach der Tauglichkeit der lernstandsdiagnostischen Praxis als aufschlussreich beurteile. Die anderen vier Handlungsstrategien („angewandte Kompetenz“, „genutzte Unterstützung“, „aktive Täuschung“ und „stille Resignation“) korrespondieren offensichtlich mit den Ergebnissen der Lern- und Alphabetisierungsforschung, daher nimmt ihre Darstellung in der vorliegenden Arbeit weniger Raum ein.

Als Materialgrundlage für das axiale Kodieren wurden beinahe ausschließlich<sup>40</sup> die zehn von mir selbst geführten Interviews genutzt, weil bei dieser Auswertung zum Teil auch die Interviewsituation selbst zum Gegenstand der Analyse wurde. Es eigneten sich des Weiteren nur die Interview-

39 Es ist jedoch möglich, dass die Konsequenz einer Handlungsstrategie als Begründungsprämisse für eine weitere Handlungsstrategie herangezogen wird.

40 Die Ausnahme (mangels geeigneter Alternativen im Datenmaterial) bildet die Analyse des Begründungszusammenhangs von Frau Arnolds widerständiger Verweigerung in der lernprozessbegleitenden Diagnostik (siehe Abschnitt 8.3.2).

abschnitte für die axiale Analyse, in denen dichte Situationsbeschreibungen und Begründungen enthalten sind. Interviewabschnitte, in denen kaum Kodierungen von Begründungen für Testakzeptanz vorgenommen wurden, wurden daher in dieser Auswertungsphase vernachlässigt.

Beim Kodieren wurde auch auf die in Kapitel 5 erarbeiteten, theoretischen Konzepte zurückgegriffen und die Form, die sie in den Daten annehmen, wurde untersucht. Auf diese Weise entstand unter anderem ein Kategorienbaum mit „Ursachenzuschreibungen für Testergebnisse“. Die dort zugeordneten Konzepte wurden probenhalber als *Handlungsprämissen* mit ausgewählten *Handlungsstrategien* in Verbindung gebracht und ihre Beziehungen zueinander wurden überprüft. Strauss und Corbin bezeichnen dieses Vorgehen als „Hin- und Herpendeln zwischen induktivem und deduktivem Denken“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 89).

Technisch habe ich diesen Analyseschritt mit dem Programm MaxQDA 10 umgesetzt, indem ich nacheinander für die Kodings zu jeder *Handlungsstrategie* geprüft habe, ob in derselben Situationsbeschreibung im Interviewtext Ursachenzuschreibungen kodiert sind, die in subjektiver Logik als *Handlungsprämisse* gelten können. In der untenstehenden Abbildung 6 ist z.B. die *Handlungsstrategie* des „Partiellen Outings“ aktiviert. Im Dokument-Browser wird dann für das ausgewählte Koding (hier: „Partielles Outing“) die entsprechende Textstelle im Interviewtranskript angezeigt. Es ist zu sehen, dass das Koding mit mindestens zwei Kodings für Ursachenzuschreibungen bei Misserfolg (hier: „Habe die Aufgaben nie gehabt.“ und „Habe mich noch nie damit beschäftigt.“) einhergeht. Es ergibt sich als These über den Zusammenhang der beiden Kategorien: Ein partielles Outing wird subjektiv logisch mit niedrigen Erfolgsaussichten begründet. Ob diese Beziehung aufrechterhalten werden kann, wurde als Ergebnis der Interpretationsarbeit entschieden.

In einem ersten Interpretationsschritt wird dazu auf Schlüsselwörter wie z.B. „weil“, „wenn“, „während“, „da ja“, „wegen“ geachtet (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 80). Als zweites Prüfkriterium, ob die herausgearbeiteten Prämissen der subjektiven Handlungslogik entsprechen, wird das von Holzkamp vorgeschlagene Verfahren angewandt. Er setzt versuchsweise das Wörtchen *vernünftigerweise* ein. Sein Beispiel dazu lautet: „Wenn es kalt ist, dann zieht man sich *vernünftigerweise* warm an“ (Holzkamp, 1995, S. 34).

Durch das Einschiesel ‚vernünftigerweise‘ wird deutlich, daß hier die (vielleicht unterstellte) empirische Zusammenhangsannahme in Wirklichkeit eine unexplizierte Begründungsaussage darstellt. Es widerspricht hier nämlich der Art des logischen Zusammenhangs, irgendwelche ‚kausalen‘ Faktoren anzunehmen, durch welche Leute bei Kälte ‚automatisch‘ warme Sachen anziehen. Vielmehr ist, wenn man es sich einmal bewußt gemacht hat, klar, was gemeint ist: Bei Kälte haben die Leute ‚gute Gründe‘, sich warm anzuziehen (und tun dies also auch nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten) (ebd.).

Im Beispiel in der Abbildung 6 würde der Zusammenhang dann lauten: „Weil ich Bruchrechnung, Kommarechnung und sowas in der Schule nie gehabt habe, habe ich dem Typ von der ARGE *vernünftigerweise* erzählt, ich hatte das nie“ (vgl. Herr Heinrich: 232–234).<sup>41</sup>

Als weiteres Ergebnis der theoretischen Perspektiventwicklung wurde festgehalten, dass die personale Situiertheit des Subjekts in der lernstandsdiagnostischen Situation (also die Selbsteinschätzung seiner Fähigkeiten) nur eine Seite der subjektiven Bedeutungskonstellation abbildet. Zusätzlich wurden Aspekte der institutionellen Bedeutungsanordnung von lernstandsdiagnostischen Situationen theoretisch expliziert und als mögliche *Handlungsprämissen* festgehalten (siehe Abschnitt 5.1). Daher galt es im axialen Kodierprozess, auch diese Aspekte, z.B. die Techniken der hierarchischen Überwachung und der sozialen Normierung, im Datenmaterial aufzuspüren und ihre Bedeutsamkeit als subjektive *Handlungsprämisse* zu überprüfen.

Handlungsstrategien werden in dieser Arbeit ausschließlich vom Subjektstandpunkt aus nachvollzogen, daher beschränkte ich die Darstellung der *lernstandsdiagnostischen Bedeutungskonstellation* weitgehend auf die Deskription der Testsituation aus subjektiver Perspektive. Hintergrundinformationen zu den Eigenschaften lernstandsdiagnostischer Verfahren wurden nur insoweit ausgeführt, wie sie etwas zum Verständnis der subjektiven Prämissenlage beitragen konnten.

---

41 Die Auswertung und die Ergebnisse der Testsituationsbeschreibung von Herrn Heinrich sind in Abschnitt 8.1.1 weiter ausgeführt.

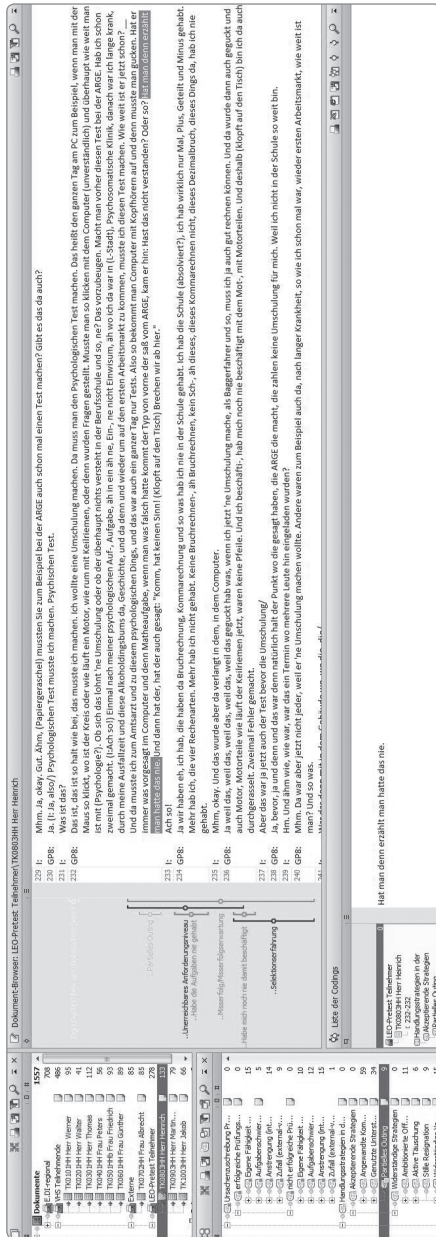


Abbildung 6: Axiales Kodieren am Beispiel der Handlungsstrategie Partielles Outing

Die *intendierten Konsequenzen* werden im Interviewmaterial nicht unbedingt wörtlich artikuliert. Sie stehen jedoch mit den *Handlungsprämissen* in einem logischen Zusammenhang. Sie beschreiben, in welcher Weise die *lernstandsdiagnostische Bedeutungskonstellation* und in der Folge die *Handlungsprämissen* für zukünftiges Handeln verändert werden sollen. Die Beziehung der *intendierten Konsequenzen* zu den anderen Kategorien im Begründungsmuster ist durch die Hinweiswörter „um“, „damit“ oder „danach“ gekennzeichnet. Im angeführten Beispiel (siehe Abb. 6) lautet demnach ein Begründungs-Handlungs-Zusammenhang, der die *intendierte Konsequenz* mit einschließt:

Unter den Handlungsprämissen, dass die Teilnahme am Test in meinem Lebensinteresse liegt und ich zudem erwarte, dass die Testanforderungen an meine Schwächen angepasst werden, wende ich vernünftigerweise die Handlungsstrategie des Partiellen Outings an, um meine Erfolgsaussichten zu verbessern.

Nachdem ein Begründungs-Handlungs-Zusammenhang<sup>42</sup> an einer Situationsbeschreibung ausführlich expliziert wurde, wurden in einem weiteren Analyseschritt Gegenbeispiele und Varianten im Material gesucht (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 87).

### 6.3.3 Selektives Kodieren

Das Ziel des selektiven Kodierens in der Grounded Theory ist das Aufdecken und Verfestigen von Mustern auf einer abstrakteren Ebene der Analyse als beim axialen Kodieren (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 95, S. 106f.). Zu diesem Zweck werden Beziehungen zwischen Kernkategorie und anderen Kategorien validiert und es werden weitere Verfeinerungen von Kategorien vorgenommen (vgl. ebd., S. 94). Als Kernkategorie wurde in dieser Studie, ausgehend von der Forschungsfragestellung, die Kategorie *Handlungsstrategien im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen* gewählt. Durch axiales Kodieren wurden anhand ausgewählter Situationsbeschreibungen subjektive Begründungszusammenhänge aufgedeckt. Mit

42 Die erarbeiteten Begründungs-Handlungs-Zusammenhänge werden in Kapitel 8 ausführlich und nachvollziehbar dargestellt.

diesen wird im Prozess des selektiven Kodierens weitergearbeitet. Strübing beschreibt den Arbeitsschritt so:

Was bislang in Bezug auf eine Reihe unterschiedlicher, im Projektverlauf immer wieder modifizierter, tentativer Sichtweisen kodiert wurde, soll im selektiven Kodieren nun insgesamt auf eine einheitliche Analyseperspektive hin überarbeitet werden. Das Ergebnis ist weder in einem höheren Maße richtig noch kommt ihm eine erhöhte Gültigkeit zu. Am Ende des selektiven Kodierens sollte aber die Analyse im Hinblick auf die Forschungsfrage ein höheres Maß an Konsistenz aufweisen als nach dem axialen Kodieren (Strübing, 2008, S. 22).

Die auswertungsleitenden Fragen zielen im Prozess des selektiven Kodierens vor allem auf den Vergleich der Begründungszusammenhänge bzw. der subjektiven Handlungsprämissen. Gefragt wurde zum Beispiel:

- Begründet die Antizipation von Misserfolg immer eine widerständige Verweigerung? In Kombination mit welchen anderen Prämissen begründet sie eine andere Handlungsstrategie?
- Mit welchen Prämissen werden subjektiv antizipierte Erfolgsaussichten kombiniert, um die Wahl der Handlungsstrategie zu begründen?
- Wieso wird ein partielles Outing mal in einer Einstufungsdiagnostik und mal in einem psychologischen Eignungstest angewandt? Wie unterscheiden sich die jeweiligen Handlungsprämissen?
- Welche Rolle spielt die Lese- und/oder Schreibfähigkeit bei der subjektiven Begründung der Handlungsstrategie?

Als Ergebnis dieses systematischen Fragenstellens und Vergleichens wurden die theoretisch entwickelten Begriffspaare der „defensiven“ und „expansiven“ Handlungsbegründungen sowie der „akzeptierenden“ und „widerständigen“ Handlungsstrategien genutzt, um die gegenstandsbezogene Theorie des begründungslogischen Handelns in einem empiriebasierten Modell festzuhalten (siehe Kapitel 9).

## **6.4 Zwischenfazit: Als Gegenstand der Studie werden rückblickend berichtete, subjektiv begründete Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus untersucht**

In diesem Kapitel wurde das forschungsmethodische Vorgehen, ausgehend von der Forschungsfrage, der begründungslogischen Betrachtungsweise des Phänomens und den forschungspraktischen Möglichkeiten im Rahmen eines Dissertationsvorhabens, begründet und anhand von Kodierbeispielen erläutert. Bevor im folgenden Kapitel die Ergebnisse der Datenanalyse ausgeführt werden, soll in diesem Abschnitt kritisch reflektiert werden, für welchen Erklärungsbereich die vorliegende Studie auf der Basis des erhobenen Materials Aussagen treffen kann und wodurch die Reichweite begrenzt wird.

Aus der Entscheidung für die Erhebungsmethode des qualitativen Leitfadeninterviews ergibt sich, dass der für die Analyse zur Verfügung stehende Datenpool ausschließlich in einem Interview *rückblickend* berichtete, subjektiv begründete Handlungsstrategien umfasst. Es wurde oben bereits begründet, weshalb die Entscheidung getroffen wurde, Handlungsstrategien mittels eines Interviewverfahrens zu erheben (siehe Abschnitt 6.2.1). In Bezug auf das hier verwendete Interviewverfahren kommt allerdings hinzu, dass zwischen den tatsächlich erlebten Testsituationen und den erfassten subjektiven Situationsbeschreibungen zum Teil sehr große Zeitspannen liegen. Die Erzählungen sind somit durch fehlende Erinnerungen in Bezug auf Detailbeschreibungen und subjektive Deutungen zum damaligen Zeitpunkt begrenzt. Deutlich wird das zum Beispiel an einem Interviewzitat aus dem Gespräch mit Frau Günther:

Interviewerin: Jetzt aber nochmal zu dieser Deutscharbeit. Erinnerst du dich noch, was war die Aufgabe? Was sollte man machen?

Frau Günther: Hmm (überlegt) Ich glaube ... weiß ich gar nicht mehr. (4) Schulung.

Interviewerin: Macht nichts. (Frau Günther: Tut mir leid) Ach nein! Du brauchst dich nicht entschuldigen.

Frau Günther: Ich glaube, wir mussten etwas über ein Buch schreiben. Oder so. Aber ich bin mir nicht so sicher. Also ja, Geschichte oder so. Keine Ahnung mehr. Ich hab's vergessen (Frau Günther: 103–106).

Im gesamten Sample wurde eine Variation der vergangenen Zeiträume zwischen der Testsituation und dem Interviewtermin erreicht, die von etwa zwei Monaten bis zu ca. 45 Jahren reicht. Die Reichweite der erhobenen Situationsbeschreibungen ist demnach auf gegenwärtige Erinnerungen an früheres Geschehen beschränkt. Handlungsstrategien und deren Begründungen können folglich ausschließlich den Subjektstandpunkt, wie er sich zu einem spezifischen Zeitpunkt darstellt, abbilden.

Abgesehen davon, dass die Zeitspanne zwischen erlebter Situation und Interviewtermin die Erzählung bestimmt, ist im Hinblick auf den Erklärungsbereich des erhobenen Datenmaterials zu berücksichtigen, dass es sich um *berichtete* Handlungsstrategien zur Bewältigung von lernstandsdiagnostischen Situationen bei funktionalem Analphabetismus handelt. Diese werden zu einem spezifischen Zeitpunkt in einer unnatürlichen Befragungssituation erhoben. Der Hinweis, dass die Interviewsituation selbst einen Einfluss auf die Ergebnisse ausübt, ist in der qualitativen Forschung wohlbekannt und es gilt als Qualitätskennzeichen, mit den Effekten des Eindringens in das Forschungsfeld selbstreflexiv umzugehen (vgl. Friebertshäuser, 2009, S. 238; Breuer, 2010, S. 38). Für die hier durchgeführte Erhebung gilt die Notwendigkeit, die Effekte der Interviewsituation zu reflektieren, in besonderem Maße, da die Interviewsituation selbst strukturelle Ähnlichkeit zu den thematisierten Test- und Prüfungssituationen aufweist. Vergleichbar ist vor allem die Asymmetrie der Gesprächssituation. Sie zeigt sich in einer klaren Rollenverteilung und der Entscheidungsgewalt.

(D)er Interviewer/die Interviewerin beginnt das Spiel, bestimmt die Spielregeln und entscheidet über die Verwendung der Ergebnisse (Friebertshäuser, 2009, S. 238).

Die interviewte Person hat die Rolle, Fragen zu beantworten und persönliche Informationen preiszugeben. Sie erfährt im Gegenzug jedoch kaum etwas über die Person der Interviewerin (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 438). Ähnlich wie in einer Testsituation besitzt die Interviewerin einen höheren formalen Bildungsabschluss als die befragte Person. Auch wenn zusätzlich hierarchisierende Elemente, wie z.B. die Verwendung eines elaborierten Sprachcodes, möglichst vermieden wurden, so ist doch nicht auszuschließen, dass sie in der Situation subjektiv handlungsrelevant wer-



den (vgl. Friebertshäuser, 2009, S. 238). Im zweiten, von mir selbst geführten, Interview kamen die beschriebenen Mechanismen voll zum Tragen. Aufgrund der sprachbedingten Verständigungsschwierigkeiten kam es zu dem bemerkenswerten Missverständnis, dass der Interviewpartner Herr Walter das Gespräch vermutlich bis zuletzt als Prüfungssituation interpretierte. Dieser Verdacht ergab sich erst im Anschluss an das Gespräch, weil Herr Walter sich häufig und höflich bedankte und zudem noch äußerte: „Jetzt muss *ich* noch 15 Euro bezahlen.“ Er reagierte freudig überrascht, als er erfuhr, dass er das Geld bekommen würde, anstatt es bezahlen zu müssen.

Inwiefern das Interview selbst von den befragten Personen als eine zu bewältigende Testsituation behandelt wird, in welcher Weise sie die Asymmetrie der Gesprächssituation zum Anlass nehmen, ihre Erzählungen zu gestalten und welche Konsequenzen sich daraus für den Erklärungsbe- reich der gegenstandsbezogenen Theorie ergeben, kann nur im Einzelfall anhand der erhobenen Daten reflektiert werden.<sup>43</sup> Zur Kenntnis zu nehmen ist dahingegen, dass das Interviewsetting selbst die zu entwickelnde gegenstandsbezogene Theorie begrenzt, weil es (wie jede Interviewstudie) von der Teilnahmebereitschaft der Befragten abhängig ist. Speziell vor dem Hintergrund, dass die Interviewsituation selbst strukturelle Parallelen zum Gegenstand der Test- und Prüfungssituation aufweist, ist zu reflektieren, dass Personen, die testähnliche Situationen vermeiden, möglicherweise kategorisch ausgeschlossen werden. Begründungslogisch ausgedrückt, entscheiden sich Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten *vernünftigerweise* dann nicht für die Teilnahme am Interview, wenn es nicht in ihrem Lebensinteresse begründet ist. Testangst könnte bezüglich der Entscheidung zur Teilnahme eine bedeutsame Handlungsprämisse abbilden. Als weitere Prämissen, die eine Nicht-Teilnahme am Interview subjektiv logisch begründen könnten, ließen sich viele aufzählen, z.B. die Bevorzugung nonverbaler Ausdrucksformen oder der Wunsch, die eigenen Lebenserfahrungen nicht mit fremden Menschen zu teilen und sie auch nicht dokumentiert zu wissen. Für die Reflexion der Reichweite dieser Studie ist es wichtig zu prüfen, ob diese Prämissen für die zu entwickelnde Theorie wichtig sind

---

43 Für die Begründungszusammenhänge in Kapitel 8 wird diese Reflexion dargestellt.

und ob sie ggf. dennoch erfasst werden (siehe Abschnitt 9.3). Der französische Soziologe Bourdieu weist darüber hinaus darauf hin, dass es für den Forschenden wichtig sei zu verstehen,

wie groß und welcher Art das Gefälle zwischen dem Gegenstand der Umfrage, wie er vom Befragten verstanden und interpretiert wird, und dem Gegenstand in seinen eigenen Augen ist, um die daraus entstehenden Verzerrungen mindern oder zumindest verstehen zu können, was gesagt werden kann und was nicht. Es geht also darum, die Zensur zu begreifen, die bewirkt, daß bestimmte Dinge nicht gesagt werden, und die Beweggründe dafür zu erkennen, daß andere betont werden (Bourdieu, 2005, S. 394f.).

In dieser Studie wurde eine Diskrepanz zwischen dem Forschungsgegenstand (*Handlungsstrategien von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen*) und der Interviewaufforderung (*eigene Erfahrungen mit Test- und Prüfungssituationen zu berichten*) hergestellt. Bereits die Entscheidung, aufgrund der Uneindeutigkeit des Begriffs „Lernstandsdiagnostik“, nach „Test- und Prüfungssituation“ zu fragen, definiert den Bereich des Sagbaren. Zu erwarten ist, dass die Begriffe der „Test- und Prüfungssituationen“ die Auswahl berichteter Situationen auf eher selektive diagnostische Verfahren begrenzt, weil förderdiagnostische Verfahren seltener mit diesem Begriff assoziiert werden. Es wurde überlegt, diesen Effekt durch gezieltes Nachfragen im Interview auszugleichen. Die Auswertung zeigt, dass dieses Verfahren insofern erfolgreich war, als dass eine breite Auswahl von lernstandsdiagnostischen Situationen thematisiert wurde (siehe Abschnitt 7.1). Der Erklärungsbereich des erhobenen Materials wird folglich als über selektive Diagnostik hinausreichend beurteilt. Weil die zu untersuchenden Handlungsstrategien ausschließlich auf Erfahrungsberichten von *Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten* beruhen, wird die Reichweite der zu entwickelnden Theorie auf den Gegenstand des funktionalen Analphabetismus begrenzt bleiben.

Zusätzlich ist der Anspruch, das erhobene Material im Hinblick auf *subjektiv begründete* Handlungsstrategien auszuwerten, kritisch zu reflektieren. Es wurde bereits erläutert, dass *subjektive Begründungen* des Handelns weder als unabhängig von den gesellschaftlichen Bedingungen noch

als übereinstimmend mit diesen zu verstehen sind (vgl. Holzkamp, 1995, S. 21f.; siehe Abschnitt 5.1). Mithilfe des erhobenen Datenmaterials können subjektive Begründungen nur so weit erklärt und nachvollzogen werden, wie sie im Interview kommuniziert bzw. im Rahmen der Auswertung rekonstruiert werden können. Ein Teil subjektiver Begründungen bleibt unausweichlich übrig, der nicht erfasst werden kann. Denn es muss angenommen werden, dass menschliche Handlungsbegründungen einerseits mit nicht artikulierbaren Prämissen einhergehen und andererseits vom Subjektstandpunkt der Forscherin keine objektive Erfassung möglich ist. Diesem Phänomen der Unverfügbarkeit habe ich versucht, annähernd gerecht zu werden, indem ich einen selbstreflexiven Umgang mit meinen Präkonzepten während der Analyse gepflegt habe (vgl. Breuer, 2010, S. 26ff.). Die unvermeidbare theoretische Begrenztheit der erarbeiteten Forschungsergebnisse wird im Vergleich mit dem zusammengetragenen Forschungsstand diskutiert (siehe Kapitel 9).

Die Zwischenreflexion soll an dieser Stelle mit der Diskussion der Frage beendet werden, auf welcher Ebene im Anschluss an die Auswertung des erhobenen Materials von *Handlungsstrategien* gesprochen werden kann. Mit dem Begriff „Handlungsstrategien“ soll ausgedrückt werden, dass es kein Anspruch der Studie ist, faktisches Handeln zu rekonstruieren. Die erhobenen Narrationen werden vielmehr als Annäherung an subjektive Handlungsperspektiven verstanden, die strategisch, also mit einer spezifischen Handlungsabsicht und unter Abwägung der subjektiven Voraussetzungen, in unterschiedlichen lernstandsdiagnostischen Situationen umgesetzt werden. Im Anschluss an den subjektwissenschaftlichen Ansatz fokussiert der Erklärungsbereich in erster Linie auf die situative Verknüpfung der Handlungsstrategien mit den subjektiven Lebensinteressen (siehe Abschnitt 5.3). Diese Schwerpunktsetzung dient dazu, nachvollziehen zu können, welchen Bedeutungsanordnungen in lernstandsdiagnostischen Situationen bei funktionalem Analphabetismus subjektive Handlungsrelevanz zugeschrieben wird. Inwiefern die Wahl der Handlungsstrategie aus der Biografie oder Milieuzugehörigkeit begründet wird, kann und soll mit dem gewählten analytischen Vorgehen nicht tiefergehend erfasst werden.

## **7 Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus**

Eine Ausgangsüberlegung dieser Studie lautet, dass Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten vermutlich besondere Handlungsstrategien im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen entwickelt haben. Diese Idee resultiert aus den Ergebnissen der bisherigen Alphabetisierungsforschung. Die Studien zeigen, wie sich alltägliche schriftsprachgeprägte Situationen auf vielfältige und kreative Art und Weise bewältigen lassen, ohne die entsprechende Schriftsprachkompetenz anzuwenden (siehe Abschnitt 4.5). Lernstandsdiagnostische Situationen sind überwiegend schriftbasiert gestaltet. Daher ist zu erwarten, dass die empirisch erhobenen Handlungsstrategien teilweise Überschneidungen mit den Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus aufweisen.

Weniger vorhersehbar war das Ergebnis, welche lernstandsdiagnostischen Situationen auf die eher offene Frage nach Test- und Prüfungssituationen im Interview thematisiert werden würden. Überraschenderweise werden auch Situationen berichtet, die nicht in einem Lernkontext stehen. Dieses empirische Ergebnis wird im ersten Abschnitt ausgeführt (siehe Abschnitt 7.1). Anschließend folgt die Darstellung der mittels Grounded Theory kodierten Handlungsstrategien im Einzelnen und ihr Verhältnis zu den Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus wird erläutert (siehe Abschnitt 7.2). In einem Zwischenfazit werden zusammenfassende Überlegungen zum Verhältnis von Handlungsstrategien und Situationsmerkmalen in der Lernstandsdiagnostik angestellt (siehe Abschnitt 7.3).

### **7.1 Testsituationen – empirische Differenzierung aus subjektiver Perspektive**

Für die empirische Erhebung wurde die Entscheidung getroffen, nicht eine bestimmte lernstandsdiagnostische Situation im Interview zu thematisieren, sondern offen nach Erfahrungen mit Test- und Prüfungssituationen zu

fragen. Das Ziel dieser Herangehensweise ist es, die subjektiv handlungsrelevanten Aspekte von lernstandsdiagnostischen Situationen im Datenmaterial zum Vorschein zu bringen (siehe Abschnitt 6.2.1). Dieses Vorgehen erweist sich insofern als aufschlussreich, als dass in den Antworten auf die offene Fragestellung erstens alltägliche Situationen unerwarteterweise als Test oder Prüfung charakterisiert werden und zweitens, dass lernstandsdiagnostische Situationen teilweise nicht als solche berichtet werden. Diese Ergebnisse möchte ich im Folgenden weiter ausführen und diskutieren.

Pädagogische Lernstandsdiagnostik wurde nach Dluzak et al. (2009) anhand von sechs Dimensionen (Bezugsnorm, Datenhoheit, Konsequenz, Instanz, Perspektive und Zeitpunkt in Relation zum Bildungsangebot) nach international-vergleichender Diagnostik, selektiver Diagnostik und Förderdiagnostik unterschieden (siehe Abschnitt 1.1). Der Versuch, das empirische Material nachträglich entlang dieser theoretischen Systematisierung zu ordnen, erweist sich schnell als unergiebig für eine erste systematische Annäherung. Im Datenmaterial finden sich zwar einige berichtete Test- und Prüfungssituationen, die sich dieser Trias eindeutig zuordnen lassen, wie z.B. die theoretische und die praktische Führerscheinprüfung oder die praktische Ausbildungsabschlussprüfung. Aber andere thematisierte Test- und Prüfungssituationen lassen sich in diesem theoretisch begründeten Schema nicht eindeutig zuordnen, da sie sich in dem von Faulstich-Wieland beschriebenen „Spannungsfeld von *Fördern und Auslesen*“ bewegen (Faulstich-Wieland & Faulstich, 2006, S. 75). Die Einstufungsdiagnostik in der Volkshochschule hat für die diagnostizierte Person zum Beispiel kurzfristig die Konsequenz, für ein Kursniveau ausgewählt zu werden, gleichzeitig bedeutet die Lernstandsdiagnostik für sie langfristig, dass sie ein angepasstes Lernangebot bekommt (vgl. Bonna & Nienkemper, 2011, S. 47).

Abgesehen von diesen bekannten Abgrenzungsschwierigkeiten fällt bei der Auswertung des Materials auf, dass viele der subjektiv-rückblickenden Situationsbeschreibungen nur wenige Detailinformationen über die pädagogische Absicht der Lernstandsdiagnostik (selektive Bewertung oder lernprozessbegleitende Förderung) enthalten. Ich folgere daraus, dass diese entweder nicht bekannt sind oder subjektiv als nicht relevant wahrgenommen werden. Es zeigt sich, dass die subjektiven Bedeutungszuschreibungen den pädagogisch intendierten Konsequenzen teilweise sogar konträr gegenüberstehen.

Zum Beispiel wird das Ergebnis einer an der individuellen Bezugsnorm orientierten Lernstandsdiagnostik von der Person selbst an der sozialen Bezugsgruppe bemessen. Daraus schlussfolgere ich, dass es notwendig ist, ein subjektlogisches Verständnis von Test- und Prüfungssituationen zu entwickeln.

### 7.1.1 Subjektlogisches Verständnis von Test- und Prüfungssituationen

Bei der Auswertung des empirischen Materials fällt auf, dass durch die offene Fragestellung nach erlebten Test- und Prüfungssituationen in den Interviewgesprächen selbst definitorische Abgrenzungen angestoßen werden. Es finden sich zum Beispiel vergleichende Aussagen im Material. Eine Situation ist „*wie een Test*“ (Herr Franke<sup>44</sup>, ZS<sup>45</sup>: 32), während eine andere Situation im Vergleich nicht als eine Prüfungssituation definiert wird („*Das is wie normale Schule. Es es is keen keene Prüfung*“ (Herr André, ZS: 91)). Diese definitorischen Vergleiche werden im Gespräch immer dann notwendig, wenn Situationen angesprochen werden, die nicht eindeutig als Test oder Prüfung bezeichnet werden.

Um sich einer subjektlogischen Definition von Tests und Prüfungen anzunähern, werden zunächst alle Situationen kodiert, die im Datenmaterial als solche bezeichnet oder auf die Fragestellung hin angeführt werden. Mit Perspektive auf die Funktion und den institutionellen Kontext des Tests bzw. der Prüfung lässt sich für diese Situationen eine heuristische, dreiteilige Kategorisierung entwickeln. Die folgende Tabelle 12 enthält eine Übersicht aller in den Interviews thematisierten Varianten von *Tests* und *Prüfungen*.

In der ersten Spalte sind alle *Lernstandsdiagnosen* aufgeführt, die (mit Ausnahme des Skalierungspretests der leo. – Level-One Studie) alle innerhalb eines Lehr-Lernkontexts zum Einsatz kommen und die Aneignung eines Lerninhalts überprüfen. Quantitativ betrachtet wurden diese Situationen erwartungsgemäß am häufigsten thematisiert. Über alle 21 Interviews hinweg wurden in dieser Kategorie insgesamt 90 Textstellen (= berichtete lernstandsdiagnostische Situationen) kodiert.

Die zweite Spalte enthält Erfahrungsberichte mit *pädagogisch-psychologischer Eignungsdiagnostik* und mit *medizinischer Diagnostik*. Es

44 Die Namen der interviewten Personen wurden anonymisiert (siehe Abschnitt 6.2.2).

45 Der Hinweis ZS bedeutet, dass dieses Zitat aus einem Interview des vom Teilprojekt *E.Di-regional* erhobenen und vorkodierten Zusatzsample stammt (siehe Abschnitt 6.2.2).

handelt sich vorwiegend um Tests, mit denen die *individuelle Eignung* für zukünftige Bildungs- oder Berufswege diagnostiziert wird. Beim Inhalt der Diagnostik handelt es sich folglich nicht um einen ausgewählten Lerngegenstand, sondern es werden verschiedene kognitive oder physische Voraussetzungen gemessen und anhand einer sozialen Bezugsnorm beurteilt. Über selbst erlebte, *pädagogisch-psychologische Eignungsdiagnosen* sowie Erfahrungen mit *medizinischer Diagnostik* gibt es in den Interviews insgesamt 17 Berichte.

In der letzten Spalte werden *Alltagssituationen* aufgeführt, von denen ich vorab nicht erwartet habe, dass sie im Datenmaterial auftauchen. Allerdings berichten die Interviewten ausdrücklich, dass sie diese Situationen „wie einen Test“ oder „wie eine Prüfung“ erlebt haben. Es finden sich insgesamt sieben Testsituationen in den Interviews, die zu dieser Kategorie kodiert wurden.

Betrachtet man alle Spalten der Tabelle 12 aus einem literalitätstheoretischen Blickwinkel, dann fällt als erste Gemeinsamkeit auf, dass es sich bei den kodierten Test- und Prüfungssituationen ausschließlich um Situationen handelt, in denen Schriftsprache eine Rolle spielt. Die Sprachwissenschaftlerin Heath definiert schriftsprachgeprägte Situationen als *literacy events*: „occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative processes and strategies“ (Heath, 1982, S. 50).

Festzuhalten ist jedoch auch, dass die zu erbringende Testleistung nicht in jedem Fall darin besteht, etwas lesen oder schreiben zu müssen. In manchen der genannten Situationen hat Schriftsprache eine zentrale Rolle (z.B. Schreiben eines Diktats). In anderen Situationen besetzt sie jedoch eher eine Nebenrolle. In diesen Fällen reicht die zu erbringende Leistung über den Gebrauch von Schriftsprache hinaus (z.B. Lesen eines Kuchenrezepts und anschließendes Kuchenbacken). Das Vorspielen in der Musikschule stellt eine Besonderheit dar, da in diesem Fall Noten und keine Buchstaben gelesen werden müssen. Anders formuliert, besteht die Leistungsanforderung an die Person in manchen Testsituationen in der Anwendung von Schriftsprache (z.B. Teilnahme am Skalierungspretest der leo. – Level-One Studie). In anderen Situationen, wie z.B. in der praktischen Führerscheinprüfung, ist Schriftsprache zwar vorhanden (Verkehrsschilder), aber die zu zeigende und beurteilte Leistung ist eine andere (Autofahren).

<b>Lernstandsdiagnostik (selektive Diagnostik und Förderdiagnostik)</b> (90 Berichte)	<b>Pädagogisch- psychologische Eignungsdiagnostik und medizinische Diagnostik</b> (17 Berichte)	<b>Alltagssituationen, in denen schriftsprachliche oder mathematische Leistungen erbracht werden</b> (7 Berichte)
<p><i>in der Schule:</i> laut vorlesen, Gedicht aufsagen, Referat halten, Diktat bzw. Laufdiktat schreiben, Klausuren schreiben, schriftliche Tests, schriftliche und mündliche Abschlussprüfungen</p> <p><i>in der Berufsvorbereitungsmaßnahme/in der Berufsausbildung:</i> Mathetest, Kuchen backen, Theoretische und praktische Zwischen- und Abschlussprüfungen zum Fräser und Hobler, zum Garten-Landschaftsbauer, zum Lagertransportarbeiter, zum Maler</p> <p><i>in der beruflichen WB/Fortbildung:</i> Prüfung für den Gefahrgutführerschein, für den Bagger- und Radladererschein, für die Qualifizierung zum Berufskraftfahrer, Test für die Bescheinigung einer Qualifizierungsmaßnahme zum Hausmeisterservice, Garten- und Landschaftsbau</p> <p><i>bei der Bundeswehr:</i> Aufstiegsprüfungen</p> <p><i>in der Musikschule:</i> Vorspielen</p> <p><i>in der Fahrschule:</i> theoretische Führerscheinprüfungen (schriftlich und mündlich), praktische Führerscheinprüfung (PKW und LKW)</p> <p><i>in der allgemeinen Weiterbildung:</i> Lese- und Schreibtest zur Kurseinstufung, Schreibtest zur Anpassung des Lernangebots, computergestützte Lernstandsdiagnostik, Vorlesen vor der Gruppe, Diktat, Ausfüllen und Kontrollieren-lassen von Arbeitsblätter, Bericht schreiben</p> <p><i>in einer Prüfstelle des BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge):</i> Einbürgerungstest</p> <p><i>im Ehrenamt:</i> mündliche, schriftliche und praktische Prüfungen zur Sanitätsausbildung beim Deutschen Roten Kreuz</p> <p><i>in der Universität:</i> Referate halten, Klausuren schreiben</p> <p><i>im Forschungsinterview:</i> Skalierungspretest der leo. – Level-One Studie (Lese- und Schreibtest) unter dem Motto „Teste den Test“</p>	<p><i>in der Schule, bei der schulpsychologischen oder schulärztlichen Untersuchung oder in der Beratungsstelle:</i> Eignungstest zur Einschulung, Intelligenz- und Leistungstest zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, Legastheniediagnostik, Eignungstest zum Schulübergang</p> <p><i>beim psychologischen Dienst in der Agentur für Arbeit:</i> psychologischer Eignungstest für den ersten Arbeitsmarkt, psychologischer Eignungstest für eine Umschulung, psychologischer Eignungstest für eine Ausbildung</p> <p><i>im Berufsbildungs- oder Berufsförderungswerk:</i> psychologischer Eignungstest für eine Ausbildung, psychologischer Eignungstest zur Berufsfindung</p> <p><i>im Betrieb:</i> Einstellungstest</p>	<p><i>auf der Straße:</i> Fragebogen zur Marktforschung ausfüllen</p> <p><i>beim Arzt:</i> Fragebogen für Patientinnen und Patienten ausfüllen</p> <p><i>für Behörden:</i> Antragsformulare ausfüllen, formlose Schreiben aufsetzen</p> <p><i>im Betrieb:</i> Bogen für Bewerberinnen und Bewerber ausfüllen, Einstellungsgespräche und die ersten Arbeitstage im neuen Job</p>

**Tabelle 12: Berichtete Test- und Prüfungssituationen aus 21 Leitfadeninterviews mit Erwachsenen, die Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten haben**



Die letzte Spalte der Tabelle zeigt das unerwartete Phänomen, dass *Alltagssituationen* in einigen Interviews als Test oder Prüfung angeführt werden. *Der Test oder die Prüfung* besteht hier in den meisten Fällen in einer standardisierten Form der schriftlichen Datenerfassung (z.B. beim Arzt den Fragebogen für Patientinnen und Patienten ausfüllen).

Nee, wenn man zum Arzt geht (Interviewerin: generell.) wenn man das erste Mal zum Arzt geht, da wollen die wissen, wann man geboren ist und \_\_ ob man schon weeiß ick nicht, die Familie, Mutter, Vater und Oma für Krankheiten hatten, dat wees ick sowieso nicht, dat wollen die allet wissen. \_\_ Wie man zum Röntgen- wenn man beim Röntgen geht, is so, man muss immer irgendwo wat ausfüllen, \_\_ geht man zum Zahnarzt, muss man wat ausfüllen. \_\_ Dat sind so die Situationen (Herr Wilhelm, ZS: 188).

Als Kriterien für eine subjektiv als Test erlebte Alltagssituation können diesem Zitat entnommen werden:

- Ich bin aufgefordert, Informationen zu geben, die ich nicht vollständig geben kann.
- Ich bin aufgefordert, die Informationen schriftlich anzugeben.
- Ich kann der Aufforderung nicht ausweichen.

Im Vergleich zu den Aussagen in anderen Interviews fällt auf, dass die Aufforderung, ein Formular auszufüllen, nicht von allen Befragten als Test definiert wird.

Interviewerin: (...) also kommt dir das dann auch schon wie so ein Test vor, wenn du da so aufm Amt bist und du dann irgendwas ausfüllen sollst?

Herr Franke: Nee, dat gar nicht mal so. Nur wenn ich selber die Anträge, (Unverständliches) komm ich klar zu schreiben, dann musste bloß den Namen ankreuzen heutzutage, damit komm ick klar, aber ... also wenn ich da mal nen Dreizeiler schreiben muss wegen antragen oder so wat, da ebend uff. \_\_ Hast das eigentlich richtig geschrieben? Sind jetzt wieder Fehler drinne? Richtig formuliert? Das halt schon wie een Test so (Herr Franke, ZS: 31–32).

Herrn Frankes Definitionsansatz zufolge ist eine Alltagssituation nicht deshalb mit einem Test vergleichbar, weil er inhaltliche Informationen liefern

muss, sondern weil er unsicher ist, ob er seine Leistung formal richtig ausgeführt hat.

In beiden Definitionsansätzen ist die Überlegung enthalten, dass eine Testsituation dadurch charakterisiert wird, dass eine *Leistung erbracht* werden muss. Weiterhin ist das Situationserleben dadurch gekennzeichnet, dass es *unsicher bis wahrscheinlich ist*, dass *die geforderte Leistung nicht erbracht werden kann* oder konnte. Die Umdeutung einer literalen Alltagssituation zu einer Testsituation basiert folglich auf der subjektiven Vermutung, dass die schriftsprachliche Leistung einer Beurteilung unterzogen wird. Außerdem sind die Konsequenzen dieser Beurteilung aus subjektiver Perspektive nicht absehbar. Der oben bereits zitierte Interviewpartner äußert dieses Phänomen folgendermaßen:

Wenn man Schriebe für Jobcenter schreibt ... wenn man so Widerspruch schreiben muss oder so wie die Fehler ... gucken die drauf äh \_\_ ... Man weiß nicht wie die drüber denken, wenn man so ein Brief abgibt, der mehrere Fehler hat. \_\_ Weiß man ja nich, wie Leute so drauf sind (Herr Franke, ZS: 26).

Charakteristisch für einen Test ist es demnach, dass *die Leistung für andere sichtbar* und auf diese Weise *einer systematischen oder unsystematischen Beurteilung ausgesetzt* wird. Es handelt sich hierbei jedoch wiederum um eine subjektive Deutung der Situation. Von anderen Personen wird das Vorhaben, einen Widerspruch zu schreiben, vermutlich nicht als testähnliche Leistung interpretiert.

Betrachtet man die oben stehende Tabelle unter Berücksichtigung dieser vorläufigen Definition erneut, dann fällt auf, dass der private Bereich ausgeschlossen zu sein scheint. Test- und Prüfungssituationen werden weder im Zusammenhang mit Partnerschaft und Familie noch aus dem Hobbybereich berichtet. Theoretisch ist es durchaus denkbar, dass im familiären Bereich Leistungen von Einzelnen gefordert sind, die von anderen beobachtet und/oder beurteilt werden (z.B. Kinder erziehen, Feiern ausrichten oder Angehörige pflegen) und somit zur oben formulierten Definition passen würden. Im Hobbybereich ließe sich zum Beispiel an den Erwerb von sportlichen Abzeichen oder Auszeichnungen denken, für die eine bestimmte Leistung erbracht werden muss.

Es sind mehrere Überlegungen denkbar, weshalb (mit Ausnahme des Vorspiels in der Musikschule und der Sanitätsausbildung im Ehrenamt) in den geführten Interviews keine Prüfungssituation aus dem Hobbybereich thematisiert wird. Möglicherweise tauchen sie nicht auf, weil sie seltener eine schriftsprachliche Leistung erfordern (wie z.B. bei der Dan-Prüfung im Taekwondo) und von den Interviewten nicht als forschungsrelevant erachtet werden. Auch sportliche Erfahrungen werden nicht mit zurückliegenden Test- und Prüfungssituationen assoziiert, weil sie eher mit positiven Gefühlen verknüpft sind. Die in der Intervieweröffnung genannten Stichworte („Tests und Prüfungen“, „unangenehm“, „Lehrender“, „was jemand schon kann“ und „Lernen“) sowie das in den Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten begründete Interesse an der Person könnten somit das denkbare Spektrum an Test- und Prüfungssituationen auf formale Bildungskontexte und schriftsprachliche Leistungsanforderungen begrenzt haben.

Eine ergänzende Interpretationsmöglichkeit legt ein Teilergebnis der in Abschnitt 4.4 bereits zitierten Studie von Zeuner und Pabst zum Thema „Literalität als soziale Praxis“ nahe. In ihrem Datenmaterial befindet sich ein Fallbeispiel, bei dem eine Person mit Lese- und Schreibschwierigkeiten die Teilnahme an schriftlichen Prüfungen im Hobbybereich (Aufstiegsprüfung bei der Freiwilligen Feuerwehr und Bootsführerschein) gezielt vermeidet und auf diese Weise selbstexkludierend handelt (vgl. Zeuner & Pabst, 2011, S. 209, S. 216). Es ließe sich demnach zusätzlich die Hypothese aufstellen, dass die hier befragten Erwachsenen freiwilligen, schriftsprachbezogenen Prüfungen in ihrer Biografie eher ausgewichen sind und sie aus diesem Grund auffällig wenige entsprechende Situationen zu berichten haben. Ausgehend von der These, dass es sich bei den im Interview thematisierten Tests und Prüfungen folglich um aus subjektiver Sicht unvermeidbare Situationen handelt, ist als weiteres Kriterium festzuhalten, dass die in einer Testsituation zu erbringende Leistung *nicht ohne einen Nachteil zu erfahren, vermieden oder delegiert* werden kann.

Der Vergleich der lernstandsdiagnostischen Testsituationen in der ersten Spalte der Tabelle 12 unterstützt die bisher erarbeiteten Kriterien für eine subjektlogische Definition. Die Interviewpartnerin Frau Günther berichtet zum Beispiel, dass sie im Rahmen einer berufsvorbereitenden Maß-

nahme zur Küchenhilfe allein einen Kuchen backen musste und diese Aufgabe nicht wie sonst von ihrer Oma übernommen werden konnte.

Ne, das war nicht als Prüfung. Das mussten wir so machen. Haben wir so einen Zettel bekommen und dann mussten wir das machen. Und dann hab ich das meistens gemacht. Konnt ich das ja eigentlich manchmal hat ich auch bisschen Zweifel und dann musst ich halt fragen. Das war so für mich das einzige. Das war für mich so wie ein Prüfung ungefähr. So fühlt ich mich in dem Moment. Weil ich hatte, das war ja das erste Mal, dass ich so richtig kochen musste. Davor hat's ja meine Oma gemacht (Frau Günther: 529).

Obwohl die Aufgabe nicht als Lernstandsdiagnostik angekündigt war, vergleicht sie die Herausforderung mit einer Prüfung und definiert selbst die eigene Unsicherheit als Gemeinsamkeit der Situation mit einer Prüfungssituation. Sie ist unsicher, ob sie mit ihrer Leistung den Anforderungen entspricht und sieht sich gezwungen, nachzufragen. Aus ihrer Erklärung lässt sich ableiten, dass sie mit zunehmenden Wiederholungen mehr Sicherheit erreichen wird und sie das wiederholte Kochen oder Backen im Unterricht dann möglicherweise nicht mehr „wie eine Prüfung“ erleben würde.

Eine weitere Interviewpartnerin geht in ihrem Vergleich einen Schritt weiter und definiert die Ähnlichkeit zwischen einer Prüfungssituation und dem lauten Vorlesen im Lese- und Schreibkurs über ihr negatives emotionales Situationserleben, welches sie wiederum darin begründet sieht, dass sie unsicher ist, ob ihre Leseleistung als gut oder schlecht beurteilt wird.

Interviewerin: Und du sagtest vorhin auch mal mit dem Vorlesen hier vor der Klasse wäre für dich irgendwie wie ne Prüfung? Hab ich das richtig verstanden (Frau Christoff: hm), dass das für dich so wie so ne Prüfungssituation ist?

Frau Christoff: Also det ... ja irgendwie schon.

Interviewerin: Kannst du das irgendwie näher erklären? Warum empfindest du das als Prüfungssituation?

Frau Christoff: .... also wie ick dann hier ankommen bin irgendwie, da hatten wir ja dann äh eene Woche später äh det erste Mal Lesen ... und ick will ja nicht wissen also wie ick da aussehn hab, knallrot bestimmt. Also so is es mir vorjekommen. Weil ick ja ... ick war die erste im Lesen ...

Und irgendwie und det war ... können die anderen besser lesen wie ich, also so \_\_ hab ick det dann ... ja dann stottere ick mein Ding zusammen und keener versteht det. Aber ick ick hab gesehen die anderen sind in Anführungszeichen noch schlechter \_\_ und da versteht man noch weniger vom Text als von mir \_\_ Also ... hab ick da och keene Angst mehr \_\_ sag ick mal. Weil wie jesagt alle gehören in dem Sinne zusammen \_\_. Alle haben det gleiche Problem und det is einfach irgendwie ... wat einen dann ... stützt \_\_ (Frau Christoff, ZS: 67–70).

Von wem sie eine schlechte Beurteilung befürchtet (von der Kursleitung oder von den anderen Teilnehmenden) wird in diesem Ausschnitt nicht ersichtlich. Es ist jedoch interessant, dass Frau Christoff eine schlechte Beurteilung ihrer Leistung nur dann fürchtet, wenn diese *im sozialen Vergleich mit der direkten Bezugsgruppe* als schlecht zu beurteilen ist. Obwohl das Vorlesen im Kurs aus pädagogisch-didaktischer Perspektive wohl eher zur individuellen Förderung dient, nutzt Frau Christoff die Leistungssituation zu einem sozialen Vergleich. Ihr emotionales Befinden kann erst dadurch verbessert werden, dass *sie selbst* ihre Lesefähigkeit im sozialen Vergleich als gleichwertig einschätzt.

Eine andere definierende Abgrenzung zwischen Lernsituationen im Unterricht und expliziten Testsituationen formuliert der Kursteilnehmer Herr Thomas:

Interviewerin: Gut. Und ähm, vielleicht nochmal zu dem, zu der Kurssituation jetzt, wie ist das hier? Gibt's hier auch ähm Tests oder Prüfungen?

Herr Thomas: Eigentlich nicht, wir schreiben, wir kriegen ja Zettel da \_\_ und denn sollen wir das da so hinschreiben wie das geschrieben wird, Tests gibt's eigentlich nicht, Prüfungen. \_\_ Aber es wird ja kontrolliert. \_\_ (Name der Kursleiterin B) oder äh (Name der Kursleiterin A) die kontrollieren das ja (Herr Thomas: 152).

Die reine Anforderung, schriftliche Leistungen zu erbringen, wird von ihm noch nicht als Test definiert. Allerdings scheint er sich seiner Definition unsicher zu sein, da die Leistung fremdkontrolliert wird. Im späteren Interviewverlauf wird die Frage, ob es sich um einen Test handelt, erneut gestellt. Daraufhin definiert Herr Thomas sein abgrenzendes Kriterium:

Interviewerin: Und gibt's zwischendurch irgendwie, ähm, also woher weiß denn die Kursleiterin, was Sie als nächstes lernen müssen?

Herr Thomas: Ja, die Zettel gibt man ja dann wieder ab. \_\_\_\_ Und sie guckt dann nach, was man falsch gemacht hat und das und danach.

Interviewerin: Hm. Ist das für Sie dann auch so ein bisschen wie nen Test, wenn sie das nachguckt?

Herr Thomas: Nein. \_\_\_\_ Nein. Es gibt ja keine Zensuren (Herr Thomas: 261–264).

Als Begründung dafür, dass es sich aus subjektiver Sicht bei der prozess-orientierten Förderdiagnostik nicht um einen Test handelt, führt er an, dass keine Beurteilung in Form von Zensuren erteilt wird.

Das Kriterium der Fremdbeurteilung durch die Kursleitung reicht demnach allein nicht aus, damit subjektiv eine Testsituation erlebt wird. Verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass förderdiagnostische Situationen ihren Testcharakter aus subjektiver Perspektive dann verlieren, wenn die Leistung nicht quantitativ (in Form von Noten oder Punkten) beurteilt wird.<sup>46</sup> Gleichzeitig bekommt eine alltägliche Lehr-Lernsituation im Kurs aus subjektiver Perspektive dann einen Testcharakter, wenn die Leistung, wie im Beispiel von Frau Christoff, im sozialen Vergleich beurteilt wird. Allerdings kann das sozial vergleichende Urteil über die Leistung sowohl das Ergebnis einer Fremd-, einer Peer- oder einer Selbstbeurteilung sein.

Zusammenfassend definiere ich eine Testsituation aus subjektiver Perspektive folgendermaßen:

Aus subjektlogischer Perspektive geht es in einer Testsituation darum, *Können* zu zeigen. Ein Test wird daher als eine Situation definiert, in der eine *Leistung* von der Person gefordert ist. Die erforderliche Leistung kann Lesen, Schreiben, aber auch andere Leistungen enthalten. Sie kann *nicht vermieden oder delegiert* werden, ohne einen Nachteil zu erfahren. Die

46 Es wurden sechs Textstellen im Material kodiert, in denen thematisiert wird, dass die Kontrolle einer Schreibaufgabe durch die Kursleitung nicht als Test definiert wird. In 18 Kodings wird von prozessbegleitender Förderdiagnostik im Lese- und Schreibkurs als Schreibtest berichtet, ohne dass eine Einschränkung der Definition vorgenommen wird. Es handelt sich dabei um Schreibtests, die nach Punkten oder der Anzahl richtig geschriebener Worte ausgewertet werden und zu mind. zwei Messzeitpunkten erhoben und ausgewertet werden, um den Lernfortschritt aufzuzeigen.

Leistung ist weiterhin dadurch charakterisiert, dass sie *quantitativ* und/oder im *sozialen Vergleich* fremd-, peer- oder selbstbeurteilt wird.

### **7.1.2 Kodierung von Testsituationen und Handlungsstrategien unter Berücksichtigung der Subjektperspektive**

Als erstes Ergebnis der Datenanalyse wurde im vorigen Abschnitt ein subjektlogisches Verständnis von Testsituationen erarbeitet, das in einigen zentralen Aspekten von dem zuvor verwendeten, fachlich differenzierten Verständnis von Lernstandsdiagnostik (siehe Abschnitt 1.1) abweicht. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, für die Analyse von subjektiv begründeten *Handlungsstrategien im Umgang mit Lernstandsdiagnostik* zu entscheiden, welche Situationsbeschreibungen in die Analyse einbezogen und welche vernachlässigt werden sollen. Diese Entscheidung wird entgegen der Subjektlogik und zugunsten des Forschungsinteresses getroffen. Sie soll im Folgenden begründet werden.

Am empirischen Material wurde festgestellt, dass förderdiagnostische Situationen aus subjektiver Perspektive ihren Testcharakter verlieren, wenn die Leistung nicht quantitativ beurteilt wird. Dieses Phänomen betrifft vorwiegend lernstandsdiagnostische Situationen, die im Rahmen des Lese- und Schreibkurses erlebt wurden. Allerdings könnte sich gerade der handelnde Umgang mit förderdiagnostischen Situationen, die subjektiv nicht als Test (im Sinne der oben angeführten Definition) erlebt wurden, im Hinblick auf eine gelingende Diagnosepraxis in der Alphabetisierung und Grundbildung als aufschlussreich erweisen. Daher werden die subjektiven Beschreibungen des Erlebens und des handelnden Umgangs mit förderdiagnostischen Situationen in der Analyse mit berücksichtigt, obwohl ich dann in diesem Punkt von der Subjektperspektive abweiche.

Darüber hinaus ergab die Datenanalyse, dass Alltagssituationen, in denen eine schriftsprachliche oder mathematische Leistung erbracht werden muss, unter bestimmten Umständen aus subjektiver Perspektive als Testsituation erlebt oder definiert werden. Bewältigungsstrategien für alltägliche schriftsprachrelevante Situationen bei funktionalem Analphabetismus sind jedoch bereits vielfach erforscht und dokumentiert (siehe Abschnitt 4.5). Für die Analyse von *Handlungsstrategien für den Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen* werden Alltagssituationen demnach nur dann beim

Kodieren berücksichtigt, wenn die Situation – im Datenmaterial erkennbar – subjektiv als Testsituation erlebt oder definiert wird. Bewältigungsstrategien für alltägliche Situationen, die empirisch *nachweislich nicht* mit dieser subjektiven Deutung einhergehen, werden als *Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus* kodiert. Ein Beispiel für einen solchen Fall findet sich im Interview von Frau Christoff. Sie berichtet, auf Hörspielkassetten ausgewichen zu sein, um ihrem Sohn nicht selbst vorlesen zu müssen.

Also eben mein Sohn wollte (unverständlich) damals kleiner war da war das o schwierig denn, da war das irgendwie hab ich mich och nicht so getraut ...  
— Weil er saß dann im Bett irgendwie und hat jewartet bis ich weiter vorlese und der hat mich dann nervös gemacht mein Sohn — also wann geht's denn weiter und dann ... nee da dacht ick lieber Hörspielkassetten. — Also man hat dann schon seine Tricks genommen —, wie man wie man da-darüber hinweg kommt (Frau Christoff, ZS: 26).

Sie äußert in diesem Zitat zwar eine zu den oben angeführten Zitaten vergleichbare Unsicherheit („hab mich och nicht so getraut“), aber ihre subjektive Deutung der Situation entspricht nicht der subjektlogischen Definition einer Testsituation. Die Situation wird dadurch subjektiv eher zu einem Alltagsproblem und verliert ihren Testcharakter, weil sie aus subjektiver Perspektive vermeidbar ist, ohne einen Nachteil zu erfahren. Indem sie sich eines technischen Hilfsmittels bedient, kann sie der Beurteilung ihrer Lesefähigkeit durch den Sohn entgehen. Die Nutzung des technischen Hilfsmittels wird in diesem Fall folglich nicht als Handlungsstrategie zur Bewältigung von Testsituationen kodiert. Da bezüglich der alltäglichen Bewältigungsstrategien von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten keine grundsätzlich neuen Erkenntnisse im Vergleich zu dem ausführlich recherchierten Forschungsstand (siehe Abschnitt 4.5) gewonnen wurden, werden diese Kodierungen nicht im Einzelnen ausgeführt. Die in dieser Arbeit untersuchten, subjektiven Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen werden jedoch im folgenden Abschnitt vergleichend zu den bekannten Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus beschrieben, um Überschneidungen und Abgrenzungen herauszuarbeiten.



Die Kategorisierung von berichteten Testsituationen (siehe Tab. 12) ergab weiterhin eine Vielfalt von Erfahrungen mit pädagogisch-psychologischer Eignungsdiagnostik sowie aufs Lernen bezogener medizinischer Diagnostik. Es ist naheliegend zu vermuten, dass dieses Phänomen darauf zurückzuführen ist, dass das Sample aus Personen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten besteht, wobei damit nicht gesagt sein soll, dass dieser Zusammenhang in die eine oder in die andere Richtung im quantitativen Sinne verallgemeinerbar ist. Dem Aspekt, dass die zu kodierenden Handlungsstrategien sich nicht ausschließlich auf eine Diagnostik von Lerninhalten beziehen sowie dem subjektiven Verständnis von Testsituationen, möchte ich insofern gerecht werden, als dass ich im Folgenden nicht den Ausdruck *Handlungsstrategien im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen*, sondern den Terminus *Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen* nutze.

## **7.2 Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus**

Im vorangegangenen Abschnitt wurde eine pragmatische Umgangsweise für die Diskrepanz zwischen der empirisch-subjektlogischen Definition einer Testsituation sowie der fachlichen Begriffsverwendung von Lernstandsdiagnostik erarbeitet.

Dementsprechend wird im Folgenden der Begriff „Testsituation“ stellvertretend für lernstandsdiagnostische, eignungsdiagnostische und alltägliche Situationen verwendet, die aus subjektiver Sicht als Test oder Prüfung erlebt werden. Kriterium für eine Testsituation ist das aus subjektiver Sicht unvermeidbare Aufgefordert-Sein, eine Leistung zu zeigen, die quantitativ und/oder im sozialen Vergleich fremd-, peer- oder selbstbeurteilt wird.

In diesem Abschnitt werden die aus dem empirischen Material entwickelten Handlungsstrategien aufgezeigt, mittels derer eine Person mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten eine solche situative Anforderung bewältigen kann. Die Strategien sind das Ergebnis der Kategorienbildung im Kodierprozess (siehe Abschnitt 6.3). Es lassen sich sieben Handlungsstrategien zur Be-

wältigung von Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus beschreiben. Diese Strategien bezeichnen, darauf wurde bereits hingewiesen (siehe Abschnitt 6.4), subjektive Handlungsperspektiven, die mit einer spezifischen Handlungsabsicht und unter Abwägung der subjektiven Voraussetzungen, in unterschiedlichen Testsituationen umgesetzt werden. Damit unterscheiden sie sich von den aus der bisherigen Forschung bekannten Bewältigungsstrategien, die im Zusammenhang mit alltäglichen schriftsprachlichen Anforderungen angewandt werden. Letztere fokussieren situationsunabhängig die Frage der Bewältigung von Lese- und Schreibanforderungen bei funktionalem Analphabetismus. Im Vergleich der beiden Arten von Strategien sind Überschneidungen erkennbar (siehe Tab. 13).

<b>aggregierter Forschungsstand zu Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus</b>	<b>Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus (basierend auf den empirischen Auswertungen)</b>
Lernen zur Veränderung der Lebenssituation	angewandte Kompetenz
Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz	
Hilfe in Anspruch nehmen	genutzte Unterstützung
Delegation	
Outing oder Konfrontation mit Schuldzuweisung	partiell Outing
Kompensation des Defizits	ambitionierte Offensive
Täuschung	aktive Täuschung
Selbstisolierung und politische Enthaltsamkeit	stille Resignation
Vermeidung	widerständige Verweigerung

Tabelle 13: Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen im Vergleich zu den Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus (siehe Kapitel 4: Oswald & Müller, 1982; Döbert-Nauert, 1985; Egloff, 1997; Wagner & Schneider, 2008)

In diesem Abschnitt werden die aus dem empirischen Material entwickelten Kategorien ausführlich beschrieben. Die Überschneidungsbereiche zu den bekannten Bewältigungsstrategien werden dabei an den in Kapitel 4

zusammengetragenen Forschungsstand dargestellt. Der Argumentationsaufbau der Teilabschnitte erfolgt jeweils in drei Schritten:

- Definition und Beschreibung der Handlungsstrategie,
- Abgrenzung von den anderen Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen,
- Vergleich mit den bekannten Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus.

### 7.2.1 Angewandte Kompetenz

Die Handlungsstrategie der angewandten Kompetenz wird als Ergebnis der Datenanalyse (nach dem in Abschnitt 6.3 beschriebenen Vorgehen) wie folgt definiert:

#### **Angewandte Kompetenz**

Die Personen greifen vor, während oder nach der Testsituation auf ihre eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten zurück. Sie bereiten sich lernend vor oder stellen im Test ihre Kompetenzen auf die Probe. Testbezogene Gedanken werden mittels eigener Fähigkeiten gesteuert, um die Aufgaben entsprechend der eigenen Kompetenz bearbeiten zu können

Die Handlungsstrategie der *angewandten Kompetenz* im Umgang mit Test- und Prüfungssituationen umfasst zwei Arten von Fähigkeiten und Fertigkeiten: Erstens die Kompetenzen, die zur Aufgabenbearbeitung unmittelbar erforderlich sind, und zweitens die Kompetenzen, die zur Kontrolle von testbezogenen Gedanken und Emotionen angewandt werden. Die Strategie kann sowohl vor, während als auch nach dem Test- oder Prüfungstermin zum Einsatz kommen.

Vor dem Testtermin gibt es die Möglichkeit, sich *eigenständig durch Lernen bzw. Üben auf einen Test vorzubereiten*. Die Lernenden greifen dabei in erster Linie auf ihre eigenen Kompetenzen zurück und erweitern diese. Die Interviewten berichten davon, dass sie Wörter auswendig lernen durch wiederholendes Lesen und Schreiben (Herr Walter: 383–390, Frau Peters: 393, Herr Martin: 230). Die *Kontrolle negativer testbezogener Gedanken* gelingt vor Testbeginn, indem mittels einer anderweitigen Beschäftigung Ablenkung gesucht wird, z.B. draußen spielen (Frau Günther: 207f.).

Einige der Interviewten wenden die Strategie an, negative Gedanken und Emotionen vor und während der Testsituation durch positive und ermutigende Gedanken auszutauschen. Die Variationen dieser Technik reichen von „das schaffst du schon“ (Herr Michaelis, ZS: 106) über „muss ich ebend in’n sauren Appel beißen und muss ich ebend durch“ (Herr Veith, ZS: 98) bis hin zu „Komm, das ist schön einfach“ (Herr Heinrich: 218). Besteht eine erhöhte Imaginationsfähigkeit, dann kann eine Technik darin bestehen, sich die Situation als weniger angsteinflößend vorzustellen.

(I)ch hab mir irgendwelche Sachen vorgestellt, wenn ich dann die Leute angucken sollte. Zum Beispiel da steht meine Lieblingsband oder mein Lieblingstier hab ich mir vorgestellt, das grad vor mir ist. Nur so konnte ich dann lesen. Also ohne Panik (Frau Friedrich: 154).

Beunruhigende Gedanken und Emotionen werden außerdem kompensiert, indem die Konsequenzen eines möglichen Misserfolges relativiert werden.

Nervös ... aber Augen zu Augen zu und durch dacht ick ich mir. Muss ich ja. — Dachte mir, wenn ich da Scheiße mache, kann ich aber im praktischen Teil wieder aufbessern (Herr Franke, ZS: 48).

Während es *vor* der Testsituation gilt, die Gedanken von der Bedrohung abzulenken oder bewusst zu verändern, so geht es *in* der Testsituation darum, die Gedanken und die vollständige Aufmerksamkeit der Aufgabe zuzuwenden und sich Zeit für die Bearbeitung zu nehmen (Herr Franke, ZS: 102). Damit dies gelingt, wird von Herrn Heinrich zum einen ein Wechsel von Kopf- oder Gedächtnisübungen und kurzen Pausen als hilfreich beschrieben (95, 99, 181f.). Zum anderen beschreibt er den Genuss von Zucker als konzentrationsförderlich (53).

Während eines Tests oder einer Prüfung kann die Strategie der Anwendung eigener Fertigkeiten und Fähigkeiten weiterhin darin bestehen, den Test zu nutzen, um die *eigenen Fähigkeiten auf die Probe zu stellen*. In dem Fall werden die Aufgaben „so gut es geht“ bearbeitet. Dazu ist es möglich, sich bei der Testbearbeitung entweder nur die Fragen rauszunehmen, die man lösen und bearbeiten kann (Frau Christoff, ZS: 50) oder andersherum ausgedrückt, die Fragen auszulassen, die man nicht bearbeiten kann (Frau

Christoff, ZS: 215). Das Auslassen schwieriger Aufgaben kann gegebenenfalls auf einen Aufgabentyp generalisiert werden.

Na ja und Textaufgaben, nicht, (kann?) ich zum Beispiel gar nicht. Textaufgaben kann ich gar nicht ... Auch nicht, wenn man das, man kann mir das dreimal erklären, ich kann das trotzdem nicht, ich komm da trotzdem nicht hinter ... \_\_\_\_ Man stellt erst die Frage, dann die Antwort und dann die Rechnung, das ... Weiß ich nicht, liegt mir nicht ... \_\_\_\_ Weil wir haben ja, (unverständlich) unsern, wenn wir unsern Test geschrieben haben, in der Grund-, in der Sonderschule, dann haben wir immer mit, auf die Textaufgaben gehabt und das kann ich gar nicht, die hab ich immer ausgelassen ... \_\_\_\_ Weil ich die nicht konnte (Herr Martin: 194).

Im Anschluss an eine erlebte Testsituation wird es wiederum als förderlich erlebt, die testbezogenen Gedanken sowie die damit einhergehende Anspannung in den Hintergrund zu rücken, z.B. mit einem Freudenschrei (Herr Heinrich: 67) oder mit Musik hören.

Ich war froh, wo ich wieder zu Hause war. Da hab ich mich nur aufs Bett gepackt, MP3 Player im Ohr und denn erst mal nur abgeschaltet. Dass die ganzen Gedanken erst mal runter kamen (Herr Heinrich: 161).

Neben konkreten Konzentrations- und Entspannungstechniken, die in einer Testsituation angewandt werden, zeigen die Interviews, dass Humor eine geeignete Strategie sein kann, um psychisch belastende Testsituationen zu bewältigen (Herr Thomas: 238ff., Frau Albrecht: 314ff.). Die *Steuerung testbezogener Gedanken* geht mit der *Anwendung eigener Kompetenzen* in der Testsituation einher und ist keine eigenständige Strategie zur Bewältigung der Leistungsanforderung. Ein gedankliches Ablenken von der Situation mit der Erwartung, die Leistungsanforderung keinesfalls mit den eigenen Kompetenzen bewältigen zu können, gilt als *stilles Resignieren*. Das Ziel bei der Anwendung der Strategie der *angewandten Kompetenz* besteht darin, erfolgreich zu sein, indem auf die eigenen Fähigkeiten zurückgegriffen wird. Anders als bei der Strategie *ambitionierte Offensive* wird bei dieser Strategie versucht, erwartete Antworten zu geben. Weiteres Kennzeichen dieser Strategie ist es, dass sie zu einem *partiellen Outing* führt, da zumindest die im Test erhobenen Schwächen anschließend für die diagnostizierende Instanz offenliegen.

Aber ick sage mal, ick hab dat einfach so gemacht wie ick's am besten kann und ... äh ... — wenn ick jetzte ... äh ... mich geweigert hätte irgendwie sag ick mal, sag ick mach ick nicht oder irgendwat, dann wird's ja nicht ausgewertet, sag ick mal. Also hab ick das einfach so gemacht, wie ick dat am besten kann. Dazu bin ick da, hab ick gedacht, um dit zu zeigen und wo meine Schwächen sind also ... von daher (Frau Christoff, ZS: 165).

Die hier ausgeführte Strategie der angewandten Kompetenz wurde in der Tabelle oben (siehe Tab. 13) den Bewältigungsstrategien *Lernen zur Veränderung der Lebenssituation* und *Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz* gegenübergestellt. Abgesehen von der Unterscheidung, dass die Bewältigungsstrategie des Lernens im einen Fall eine langfristige Entscheidung und im anderen Fall eher eine situative Problemlösung beschreibt, erfassen beide ein ähnliches Phänomen. Auch die Herangehensweisen, die eigenen Kompetenzen im Test soweit wie möglich auf die Probe zu stellen oder sich im Alltag ohne Schriftsprachkompetenz zu orientieren, sind prinzipiell vergleichbar. Diese beiden Strategien unterscheiden sich jedoch bezüglich ihrer Konsequenz. Während eine erfolglose Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz im Alltag zunächst dazu führt, nicht am Ziel anzukommen, führt die Technik des Ausprobierens in der Testsituation bei Misserfolg direkt zu einem partiellen Outing der Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten. Zumindest die Testleitung ist in diesem Fall mehr oder weniger detailliert (je nachdem welche Kompetenzbereiche der Test erfasst) über die Schwächen der Person informiert. Die Kompetenzen im Test auf die Probe zu stellen ist demnach für eine Person mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten unter Umständen riskanter. Gleichzeitig ist diese Strategie weniger spezifisch für das Phänomen des funktionalen Analphabetismus als die Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz im Alltag. Für die Technik der Steuerung testbezogener Gedanken wurde bislang kein Gegenstück der Bewältigungsstrategie bei funktionalem Analphabetismus formuliert.

### 7.2.2 Genutzte Unterstützung

Die Handlungsstrategie der genutzten Unterstützung wird als Ergebnis der Datenanalyse wie folgt definiert:

**Genutzte Unterstützung**

Die Personen greifen vor, während oder nach der Testsituation auf die Unterstützung von einzelnen anderen Personen oder auf institutionelle Bildungsstrukturen zurück. Sie nutzen die Unterstützung anderer, um vorbereitend zu lernen und sie nutzen im Test bereitgestellte Modifikationen, die ihre Erfolgsaussichten vergrößern. Während der Testbearbeitung wird um Unterstützung gebeten.

Eine Strategie, die mit der Anwendung der eigenen Kompetenzen kombiniert werden kann, besteht darin, auf verfügbare Unterstützung (in Form von anderen Personen oder institutionellen Bildungsstrukturen) zuzugreifen.

Vor dem Testtermin ist es möglich, *mit Unterstützung vorbereitend zu lernen*. In den Interviews wird häufig davon berichtet, dass Personen aus dem engeren privaten, familiären Umfeld ihre Hilfe zur Verfügung gestellt haben. Herr Thomas bekommt zum Beispiel von seiner Schwester Unterstützung bei der Vorbereitung auf seine theoretische Führerscheinprüfung. Er selbst hat Leseschwierigkeiten und kann die Testfragen nicht sinnentnehmend lesen. Seine Schwester liest deshalb die Fragen vor und er lernt die Antworten auswendig (Herr Thomas: 29, 40, 50). Weitere als unterstützend angeführte Personen sind die Mutter (Herr Martin: 218), der damalige Freund (Frau Friedrich: 192) oder die Freundin (Herr Jakob: 164). Die Unterstützung beim Lernen kann auch innerhalb einer Peergroup stattfinden. In diesem Fall beruht sie allerdings auf Gegenseitigkeit. So bereitet sich z.B. Frau Albrecht in einer Lerngruppe auf die schulischen Prüfungen vor (178). Denkbar ist auch, dass die Unterstützung von einer professionellen Fachkraft in Anspruch genommen wird. Frau Albrecht nimmt zur Vorbereitung auf ihre Abiturprüfung in Französisch Nachhilfeunterricht bei ihrem ehemaligen Lehrer (178). Herr Heinrich und Herr Martin lassen sich von dem Personal in der Fahrschule beim Üben mit den Testbogen unterstützen (Herr Heinrich: 45, Herr Martin: 348). Die Unterstützung beim vorbereitenden Lernen kann neben dem Vorlesen von Testfragen noch im Abfragen von Lerninhalten, im Diktieren von Wörtern und Sätzen (zur Vorbereitung auf ein Schuldiktat), im Erklären (z.B. beim Autofahren) oder in gemeinsamen Diskussionen zum Prüfungsthema (z.B. Textinterpretation) bestehen. Die Unterstützung bezieht sich nicht immer auf den Inhalt. Auch emotionale Unterstützung in Form von Ermutigungen können als hilfreich erlebt werden.

Also ick hab oft viele Jesprache jehabt mit der Sozialarbeiterin von hier. Und äh \_\_ die alte Chefin (Name) die ja den Verein jegründet hat \_\_ äh hat dann also mich so unterstützt, dass ich ebend den Abschluss mache \_\_. Dass sie sagt ‚ich- du schaffst det und du kannst det‘ \_\_. Und \_\_ dann hab ichs probiert \_\_ Mehr wie durchfallen konnt ick nich oder kann ick nich also von daher \_\_. Ja, und dann hab ichs jemacht (Frau Christoff, ZS: 18).

Die Befragten berichten nicht nur davon, die Unterstützung einzelner anderer Personen genutzt zu haben, sondern auch davon, auf verfügbare institutionelle Bildungsstrukturen zurückgegriffen zu haben. Anhand einer Situationsbeschreibung von Frau Friedrich wird deutlich, dass sie zur Vorbereitung auf einen subjektiv als relevant empfundenen Test die Unterstützung eines anderen, laufenden Bildungsangebots wahrgenommen hat. Und zwar wiederholt sie im Schulunterricht testrelevante Inhalte, um sich auf einen psychologischen Eignungstest vorzubereiten (117). Von einer ähnlichen Strategie berichtet Frau Ernst. Sie nutzt den Kontakt zu anderen Lernenden im Lese- und Schreibkurs, um sich auf eine Prüfung beim Roten Kreuz vorzubereiten. Ihre Vorbereitungsphase zieht sich über einen Zeitraum von zehn Wochen, in denen sie den Lese- und Schreibkurs unter der Woche und parallel dazu am Wochenende den Kurs beim Roten Kreuz besucht. Sie bezieht die Personen aus dem Lese- und Schreibkurs in ihre Testvorbereitung mit ein.

(U)nd ich habe mein Kurs vom Wochenende hier bisschen her verlagert. (...) da lief ich eben ab und zu mit meinem Buch durch die Gegend und hab gelernt. Irgendwann hat mir mal einer ein Buch abgenommen und hat gesagt, der hat irgendwas vorgelesen ‚Was ist das?‘ \_\_ Hat der mich praktisch abgehört (Frau Ernst, ZS: 93).

Im Vorfeld einer Test- oder Prüfungssituation gibt es neben dem vorbereitenden Lernen eine weitere Handlungsstrategie, die darauf abzielt, das Anforderungsniveau und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten einander anzunähern. Dazu wird eine *modifizierte Aufgabenstellung bearbeitet*, deren Bewältigung im Vorfeld machbar erscheint. Zum Beispiel berichtet Herr Veith, dass er seine Abschlussprüfung als Teilfacharbeiter (in der DDR) in Form einer mündlichen Prüfung absolvieren durfte, „weil das ja mit dem Schreiben nie so geklappt hat, da ham se’s so mündlich gemacht“



(Herr Veith, ZS: 18). Frau Friedrich bekommt für die Abschlussprüfung im Fach Deutsch auf der Sonderschule eine modifizierte Aufgabenstellung. Statt wie die anderen den Inhalt eines vorgelesenen Textes wiederzugeben, wird ihr die Aufgabe erleichtert, indem sie ein Laufdiktat schreiben darf. Das heißt, sie muss einen Text aus einem Buch abschreiben. Das Buch liegt im Klassenzimmer auf der Fensterbank und sie darf zwischen ihrem Tisch und dem Buch hin- und herlaufen (Frau Friedrich: 174). Frau Friedrich hebt deutlich hervor, dass sie nicht aus eigener Kraft auf diese Erleichterung hingewirkt hat, sondern dass sie ihr von Lehrerinnen und Lehrern nahegelegt wurde.

Aber sie haben darauf, also die Lehrer haben da halt drauf eigentlich bestanden, dass ich n Laufdiktat mach. Die haben gesagt, das wär leichter für mich. Und ich könnte eine bessere Note bekommen. Dass es im Zeugnis ein bisschen besser aussieht. Im Abschlusszeugnis. Die meinten, es wär halt wichtig. Und dann hab ich gesagt: Ok, dann mach ich das anders (Frau Friedrich: 188).

Frau Friedrich entscheidet sich schließlich dafür, die angebotene Testmodifikation zu nutzen, da sie mit einem auf diese Weise wahrscheinlicheren Erfolg, ihr Ziel, ein gutes Abschlusszeugnis zu erreichen, mit dem sie die gewünschte Ausbildung bekommen kann, weiterverfolgen kann. Die Modifikation der lernstandsdiagnostischen Verfahrensweise wird in diesem Fall von den Testleitenden angeboten und vom Subjekt wird diese Erleichterung in Anspruch genommen. Die Modifikation erfolgt also nicht als Konsequenz auf die offensive Forderung des Subjekts, ein verändertes lernstandsdiagnostisches Verfahren als gleichwertig anzuerkennen wie bei der Strategie *ambitionierte Offensive*.

Auch in der Testsituation selbst greifen manche der Getesteten auf die Unterstützung von anderen zurück. Diagnostische Situationen stellen in dieser Hinsicht eine besondere Handlungsproblematik dar, denn es ist nicht möglich, die Leistungsanforderung (egal ob diese im Lesen, Schreiben oder einer anderen Kompetenz besteht) vollständig zu delegieren. Die Strategie der *Delegation* funktioniert nur bei lernstandsdiagnostischen Aufgaben, die zeitverzögert abgegeben werden, wie z.B. bei Referaten und schriftlichen Hausarbeiten (Frau Friedrich: 208).

Die ersten zwei Semester hab ich mir die Referate korrigieren lassen und nach (I: Von wem?) von einer Freundin, \_\_ die, das war gar kein Problem, die konnte das viel besser als ich (Frau Albrecht: 206).

In der Regel steht also nur die *Testleitung* zur Verfügung, um während der Testsituation Hilfen zu geben. Sie wird folglich *in der Testsituation angefragt* für Verständnisfragen zur Aufgabenstellung oder für Tipps zur Lösung der Aufgabe.

Die Inanspruchnahme von Hilfe erfordert vorab das Eingeständnis, dass die Testanforderung (das kann auch etwas anderes sein als Lesen oder Schreiben) zumindest in Teilen nicht beherrscht wird. Während für Alltagssituationen meist technische Hilfsmittel zur Verfügung stehen, die es prinzipiell ermöglichen, die eigenen Schreibschwierigkeiten zu verbergen (z.B. T9<sup>47</sup> oder ein Wörterbuch), so ist deren Gebrauch in Testsituationen meist nicht erlaubt. Die Strategie, die Lese- oder Schreibschwierigkeiten teilweise gegenüber ausgewählten Personen des privaten, beruflichen und professionellen Umfeldes zu outen, um Hilfe bei der Bewältigung von Lese- und/oder Schreibenanforderungen im Alltag zu bekommen, wurde unter dem Begriff „partielles Outing“ bereits in Abschnitt 4.3 ausführlich beschrieben. Im folgenden Abschnitt wird ausgeführt, auf welche Weise diese Strategie auf Testsituationen übertragen werden kann.

### 7.2.3 Partielles Outing

Die Handlungsstrategie des partiellen Outings wird als Ergebnis der Datenanalyse wie folgt definiert:

#### Partielles Outing

Die Personen offenbaren unmittelbar vor der Testsituation ihre Stärken und Schwächen im Gespräch, um entweder im Sinne des Tests ihren Lernstand möglichst genau abzubilden, oder um anschließend Unterstützung bei der Bewältigung des Testverfahrens einfordern und wahrnehmen zu können.

47 T9 („Text auf 9 Tasten“) ist ein vereinfachendes Texteingabesystem für Mobiltelefone.

Laut den ausgewerteten Testsituationsbeschreibungen erfolgt das *partielle Outing* oftmals unmittelbar vor Beginn eines Tests in einem Gespräch mit der Testleitung. In einem solchen Gespräch kann es entweder darum gehen, die Fähigkeiten zu benennen, die nicht beherrscht werden, oder es wird beabsichtigt, vorhandene Kompetenzen nachzuweisen.

Ich hab noch von der Maßnahme, was ich hatte, hab ich noch meinen, also meinen Ordner hab ich mitgehabt. Halbwegs alte Schulunterlagen von mir gehabt von Deutsch. (...) Das hab ich mir alles schön in Rucksack gepackt und dann hab ich's mitgebracht. Und dann als ich dann mit ihr das Gespräch hatte, hab ich ihr das gezeigt, was ich schon gemacht hab, was ich ich schon zu können- kann (Frau Friedrich: 331ff.).

Das partielle Outing kann weiterhin als vorausgehende Strategie für eine *ambitionierte Offensive* eingesetzt werden. Mittels eines Outings setzt Frau Albrecht zum Beispiel durch, dass sie, anstatt eine Klausur zu schreiben, einen Vortrag halten durfte, um ihre Leistung nachzuweisen.

Ich hab ihm nur gesagt ich sei, sei Legastheniker und hätte da schlechte Erfahrungen gemacht \_\_ und ähm diese Multiple-Choice Fragen würde ich sowieso nicht verstehen. \_\_ ‚Das äh können Sie vergessen.‘ Und darauf hat er sich auch eingelassen (Frau Albrecht: 222).

Die Strategie des partiellen Outings im Zusammenhang mit einer Test- (oder Lern-)situation einzusetzen, impliziert demnach die Entscheidung, offen mit den eigenen Stärken und Schwächen umzugehen. Es handelt sich jedoch um eine eingeschränkte Offenheit. Denn das im Begriff „Partielles Outing“ verdichtete Phänomen des punktuellen und teilweisen Eingestehens eigener Schwächen bezieht gleichzeitig auf der gegenüberliegenden Seite ein punktuelles und teilweises Verbergen der eigenen Schwächen mit ein. Sollen eigene Schwächen nicht thematisiert werden, so bieten sich unterschiedliche Strategien an, um mit einer Testsituation umzugehen. Darauf komme ich bei der Beschreibung der Strategien *aktive Täuschung* und *widerständige Verweigerung* zurück.

Es kann sowohl im Zusammenhang mit *Testsituationen* als auch im Angesicht von alltäglichen schriftsprachlichen Anforderungen subjektiv vernünftig erscheinen, die eigenen Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten

partiell zu outen. Das Phänomen des Outings zur Bewältigung von schriftsprachlichen Anforderungen im Lebensalltag wurde in Abschnitt 4.3 ausgeführt und am Beispiel von einer 52-jährigen Lese- und Schreibkursteilnehmerin veranschaulicht (siehe Abb. 7).

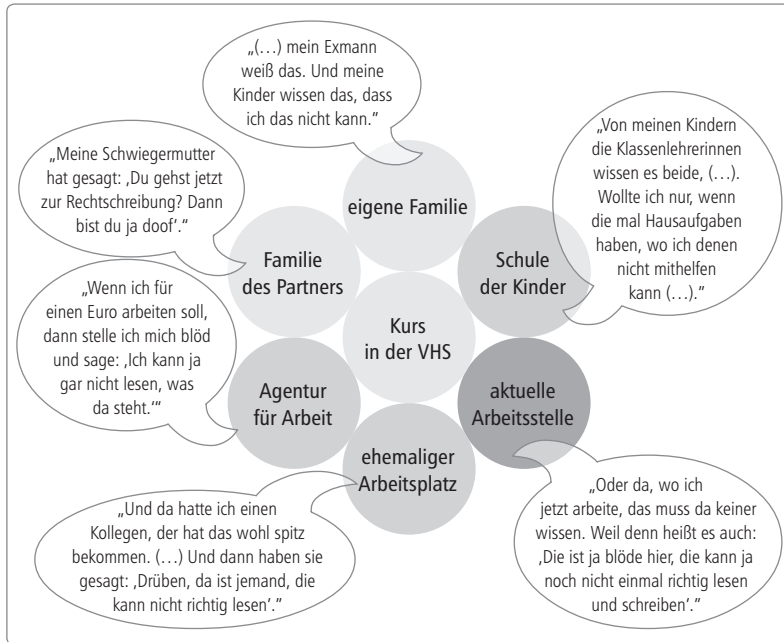


Abbildung 7: Partielles Outing am Beispiel einer 52-jährigen Lese- und Schreibkursteilnehmerin (wiederholt abgebildet) (Nienkemper & Bonna, 2010, S. 218)

Das Outing wurde als partiell bezeichnet, da es sich zum einen nicht um einen Zeitpunkt im Lebenslauf handelt, zu dem die Person ihren funktionalen Analphabetismus outet, sondern es gibt immer mal wieder Zeitpunkte im Leben, zu denen ein Outing stattfindet. Zum anderen handelt es sich meist nicht um ein vollständiges Outing aller bekannten Inkompetenzen gegenüber allen bekannten Personen. Es werden vielmehr bewusst nur ausgewählte Teilbereiche der eigenen Schwächen gegenüber ausgewählten Personen offenbart. Die Strategie des *partiellen Outings* lässt sich, wie in

diesem Abschnitt ausgeführt, auch auf Test- und Prüfungsanforderungen anwenden. Sie bezeichnet demnach sowohl situative als auch langfristige Handlungsstrategien.

Das Phänomen des Outings von funktionalem Analphabetismus wurde von Wagner und Schneider (2008) in ihrer Kategorisierung kombiniert mit einer Strategie der *Konfrontation mit Schuldzuweisung* dargestellt (siehe Abschnitt 4.2). Da diese Strategie in ihrer Publikation nicht weiter erläutert ist, ist ein Vergleich an dieser Stelle nicht möglich. Aus dem mir vorliegenden Datenmaterial konnte jedoch auch eine eher offensive Strategie entwickelt werden. Diese ist allerdings nicht zwangsläufig mit einem konfrontativen Outing verknüpft und wird daher separat dargestellt.

#### 7.2.4 Ambitionierte Offensive

Die Handlungsstrategie der ambitionierten Offensive wird als Ergebnis der Datenanalyse wie folgt definiert:

##### **Ambitionierte Offensive**

Die Personen handeln in der Testsituation entgegen den an sie gestellten Erwartungen, um ihre Kompetenzen in den subjektiv als relevant erachteten Teilleistungsbereichen als Erfolg durchsetzen zu können. Zu diesem Zweck wählen sie bewusst zulässige Mittel aus. Sie bieten alternative Testverfahrensweisen an oder präsentieren wohlweislich eine aus anderem Zusammenhang bekannte, richtige Lösung.

Die Strategie der *ambitionierten Offensive* ist im Vergleich mit den anderen insofern außergewöhnlich, als dass sie sich nur in einem Fall (Frau Albrecht) innerhalb des erhobenen Materialkorpus manifestiert. Sie kann im Zusammenhang mit einer Testsituation mehr oder weniger konfrontativ eingesetzt werden. Eine nonverbale Variante besteht zum Beispiel darin, dass die Aufgabenstellung bewusst nicht auf die intendierte Art und Weise gelöst wird. Frau Albrecht wendet diese Strategie (laut Interview) zur Bewältigung einer Aufsatzarbeit für das Fach Deutsch im Abitur an.

Und dann hab ich mich einfach hingesetzt und schreib ich jetzt was er hören würde oder schreibe ich was ich denke. Und ich hab mich dann dafür entschlossen zu schreiben was ich denke, weil ich weiß, ich kann sehr schön

schreiben, \_\_ egal ob er das richtig oder gut findet oder ob er meint ich sei am Thema vorbei, ne vier würde ich garantiert bekommen, dazu schreibe ich zu schön. \_\_ Und das ist auch so gewesen. Ich war natürlich ganz anderer Meinung wie er und hab es auch so geschrieben, aber gut, ok. Ich war mir völlig sicher ich würde das bestehen (Frau Albrecht: 48).

In der schriftlichen Prüfung hat ihre Handlungsweise keine direkte Konfrontation mit dem Prüfenden zur Folge. Werden jedoch in einer mündlichen Prüfung absichtlich unerwartete Lösungsvorschläge gemacht, dann folgt die unmittelbare verbale Auseinandersetzung mit den Prüfenden. Während die Strategie, einen alternativen Rechenweg anzubieten, in Frau Albrechts mündlicher Mathematikprüfung vom Lehrer akzeptiert wird und ihn aus ihrer Perspektive sogar beeindruckt zu haben scheint („Das ist natürlich, ein Mathelehrer findet das toll.“ (Frau Albrecht: 60)), gelingt es ihr zunächst nicht, alle Prüfungsbeisitzenden der mündlichen Physikprüfung von einer alternativen Lösungsvariante zu überzeugen. Sie löst die Aufgabenstellung, die Bewegungsbahn eines Geschosses zu berechnen, nicht, wie von ihr erwartet, mit einer Ellipse, sondern mittels einer Differenzialgleichung (134). Dieser Rechenweg wird von ihren Lehrern nicht akzeptiert und sie muss ein halbes Jahr später zur Nachprüfung antreten. Für die Nachprüfung wählt sie wiederum die Strategie der *ambitionierten Offensive*. Sie lässt sich die Richtigkeit ihrer Rechnungsweise von namhaften Professoren in einem Gutachten bestätigen und rechnet in der Nachprüfung wiederum den unerwarteten Lösungsweg vor (134). Diese von ihr angeführte Handlungsstrategie ist bemerkenswert und trägt entscheidend zur Vollständigkeit der systematischen Beschreibung von möglichen Handlungsstrategien zur Bewältigung von Testsituationen bei. Denn Frau Albrecht berichtet, mittels ihres alternativen Lösungsansatzes ihren Erfolg durchgesetzt und die Nachprüfung letztendlich auch bestanden zu haben.

(B)is auf der Mathelehrer hat keiner verstanden wovon ich geredet hab. \_\_ Das merken und die, die waren nicht zu fünf und das hatte sich rumgesprochen sie waren zu zehnt da. Ich hatte also zehn Männer hinter mir sitzen die mir alle gesagt haben das geht so nicht. Und ich hab gesagt: ‚Und es geht doch.‘ Und nachher ganz zum Schluss hat es denn der Mathelehrer, einer von denen, hat es auch verstanden. Ich mein ich hab keine neue Erfindung

gemacht, ne, ich hab es nur einfach nicht als äh Ellipse berechnet, sondern als Differenzialgleichung. Das kann man so machen. Und es ist auch nahe-liegend. Das macht man heute in der modernen Mathematik so, ne. — Das ist also a- das ist also vollkommen alter Stil was sie gemacht haben. Das, das macht man schon seit Langem nicht mehr so. Das ist also eine alte Art von Berechnung äh, die also kein Mensch mehr macht (Frau Albrecht: 140).

Neben der Variante, eine *alternative Lösung anzubieten*, ist es weiterhin möglich, eine *alternative diagnostische Verfahrensweise durchzusetzen*, um erfolgreich zu sein. Anders als bei der Strategie *genutzte Unterstützung* wird nicht lediglich eine *offerierte Modifikation des Testverfahrens* von der diagnostizierten Person *wahrgenommen*, sondern die Person *schlägt die Testmodifikation selbst aktiv vor*. Sie begründet ihren Vorschlag nicht mit den eigenen Schwächen im Lesen und/oder Schreiben (*partielles Outing*), sondern verhandelt die modifizierte Leistungserbringung als äquivalent. Aus subjektiver Sicht wird nicht auf eine Erleichterung der Testaufgabe abgezielt, sondern die eigene Leistung wird als gleichwertig betrachtet und die Anerkennung dieser Leistung durch die Prüfenden wird angestrebt. Eine Möglichkeit ist es zum Beispiel, einen eigenen Vorschlag als Prüfungsthema einzubringen. Frau Albrecht gelingt es mittels dieser *ambitionierten Offensive*, ihre Chancen auf Erfolg bei *eigenständiger Vorbereitung* zu erhöhen, indem sie ein Thema wählt, das ihrer eingeschränkten Lesekompetenz entgegenkommt.

Das Ziel der Strategie *ambitionierte Offensive* ist es, in Bezug auf das Test- oder Prüfungsergebnis einen Erfolg durchzusetzen. Ähnlich wie bei der Strategie *angewandte Kompetenz* wird dazu auf die eigenen Fähigkeiten zurückgegriffen. Dazu ist es jedoch notwendig, die Bedingungen der Testsituation zu verhandeln. Die Strategie der *ambitionierten Offensive* erweist sich insofern in dieser Studie als spezifisch für den Umgang mit Testsituationen. Schriftsprachgeprägte Alltagssituationen bieten für Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten anscheinend keine Notwendigkeit zu einer konfrontativen Verhandlung der Reichweite individueller Teilkompetenzen. Sie lassen sich entweder bewältigen, indem die *Defizite kompensiert* oder durch *Täuschung* und *Vermeidung* verborgen werden. Frau Albrecht bringt diese strategische Handlungsweise in ihrem Interview auf den Punkt:

Man kann natürlich dann was man nicht kann immer sehr gut umgehen und denn tarnen und dann andere Sachen umso besser können. Also man~ man muss ja auch sehr viel entwickeln, also, Not ~Not macht da ja sehr erfindisch (Frau Albrecht: 280).

Für das Handeln im Zusammenhang mit Testsituationen ist die Bezeichnung *Kompensation des Defzits* zu negativ formuliert. Zwar formuliert Frau Albrecht eine solche strategische Überlegung, indem sie zusammenfasst, dass sie schriftliche Noten mit mündlichen Noten ausgleichen konnte (288–290), aber die hier formulierten Strategien beziehen sich auf Handlungsentscheidungen, die für die einzelne konkrete Testsituation getroffen werden. In einer solchen ist es nicht möglich, die im Test geforderte Kompetenz durch eine andere auszutauschen. Um eine alternative Leistung als Lösung durchsetzen zu können, muss, wie im Fall der *ambitionierten Offensive*, vorab eine Veränderung des Testverfahrens erzielt werden. Wenn ich zum Beispiel bereits an einem schriftlichen Vokabeltest teilnehme, hilft mir keine andere Kompetenz mehr weiter, als die Übersetzung der bekannten Vokabeln aufzuschreiben. Im Angesicht einer Leistungsaufforderung in Form eines Tests stellt sich die langfristige Handlungsstrategie der *Kompensation von Defiziten* vielmehr entgegengesetzt als situative *Anwendung von eigenen Kompetenzen* dar.

### 7.2.5 Aktive Täuschung

Die Handlungsstrategie der aktiven Täuschung wird als Ergebnis der Datenanalyse wie folgt definiert:

#### Aktive Täuschung

Die Personen vermeiden den durch die Testsituation entstehenden Handlungsdruck, die Schwächen im Lesen und/oder Schreiben offenzulegen, indem sie sich illegitime Mittel bedienen oder eine Notlüge verwenden, um der Situation zu entfliehen und ihre Schwierigkeiten weiterhin zu verbergen.

In den hier fokussierten Testsituationen gilt es als *aktive Täuschung*, wenn gegenüber der Testleitung bewusst die Unwahrheit gesagt wird bzw. wenn in einer Testsituation bewusst nicht-legitime Mittel eingesetzt werden. Ziel



des aktiven Täuschens ist es, darüber hinwegzutäuschen, dass die eigenen Fähigkeiten nicht ausreichen, um die Aufgaben zu bearbeiten. Zu diesem Zweck kann vor oder während der Testsituation eine Täuschung erfolgen. Im empirischen Datenmaterial sind zwei Varianten der Strategie enthalten.

Die erste Variante besteht darin, dass eine Krankheit vorgetäuscht wird. Herr Werner berichtet zum Beispiel in dem Moment mit einer Notlüge aus einer Prüfungssituation bei der Bundeswehr „geflohen“ zu sein, als erkennbar wurde, dass freies Schreiben gefordert ist. Da er diese Leistungsaufforderung als Überforderung deutete, täuschte er vor, dass ihm übel ist.

Ich musste zur Bundeswehr hin. Und da mussten wir auch Prüfungen machen. Und dann gab's das natürlich auch, da war ne Prüfung machen, da gab's auch 'nen blanko Zettel, tja und dann stand ich natürlich auch da. \_\_ Musste mir noch was einfallen lassen. Ich sag: ‚Ich kann nicht, mir ist krank, mir ist schlecht geworden‘ oder weiß ich da. Hab die Prüfung nicht mitgemacht (Herr Werner: 68).

Eine zweite Variante der Strategie besteht in dem klassischen Täuschungsmanöver, während einer Prüfung bei der Sitznachbarin oder dem Sitznachbarn abzuschreiben. Diese Strategie bietet zwar eine Chance, aber keine Garantie auf Erfolg. Darauf weist Herr Martin in seinem Interview hin. Er berichtet, die Ergebnisse von mathematischen Textaufgaben beim Sitznachbarn abgeschrieben zu haben.

Aber ich hab es, das meiste hab' ich abgeschrieben, aber das war ja nicht Sinn der Sache. Man sollte das ja selber machen. Weil jeder hat ja 'ne andere Ri ..., and're Aufgabe und jede ... End-, Endergebnis ... Meistens hab ich dann (unverständlich) das machste nicht mit, hab ich das beim Nachbarn abgeschrieben, aber meist hatte der dann Fehler, hab ich dann auch Fehler gehabt. Da war dann der Test halt ein bisschen ... \_\_ Fiel der Test immer schlechter aus (Herr Martin: 196).

Die Inkompetenz, über die mittels der Strategie hinweg getäuscht werden soll, kann prinzipiell sowohl auf die Lese- oder Schreibfähigkeit als auch auf eine andere, für die Testbearbeitung erforderliche Fähigkeit bezogen sein. Die Strategie der *aktiven Täuschung* ist insofern (ebenso wie alle anderen hier beschriebenen Handlungsstrategien zum Umgang mit Testsituationen)

nicht unbedingt spezifisch für die Problematik des funktionalen Analphabetismus. Die schulpädagogische Diskussion und vermutlich Generationen von Schülerinnen und Schülern sind mit dem Gebrauch illegitimer Mittel und Strategien in Testsituationen wohlvertraut.<sup>48</sup>

Im Fall von Herrn Werner wird allerdings mehrfach das Phänomen der „Angst vor Entdeckung“ beschrieben. In seinem Fall führt es sogar dazu, dass er auf die Teilnahme an einer Umschulung verzichtet.

Meine Bandscheibe ist kaputt, \_\_ darf nicht mehr fahren. \_\_ Durch den ganzen LKW, durch die ganzen Jahre ist meine Bandscheibe kaputt gegangen. \_\_ (Husten) Ist ein Wirbel weggeschrumpft, ist weggeschrumpft. Es geht nicht mehr, das lange Sitzen dann. \_\_ (Husten) Deswegen kam das dann weil ich zu ARGE also hier, ich durfte nicht mehr fahren, musste zum Arzt hin und das alles. Haben die gesagt mit Fahren das geht nicht mehr mit lange sitzen. \_\_ So und deswegen sollte ich ne Umschulung machen und deswegen fing das überhaupt an mit zur Schule zu gehen. \_\_ Ja, da kam natürlich, ja ich sollte die Schule machen, drei Monate zur Schule gehen und dann sag ich: ‚Das geht nicht, ich kann mich nirgendwo hinsetzen.‘ Also ich hab, da hab ich, ich hätt da hingehen können und dann hätt ich vielleicht auch erst sagen können ... Aber da werden auch Prüfungen geschrieben und wenn ich da drei Monate zur Schule gehe dann muss ich auch was schreiben. \_\_ Und wenn ich da, hab ich dann vielleicht Leute da, junge Leute und die können das alles und ich steh dann als Blödmann da. Also musste ich, musste ich mich outen und musste sagen: ‚Ich kann nicht schreiben.‘ (3) \_\_ Und so kam das zustande (Herr Werner: 207).

Interessant ist, in welcher Weise Herr Werner seine Möglichkeiten abwägt. Letztendlich entscheidet er aufgrund der Überlegung, dass er die „Entdeckung“ seines funktionalen Analphabetismus nicht verheimlichen kann, sich gegenüber dem Sachbearbeiter der ARGE zu outen. Das Phänomen müsste demnach bezeichnet werden als „Angst vor Entdeckung infolge der Teilnahme an einer Testsituation“.

Die *aktive Täuschung* kann folglich als eine Art Gegenstück zum *partiellen Outing* betrachtet werden. Die eigenen Schwächen sollen durch das Testergebnis nicht vollständig offengelegt werden. Beim Gebrauch

---

48 Vgl. ausführlich Holzkamps Schulkritik (Abschnitt 5.1; Holzkamp, 1995, S. 341ff.)

von *Täuschungsstrategien zur Bewältigung von alltäglichen schriftsprachlichen Anforderungen* spielt die Angst vor der Entdeckung des funktionalen Analphabetismus durch andere Personen eine entscheidende Rolle (siehe Abschnitt 4.3). Es ist demnach anzunehmen, dass dieser Begründungsfigur auch in Bezug auf Testsituationen eine besondere Bedeutung zukommt. Ein Testergebnis offenbart das Ausmaß der Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten unter Umständen sehr detailliert und verhindert die Kontrolle über das Ausmaß des partiellen Outings.

### 7.2.6 Stille Resignation

Die Handlungsstrategie der stillen Resignation wird als Ergebnis der Datenanalyse wie folgt definiert:

#### Stille Resignation

Die Personen nehmen angesichts einer Testsituation den als unvermeidlich und stabil antizipierten Misserfolg hin ohne einen Versuch zu unternehmen, diesen abzuwenden.

Die Handlungsstrategie des *stillen Resignierens* besteht darin, die Testsituation „über sich ergehen zu lassen“. Es werden aus eigener Kraft keinerlei Anstrengungen unternommen, die darauf abzielen, die geforderte Leistung erfolgreich zu bewältigen. Kennzeichnend für diese Strategie ist es, dass eine Abwendung des erwarteten Misserfolgs als nicht in eigener Macht stehend erlebt wird.

Da habe ich mich nie drauf vorbereitet, weil ich wusste, wenn die Arbeiten schreiben, dass ich da sowieso nur Fünfen schreibe (Frau Peters: 433).

Die Handlungsstrategie der *stillen Resignation* besteht demnach darin, den Misserfolg auch dann hinzunehmen, wenn negative Konsequenzen drohen. Die zu akzeptierenden Nachteile dieses Handelns bestehen im Erleben des Misserfolgs und manchmal auch darin, für den Misserfolg sanktioniert zu werden. Herr Moritz erwähnt im Interview, dass die Offiziere ihm während seiner Zeit bei der Nationalen Volksarmee nachträglich das Schreiben beibringen wollten. Er habe sich jedoch nicht in der Lage gefühlt, die geforderten Schreibaufgaben zu bewältigen. Aufgrund der gesamten Zwangssituation habe er sich dann dafür entschieden, sich mit den Strafen zu arrangieren.

Interviewerin: Ja, wie war dis? Also war da war das, da musste man sicherlich och irgendwie Lesen und Schreiben können eigentlich, ni. (Herr Moritz: Ja ja, musste ja.) Marschbefehle und sowas. (Herr Moritz: Ja.) Wie, wie war die Zeit? Magste was da drüber erzählen?

Herr Moritz: Ach, wie war die Zeit? ... Beim ersten Mal hab ich's glei gesagt. \_\_ Puh ... ja da waren so ne paar Offiziere ja die ‚fickelfackel‘ und ‚ja, das wern mer ihn noch beibringen‘, nach zwee Tagen war das oh schon wieder vergessen bei denen. \_\_ Ja die ham ma angefangen. \_\_ Äh ... dann bei (unverständlich) oder so, dann ham se gesagt, ‚nuja schrieben se mit die‘ und dann dachte se, gutt hat sich erledigt.

Interviewerin: Ach war so noch ma Politikunterricht oder was?

Herr Moritz: War je- war jedes Ma, ja. Im Monat war een, zwee Ma oder so, ach. \_\_ Nuja ... War so'n Offizier, da hat der dann, nuja, und dann hat der sein seine Romane dorte vorne gelesen und \_\_ da sollte jeder mitschreiben seine Romane, naja. Da hat man's eben sein lassen. \_\_ Nuja, da hat man da ma dafür mal keen Ausgang gekriegt, aber ach, war ni so schlimm. Ach ging schon. \_\_ Weil mir das gewusst ham.

Interviewerin: Und und wie war das so, dass sie also das war kein Problem dort äh das die das dann gewusst ham, dass du da ... mit dem Lesen und Schreiben?

Herr Moritz: Man konnt es ja sowieso ni ändern. \_\_ Man war ja in der Kaserne eingesperrt, also konnte man sich ja oh ni wehren. Und raus konnte man oh ni. \_\_ Problem war, raus konnte man ja ni. \_\_ Man war ja eingesperrt. Da ging keen Weg raus, außer im Urlaub. \_\_ Man hat sich dann eben ... sich ... das das Beste nun draus gemacht (Herr Moritz, ZS: 307ff.).

Herr Moritz verweigert zwar die Erbringung der geforderten Leistung („Da hat man's eben sein lassen.“), aber entgegen der als *widerständige Verweigerung* definierten Handlungsstrategie erkennt er es als gerechtfertigt an, dass die Leistungsanforderung an ihn gestellt wird. Er findet sich mit der Situation ab, da er sie als stabil und unveränderbar erlebt. Weiterhin gibt er seine Inkompetenz zu erkennen und nimmt die negativen Konsequenzen seines Handelns in Kauf („Man konnt es ja sowieso ni ändern. (...) Man hat sich dann eben ... sich ... das das Beste nun draus gemacht.“). Indem Herr Moritz in dieser rückblickenden Beschreibung durchgehend das Indefinitpronomen „man“ verwendet, anstatt sich selbst als aktiv handelnde

Person zu benennen, wird zusätzlich deutlich, dass er sich selbst in dieser Situation eher als ohnmächtig erlebt hat. Es erscheint logisch anzunehmen, dass die Strategie der *stillen Resignation* gegenüber einer Leistungsanforderung bei wiederholtem Einsatz in alltäglichen schriftsprachlichen Anforderungen langfristig zur *Selbstisolierung und politischen Enthaltensamkeit* führen kann. Daher wurden die beiden Strategien einander als vergleichbar gegenübergestellt (siehe Tab. 13).

### 7.2.7 Widerständige Verweigerung

Die Handlungsstrategie der widerständigen Verweigerung wird als Ergebnis der Datenanalyse wie folgt definiert:

#### **Widerständige Verweigerung**

Die Personen entziehen sich der Testsituation entweder durch unentschuldigte Abwesenheit oder indem sie konfrontativ zum Ausdruck bringen, dass sie sich nicht zwingen lassen.

Die Strategie der *widerständigen Verweigerung* wird in einer Testsituation darin sichtbar, dass die Person sich dem lernstandsdiagnostischen Verfahren vollständig entzieht. Im empirischen Material lassen sich mehr oder weniger konfrontative Varianten der Strategie unterscheiden. Die Strategie wird mit der Intention eingesetzt, den Gebrauch eigener Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit der Leistungsanforderung zu unterlassen. Dieses Ziel wird erreicht, indem die Person ohne eine Angabe von Gründen nicht zu dem entsprechenden Termin erscheint. Herr Franke bleibt z.B. an den betreffenden Tagen dem Schulunterricht fern (ZS: 42), Herr Michaelis beendet seine Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme vollständig und entgeht somit allen damit verbundenen, testähnlichen Situationen (ZS: 12) und Herr Martin verlässt in letzter Minute seine theoretische Fahrprüfung (ZS: 366ff.). Eine stärker konfrontative Variante der *widerständigen Verweigerung* besteht zum Beispiel darin, offen anzusprechen, dass man „*keen Bock*“ hat (Herr Wilhelm, ZS: 142). Die Handlungsentscheidung, sich den Leistungsanforderungen des Lese- und Schreibkurses zu verweigern, wird auch von Frau Arnold im Interview geäußert. Sie besucht den Kurs unfreiwillig, da sie davon ausgeht, dass ihr sonst ihr Leistungsbezug von der ARGE gekürzt wird (Frau Arnold, ZS: 3–12). Folglich empfindet

sie jegliche Lern- oder Leistungsaufforderung innerhalb des Kurses als Zustimmung. Das betrifft auch die computergestützte Lernstandsdiagnostik. Sie äußert die *widerständige Verweigerung* wie folgt:

Nuja wo ich das erste Mal hier war, ich war zwar gesprächig, aber ich war ni grad gutt druff ... so weil ... also ich hab och gemerkt äh, äh mit diesem Computer, wenn man das ni bringt, dann muss man das wieder von vorne machen und da hab ich natürlich een bissl verrückt gespielt, ich hab gesagt: Nee \_\_ was soll das hier? Bin ich hier een Schulkind oder een kleenes Kind? Ich bin ne erwachsene Frau. \_\_ Ich meene ich wer' 48, das is schon een beschissnes Alter, wenn man ... da so da sitzen soll und, und man muss das machen (Frau Arnold, ZS: 22).

An späterer Stelle befragt, ob sie bereit wäre, erneut an einem Test teilzunehmen, antwortet sie, dass sie sich nicht dazu zwingen lassen würde (Frau Arnold, ZS: 85ff.). Im Gegensatz zu den anderen sechs Strategien erfolgt bei *widerständiger Verweigerung* keine Bearbeitung der Leistungsaufforderung. Negative Konsequenzen der Nicht-Teilnahme werden bewusst in Kauf genommen. In Bezug auf Bewältigungsstrategien von Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten für Lese- oder Schreibenanforderungen des Alltags wird von *Vermeidungsstrategien* gesprochen. Für die Bezeichnung der subjektiven und situativen Entscheidung, eine Leistungsanforderung nicht anzugehen, wird hier der Begriff „widerständige Verweigerung“ gewählt, weil die Leistungsaufforderung einer Testsituation meist verbindlicher ist als eine alltägliche schriftsprachliche Anforderung. Denn in Testsituationen wird ein unentschuldigtes Fernbleiben registriert, dokumentiert und als Verweigerung interpretiert.

### **7.3 Zwischenfazit: Die Wahl der Strategie im Umgang mit einer Testsituation verweist auf das subjektiv begründete Ausmaß an handlungspraktischer Akzeptanz**

Unter sieben Überschriften wurden Handlungsstrategien zum Umgang mit Testsituationen beschrieben (siehe Abschnitt 7.2). Damit gilt das Spektrum

der Handlungsstrategien von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit Testsituationen als vollständig und theoretisch trennscharf abgebildet. Aus theoretischen Vorüberlegungen ergab sich das Vorhaben, subjektiv begründete Handlungsstrategien mithilfe des Begriffspaares „akzeptierendes“ und „widerständiges Handeln“ zu charakterisieren (siehe Abschnitt 5.2).

Es soll kein vereinfachendes, dichotomes Verständnis von widerständigen und akzeptierenden Handlungsstrategien dargestellt werden. Durch die Kategorisierung und vergleichende Beschreibung von Handlungsstrategien wird eine theoretische Abstraktion erreicht, die es erlaubt, die Handlungsstrategien entlang ihrer tendenziellen Ausprägung von *handlungspraktischer Akzeptanz* zu unterscheiden (siehe Abschnitt 6.3.3). Handlungspraktische Akzeptanz wird von Lucke darüber definiert, dass mit dem Gegenstand „im jeweiligen Handlungsfeld und Situationskontext ‚richtig‘, im Sinne der Handlungserwartungen Anderer bzw. entsprechend der sozialen Spielregeln, umgegangen wird“ (Lucke, 1995, S. 125f.).

Die in der Testsituation vergegenständlichte, sachlich-soziale Handlungserwartung<sup>49</sup> an das Subjekt ergibt sich aus der in Abschnitt 7.1 auf empirischer Basis entwickelten subjektlogischen Definition von Testsituationen. Demnach besteht die Handlungserwartung in der Anforderung, die eigene Leistungsfähigkeit zu zeigen, damit sie quantitativ und/oder sozial vergleichend beurteilt<sup>50</sup> werden kann.

Der „richtige Umgang“ mit dieser Handlungserwartung bzw. den geltenden „sozialen Spielregeln“ wird im Fall der Testsituation zum einen über Prüfungsordnungen ganz explizit rechtlich geregelt (z.B. die Regel, bei Täuschungsversuch von der Prüfung ausgeschlossen zu werden). Zum anderen finden in dieser, wie auch in anderen sozialen Situationen, ungeschriebene (zum Teil verbalisierte) Regeln des sozialen Umgangs Anwendung (z.B. Ruhe während einer schriftlichen Testbearbeitung einhalten, um andere Prüflinge

49 Individuelle Handlungserwartungen, die einzelne beteiligte Personen aneinander stellen, sind hier nicht gemeint.

50 Der soziale Vergleich muss laut Definition nicht im Testverfahren beinhaltet sein, er kann auch als Selbst- oder als Peerbeurteilung erfolgen.

nicht zu stören).<sup>51</sup> Diese Regeln und ihre Legitimität<sup>52</sup> variieren mit dem Grad der Formalisierung der jeweiligen Testsituation. Selektive Diagnostik folgt dabei anderen Regeln als Förderdiagnostik (siehe Abschnitt 5.1.3).

Der Begriff „handlungspraktische Akzeptanz“ wird hier gegenüber dem Begriff der „Legitimität“ des Handelns bevorzugt, weil er die individuelle Wahrnehmung dessen berücksichtigt, was als legitim gilt. Außerdem wurde für *akzeptierendes Handeln* ein theoretisches Verständnis entwickelt, das über eine reine Anpassung des Handelns an die äußeren Bedingungen hinausgeht. Mit Bezug auf Holzkamps Lerntheorie wurde die theoretische Annahme ergänzt, dass der Wahl einer Handlungsstrategie im Umgang mit einer Testsituation ein *Abwägen der eigenen Interessenlage* vorausgeht.

Eine tendenziell *akzeptierende* Handlungsstrategie lässt folglich auf eine Kongruenz von subjektiven und in der Testsituation vergegenständlichten, gesellschaftlichen Interessen schließen. Als eher *widerständig* wird hingegen ein Handeln bezeichnet, das sich gegen die Handlungserwartung, die Leistungsfähigkeit in einem Testverfahren überprüfen zu lassen, richtet. Es äußert sich dadurch, dass bewusst gegen geltende Spielregeln verstoßen wird, diese ignoriert, boykottiert oder verhandelt bzw. verändert werden, sofern sie aus subjektiver Sicht den eigenen Interessen nicht dienlich sind (siehe Abschnitt 5.2).

Im Folgenden werden die sieben in Kategorien aggregierten Handlungsstrategien nach ihrer Ausprägung im Hinblick auf das ihnen immanente *Ausmaß handlungspraktischer Akzeptanz* gegenüber einer (subjektiv als solcher definierten) Testsituation miteinander verglichen und anschließend zueinander ins Verhältnis gesetzt. Die zahlreichen Varianten von berichteten Testsituationen, wie sie in Abschnitt 7.1 systematisiert wurden, finden in diesem Interpretationsschritt keine Berücksichtigung.

Für die Verortung der aus dem empirischen Material entwickelten Handlungsstrategien auf der Dimension der *handlungspraktischen Akzeptanzebene* ist in diesem Auswertungsschritt weniger ausschlaggebend,

---

51 Diese eher impliziten Regeln des sozialen Umgangs könnten im Sinne von Bourdieu als Teil der dominanten legitimen Kultur identifiziert werden.

52 Der Begriff „Legitimität“ beschreibt nach Max Weber *rechtmäßiges Handeln*. Zur Auseinandersetzung mit dem Begriff „Legitimität“ und dessen Verwandtschaft zum Begriff „Akzeptanz“ (vgl. Lucke, 1995, S. 54ff.).



ob ihre Anwendung in einer Testsituation legitim ist, sondern vielmehr, ob mittels der ausgewählten Handlungsweise intendiert wird, die (subjektiv als solche wahrgenommenen) Handlungserwartungen zu beachten, sie zu umgehen oder gegen sie zu verstoßen.<sup>53</sup> Diesem widerständigen Potenzial soll auch begrifflich Rechnung getragen werden, daher werden die Dimensionspole bewusst nicht als Ausprägungen hoher handlungspraktischer Akzeptanz und niedriger handlungspraktischer Akzeptanz, sondern als „akzeptierendes Handeln“ und „widerständiges Handeln“ bezeichnet. Die beiden Pole sind als rein theoretisch zu betrachten. Jede Zwischenstufe enthält mit unterschiedlichen Anteilen sowohl akzeptierende als auch widerständige Elemente gegenüber der Leistungsaufforderung einer Testsituation (siehe Abb. 8). Die Art der subjektiven Begründung bzw. des subjektiven Lebensinteresses, also warum es (nicht) im subjektiven Interesse liegt, die sozialen Spielregeln der Testsituation einzuhalten, werden an dieser Stelle noch nicht qualifiziert (siehe Abschnitt 9.3). Die nachfolgende Abbildung 8 zeigt das Ergebnis des Vergleichs der sieben Handlungsstrategien.

Die Strategie der *angewandten Kompetenz* wird am weitesten oben auf der Dimension verortet. Indem das Subjekt die Leistungsaufforderung der Testsituation aufgreift und im Umgang mit den Aufgabenstellungen auf die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten zurückgreift, handelt es entsprechend der Handlungserwartungen, denen es sich in der Situation gegenüberstellt. Damit wird der Intention der Lernstandsdiagnostik, den individuellen Lernstand oder die Leistungsfähigkeit abzubilden, am ehesten nachgekommen. Es lässt sich also festhalten: Durch Anwendung eigener Kompetenzen wird die Testsituation handlungspraktisch akzeptiert. Ob die jeweilige Begründung, die die Anwendung dieser Handlungsstrategie subjektiv vernünftig erscheinen lässt, ebenfalls auf die Akzeptanz des Testverfahrens zurückzuführen ist, kann so wie auch bei den anderen Handlungsstrategien nur anhand der individuellen Situationsbeschreibung beurteilt werden.<sup>54</sup>

---

53 Dennoch soll erwähnt werden, dass die im Phänomen der Akzeptanz enthaltene subjektive Komponente eine nicht zu vernachlässigende Rolle für den Prozess der Legitimation von sozialen und rechtlichen Normen sowie Institutionen (und damit vermutlich auch für die Legitimation von diagnostischen Verfahren) spielt (vgl. Lucke, 1995, S. 93, S. 418f.).

54 Diese Analyse erfolgt ausführlich anhand ausgewählter Testsituationsbeschreibungen in Kapitel 8.


akzeptierendes Handeln	
 handlungspraktische Akzeptanzebene	<b>angewandte Kompetenz</b> Die Personen greifen vor, während oder nach der Testsituation auf ihre eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten zurück. Sie bereiten sich lernend vor oder stellen im Test ihre Kompetenzen auf die Probe. Testbezogene Gedanken werden mittels eigener Fähigkeiten gesteuert, um die Aufgaben entsprechend der eigenen Kompetenz bearbeiten zu können.
	<b>genutzte Unterstützung</b> Die Personen greifen vor, während oder nach der Testsituation auf die Unterstützung von einzelnen anderen Personen oder auf institutionelle Bildungsstrukturen zurück. Sie nutzen die Unterstützung anderer, um vorbereitend zu lernen und sie nutzen im Test bereitgestellte Modifikationen, die ihre Erfolgsaussichten vergrößern. Während der Testbearbeitung wird um Unterstützung gebeten.
	<b>partiellles Outing</b> Die Personen offenbaren unmittelbar vor der Testsituation ihre Stärken und Schwächen im Gespräch, um entweder im Sinne des Tests ihren Lernstand möglichst genau abzubilden, oder um anschließend Unterstützung bei der Bewältigung des Testverfahrens einfordern und wahrnehmen zu können.
	<b>ambitionierte Offensive</b> Die Personen handeln in der Testsituation entgegen den an sie gestellten Erwartungen, um ihre Kompetenzen in den subjektiv als relevant erachteten Teilleistungsbereichen als Erfolg durchsetzen zu können. Zu diesem Zweck wählen sie bewusst zulässige Mittel aus. Sie bieten alternative Testverfahrensweisen an oder präsentieren wohlweislich eine aus anderem Zusammenhang bekannte, richtige Lösung.
	<b>aktive Täuschung</b> Die Personen vermeiden den durch die Testsituation entstehenden Handlungsdruck, die Schwächen im Lesen und/oder Schreiben offenzulegen, indem sie sich illegitimer Mittel bedienen oder eine Notlüge verwenden, um der Situation zu entfliehen und ihre Schwierigkeiten weiterhin zu verbergen.
	<b>stille Resignation</b> Die Personen nehmen angesichts einer Testsituation den als unvermeidlich und stabil antizipierten Misserfolg hin, ohne einen Versuch zu unternehmen, diesen abzuwenden.
	<b>widerständige Verweigerung</b> Die Personen entziehen sich der Testsituation entweder durch unentschuldigte Abwesenheit oder indem sie konfrontativ zum Ausdruck bringen, dass sie sich nicht zwingen lassen.
widerständiges Handeln	

Abbildung 8: Verortung der Handlungsstrategien zum Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus entlang der Dimension handlungspraktische Akzeptanzebene<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Die Ausprägung des eher *akzeptierenden Handelns* auf der handlungspraktischen Ebene bedeutet, dass mit der Testanforderung im Sinne der situativen Handlungserwartungen umgegangen wird. Mit Bezug auf Holzkamps Lerntheorie wird angenommen, dass die Wahl akzeptierender Handlungsstrategien subjektiv mit der Übereinstimmung von individuellen Lebensinteressen mit den von außen gesetzten Anforderungen begründet wird. Dementsprechend werden bei eher widerständigen Handlungsstrategien bewusst die geltenden sachlich-sozialen Regeln der Testsituation boykottiert, weil individuelle und über die Testsituation vermittelte, gesellschaftliche Interessen aus subjektiver Perspektive nicht harmonieren (siehe Abschnitt 5.2).

Die Strategie der *genutzten Unterstützung* ist in diesem Punkt weniger eindeutig. Zwar kann angenommen werden, dass es sowohl in förderdiagnostischen als auch in selektiven diagnostischen Verfahren legitim ist, in der Vorbereitung auf die Hilfe und Tipps anderer Personen zurückzugreifen, und auch während der Aufgabenbearbeitung wird es nicht verboten sein, Fragen zu stellen oder angebotene Erleichterungen wahrzunehmen. Aber aus subjektiver Perspektive ergibt sich ein Unterschied zur angewandten Kompetenz im Hinblick auf die handlungspraktische Akzeptanz. Denn mittels dieser Strategie wird gezielt versucht, die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten in Bezug auf die eine, spezifische Testsituation zu verbessern. Damit wird die Intention des Testverfahrens, die tatsächliche Leistungsfähigkeit abzubilden, teilweise unterlaufen. Zumindest trifft diese Einschränkung solange zu, wie durch die erhaltene Unterstützung keine dauerhafte Verbesserung des Lernstands erreicht wird. Die handlungspraktische Akzeptanz der Strategie *genutzte Unterstützung* wird somit als geringer eingestuft als bei der *angewandten Kompetenz*.

Bei der Strategie *genutzte Unterstützung* wird jedoch ebenso wie bei der *angewandten Kompetenz* keine Modifikation des Verfahrens angestrebt. Das Testsetting wird nicht infrage gestellt. Der subjektiv wahrgenommenen Diskrepanz zwischen antizipierten Leistungsanforderungen und eigener Leistungsfähigkeit wird begegnet, indem der Versuch unternommen wird, die eigene Leistungsfähigkeit kurzfristig zu verbessern. Dadurch wird der Leistungsaufforderung in der Testsituation mehr handlungspraktische Akzeptanz entgegengebracht als mittels der Strategie des *partiellen Outings*.

Zwar kommt das *partielle Outing* der Intention eines Tests, den Lernstand bzw. die Leistung zu erheben, aus subjektiver Sicht sogar zuvor, indem die subjektiv wahrgenommenen Leistungsdefizite benannt werden, aber die Aufforderung, die beobachtbare Leistung in der Testsituation zu erbringen, wird durch das *partielle Outing* auf der handlungspraktischen Ebene zunächst zurückgewiesen.

Ein deutlicheres Widerstandspotenzial wird der Handlungserwartung einer diagnostischen Situation mittels der Handlungsstrategie der *ambitionierten Offensive* entgegengebracht. Die *ambitionierte Offensive* richtet sich nicht gegen die Angemessenheit des Testvorgangs an sich, da die gestellte Leistungsaufforderung mittels eigener Fertigkeiten und Fä-

higkeiten handelnd bearbeitet wird. Allerdings werden die Verfahrensweise sowie die daran geknüpfte Beurteilung entweder durch die Handlung infrage gestellt, indem bewusst entgegen der Erwartungen agiert wird, oder die Reichweite der eigenen Leistung wird offensiv verbal verhandelt. Aus subjektiver Sicht wird die angebotene alternative Leistung als gleichwertig zur geforderten betrachtet und die Anerkennung dieser Leistung durch die Testleitung wird angestrebt. Die Widerständigkeit der *ambitionierten Offensive* zielt demnach darauf, dass die Verfahrensweise und die Beurteilungsregeln der Testsituation verändert werden. Zu diesem Zweck werden legitime Mittel eingesetzt. Die Widerständigkeit zeigt sich eher implizit, indem bewusst entgegen den Erwartungen gehandelt wird und aufseiten der diagnostizierenden Instanz bewusst Irritationen provoziert werden.

Im Gegensatz dazu zielt die Widerständigkeit, die sich in der Strategie der *aktiven Täuschung* ausdrückt, eher darauf, nicht als widerständige Person sichtbar zu werden. Durch *aktive Täuschung* wird versucht, das Fremdbild zu wahren, dass die Verfahrensweise des Tests nicht beanstandet worden sei. Die Regeln der Testsituation werden jedoch gezielt gebrochen und es wird bewusst unzulässig gehandelt. Damit wird die Handlungserwartung, die tatsächliche Leistungsfähigkeit feststellen zu lassen, nicht erfüllt. Es lässt sich demnach festhalten, dass diese Handlungsstrategie stärkere Widerständigkeit ausdrückt als die obigen.

Eine ebenso eher verdeckte Art von widerständigem Handeln wird mittels der Strategie der *stillen Resignation* ausgedrückt. Bei dieser Handlungsstrategie wird in keiner Weise mehr der Versuch unternommen, die Leistungsanforderung konstruktiv zu bewältigen. Negative Beurteilungen und Zuschreibungen werden als Konsequenz des Handelns akzeptiert. Aus subjektiver Perspektive ist es dennoch ein widerständiges Handeln entgegen der in der Testsituation gestellten Aufforderung, sich anzustrengen und eine bestmögliche Leistung vorzuzeigen.

Im Gegensatz zu den anderen sechs Strategien erfolgt bei *widerständiger Verweigerung* keine Bearbeitung der Leistungsaufforderung. Negative Konsequenzen der Nicht-Teilnahme werden ebenso wie bei der Strategie der *stillen Resignation* bewusst in Kauf genommen. Darin liegt auch ihr im Gegensatz zur Strategie des *aktiven Täuschens* stärker wi-

derständiges Potenzial. Über die Selbstbeschränkung in Bezug auf die gesellschaftliche Teilhabe hinaus drückt die Strategie des Verweigerns aus subjektiver Sicht vor allem eine Widerständigkeit gegenüber den gesetzten Regeln aus.

## 8 Subjektive Handlungsbegründungen im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus

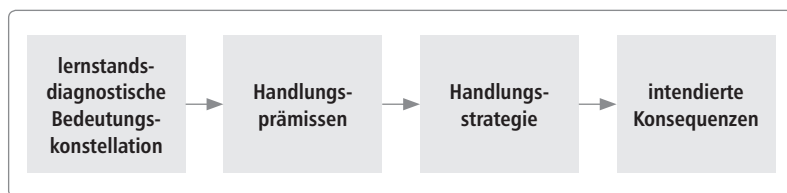
Als Antwort auf die Forschungsfrage konnten im vorangegangenen Kapitel sieben Kategorien von Handlungsstrategien beschrieben werden, die Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit Testsituationen einsetzen (siehe Abschnitt 7.2). Anschließend wurden die Strategien nach dem Ausmaß an *handlungspraktischer Akzeptanz* sortiert, das mit ihrem Gebrauch gegenüber den vom Subjekt erwarteten Erwartungen Anderer in der Testsituation entgegengebracht wird (siehe Abschnitt 7.3).

Die Ausprägung *subjektiver Akzeptanz*, die einer Testsituation im Einzelfall entgegengebracht wird, wurde definiert als Maß der Übereinstimmung zwischen persönlichen Zielen und situativen Erwartungen<sup>56</sup> (siehe Abschnitt 9.2). Das weitere Vorhaben, in der Datenanalyse die jeweiligen subjektiv vernünftigen Handlungsbegründungen zu untersuchen, erweist sich als anschlussfähig an das Konzept der subjektiven Akzeptanz. Denn die für alle Menschen grundlegende, erste Handlungsprämisse besteht laut dem subjektwissenschaftlichen Ansatz darin, die eigenen Lebensinteressen bewahren oder erweitern zu wollen. Verständnis für subjektive Handlungsbegründungen ist insoweit möglich, wie es gelingt, Einsicht in die individuellen und gesellschaftlich bedingten Lebensinteressen zu erlangen.

Ziel der Analyse ist es daher, die subjektiven Handlungsprämissen möglichst tiefgehend zu spezifizieren und die je individuelle und situative Prämissenlage vom Subjektstandpunkt aus zu beschreiben. Aus forschungsmethodischen Überlegungen resultierte die Entscheidung, die begründungslogischen Analysen mithilfe eines, in Anlehnung an Strauss und Corbin sowie Holzkamp entwickelten, Kodier-Paradigmas vorzunehmen (siehe Abschnitt 6.3.2). Dieses begründungslogische Kodier-Paradigma umfasst die folgenden vier Konzepte:

---

<sup>56</sup> Ob die subjektive Einschätzung der situativen Erwartungen in den rückblickenden Erzählungen plausibel ist, wird soweit wie möglich und erforderlich im Einzelfall geprüft.



Für diesen Teil der Analyse von Begründungslogiken werden ausschließlich Beschreibungen aus den zehn von mir durchgeführten Interviews ausgewählt, da in diesen Interviewgesprächen entsprechend dichte Beschreibungen und Begründungen erfragt wurden. Die Analyse von subjektiven Begründungs-Handlungs-Zusammenhängen wird außerdem auf drei Handlungsstrategien begrenzt. Die Strategien der *angewandten Kompetenz*, *genutzten Unterstützung*, *aktiven Täuschung* und *stillen Resignation* weisen viele Parallelen zu bekannten Phänomenen aus der Lern- und Alphabetisierungsforschung auf und werden daher zurückgestellt. Als besonders aufschlussreich und weiterführend für die lernstandsdiagnostische Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung wird die verstehende Analyse der Handlungsstrategien *partielleres Outing*, *ambitionierte Offensive* und *widerständige Verweigerung* beurteilt.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in drei Abschnitten. Darin wird für je eine der drei Handlungsstrategien zuerst eine ausgewählte Testsituationsbeschreibung ausgewählt. Nach einer kurzen Einführung zur handelnden Person und zur betreffenden Testsituation wird die Handlungssituation ausführlich im Hinblick auf subjektive Begründungszusammenhänge analysiert. Um die Interpretationen zu belegen, werden im Fließtext ergänzende Hintergrundinformationen gegeben und weitere Interviewaussagen zitiert und kommentiert.

Auf die ausführliche Darstellung des jeweils erarbeiteten Begründungszusammenhangs folgt eine kurze Reflexion zu der Frage, inwiefern das Ergebnis durch die Interviewsituation selbst beeinflusst wird. Diese Reflexion erscheint notwendig, weil die Situation eines leitfadengestützten Forschungsinterviews selbst einen testähnlichen Charakter aufweist (siehe Abschnitt 6.4). Die befragte Person könnte das Interview folglich als Bewährungs- bzw. Testsituation deuten. Unter der Prämisse, dass das Interview eine Selbstdarstellung erfordert, gelte es dann, das eigene Han-

deln gegenüber der Interviewerin situativ neu zu begründen oder gar zu rechtfertigen. Zur Reflexion werden die folgenden Fragen an das Material gerichtet:

- Welche Erzählstrategien werden im Interview angewandt?
- Was sagt die Person mit den von ihr angeführten Handlungsbegründungen über sich selbst?
- Welche Funktion erfüllt diese Darstellung für die interviewte Person?

Anschließend werden für jede Handlungsstrategie anhand von weiteren Situationsbeschreibungen Variationen von dem erarbeiteten Begründungs-Handlungs-Zusammenhang erarbeitet. Die analyseleitende Perspektive liegt dabei auf der Fragestellung, in welcher Weise die jeweils berichtete Handlungsstrategie sonst noch subjektiv begründet werden kann. Erst nachdem für jede der drei Strategien ausgeführt wurde, welche Prämissenlagen im empirischen Material vorzufinden sind, erfolgt die Rückbindung an die ausgewählten theoretischen Konzepte. Dazu wird in Kapitel 9 auf der Grundlage der ausgewählten subjektwissenschaftlichen Theorie diskutiert, inwiefern die Ergebnisse eine Bestätigung vorhandener Annahmen darstellen oder diese erweitern.

## **8.1 Subjektive Begründungen für die Wahl der Strategie Partielles Outing**

Subjektive Begründungen für die Strategie, die eigenen Stärken und Schwächen im Gespräch zu offenbaren, werden hier am Beispiel von einem psychologischen Eignungstest und einer Einstufungsdiagnostik im Erstgespräch an der Volkshochschule analysiert.

### **8.1.1 Herr Heinrich nutzt ein partielles Outing als Strategie in einem psychologischen Eignungstest**

Der Befragte Herr Heinrich ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt, ledig und kinderlos. Er hat zwei Jahre lang die Vorschule besucht, dann die Grundschule und wurde anschließend auf die Hauptschule versetzt. Nach ca. drei Monaten wurde er von der Hauptschule in die Sonderschule



überwiesen. Dort hat er ein Abgangszeugnis nach Klasse 9 erreicht. Nach zwei Jahren Teilnahme an einem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) hat er anschließend im Rahmen eines Projekts eine Ausbildung im Garten- und Landschaftsbau absolviert und damit gleichzeitig seinen Hauptschulabschluss nachgeholt. Zur Zeit des Interviews arbeitet er in einer Ein-Euro-Job-Maßnahme im Bereich Grünpflege. Während der Maßnahme hat er an drei Fortbildungen teilgenommen. Aus dem Ergebnis seiner Teilnahme beim Skalierungspretest der leo – Level-One Studie sind einige Informationen über seine Lese- und Schreibfähigkeit vorhanden. Laut Ergebnis des Tests liegt Herrn Heinrichs Lese- und Schreibfähigkeit auf dem Alpha-Level 3. Das bedeutet, er ist in der Lage, zu lesen und lautierend zu schreiben. Fehler treten beim Schreiben von diktierten Wörtern und Sätzen auf, die orthografisches Wissen erfordern, z.B. „Verkäuferin“ oder „Der Torwart schimpft mit dem Schiedsrichter.“<sup>57</sup> Er selbst beschreibt seine Fähigkeit im Lesen und Schreiben so:

(B)ei mir ist das, ich hab eine Lese- und Schreibschwäche, ich bin Legasthener. Und deshalb kann ich mich manchmal auch nicht so gut ausdrücken. Und deshalb hab ich auch viel, für zum Beispiel meinen Führerschein mündlich gemacht und so, weil ich mir das jetzt, wenn Sie mir so was geben und ich soll darauf (unverständlich), hab ich meine Schwierigkeiten da drinne. — Weil ich kann, wenn mir das jemand vorliest kann ich es besser begreifen, als wenn ich mir das selber vorlese. Das ist meine Schwierigkeit (Herr Heinrich: 19).

Herr Heinrich beschreibt im Interview seine Teilnahme an einem Eignungstest beim psychologischen Dienst der Agentur für Arbeit. Auf der Basis dieses Tests soll entschieden werden, ob eine Umschulung für ihn bezahlt wird oder nicht. Auf wessen Initiative hin die Umschulung vorgeschlagen wird, wird im Interview nicht erwähnt. Der dazugehörige Test ist jedoch für ihn eine unfreiwillige Hürde: „das musste ich machen. Ich wollte eine Umschulung machen. Da muss man den psychologischen Test machen“ (232). Herr Heinrich geht unvorbereitet zum Testtermin und im Vorgespräch mit

57 Die Diktatbeispiele entstammen der Hamburger Schreib-Probe (HSP). Die HSP wurde zur Validierung im Skalierungspretest der leo – Level-One Studie eingesetzt.

der Psychologin äußert er, dass er bestimmte Rechenarten nicht beherrscht (256). Seine Strategie des partiellen Outings der eigenen Schwächen erweist sich im Nachhinein als wenig erfolgreich. Herr Heinrich besteht den Test nicht.

Vor Testbeginn scheint die Strategie des partiellen Outings jedoch durchaus erfolgversprechend zu sein. Herr Heinrich versteht die Psychologin im Gespräch so, dass die von ihm genannten Mathematikaufgaben nicht im Test vorkommen werden.

Mhm, weil ich ein paar mal Sachen, Matheaufgaben, ich hab vorher gesagt zu der Psychologin, wo ich vorher war: „Dies und alles hab ich nie gehabt.“ „Ja, gut wird raus genommen für Sie.“ Ok. War aber drinne. (Interviewerin: Ja.) Und dann hing ich da nachher (Herr Heinrich: 256).

Trotz seines Eingeständnisses gegenüber der Psychologin enthält der Test Rechenaufgaben, die er nicht lösen kann. Mit der bildlichen Beschreibung „Und dann hing ich da nachher.“ veranschaulicht Herr Heinrich sein Gefühl der Ohnmacht im Angesicht der Testaufgaben. Der Test wird abgebrochen und das Testergebnis wird zum Misserfolg. In der Folge wird die von ihm gewünschte Umschulung nicht finanziert. Im Nachhinein ist er sehr erbost über das „falsche Versprechen“ der Psychologin. Ob die Aussage der Psychologin tatsächlich getroffen wurde, kann nicht festgestellt werden. Wichtiger ist es zu betrachten, aus welchen Gründen sich die Testerfahrung für Herrn Heinrich in dieser Weise darstellt. Für die Analyse stehen die folgenden Fragen im Vordergrund: Von welchen Prämissen ausgehend begründet Herr Heinrich (bewusst oder unbewusst) die Entscheidung, seine Schwächen im Rechnen im Vorgespräch mit der Psychologin einzugestehen? Welche Konsequenzen intendiert Herr Heinrich mit Anwendung der Strategie des partiellen Outings?

Die erste Prämisse, die Herrn Heinrich zu einem partiellen Outing veranlasst, besteht darin, dass er seine *Erfolgsaussichten* in Bezug auf bestimmte mathematische Aufgaben als *niedrig einschätzt*. Als Ursache für seine Ausgangssituation führt er nicht die in seiner Person begründeten eigenen Fähigkeiten oder die eigene Anstrengung an, sondern er führt die niedrigen Erfolgsaussichten im Gespräch auf den äußeren Umstand zurück, dass er diese schwierigen mathematischen Aufgaben „*nie gehabt*“ hat. Im

Interview berichtet Herr Heinrich bereits an einer früheren Stelle davon, dass er im Mathematikunterricht in der Sonderschule nur „*Mal, Geteilt, Plus, Minus gehabt*“ hat und dass schwierigere Aufgaben während des Unterrichts im BVJ aus diesem Grund bei ihm Druckgefühle und Versagensängste auslösen (103). Herrn Heinrichs Schilderung gibt einen Eindruck davon, wie sich der Ansporn, nicht versagen zu wollen, im Laufe seiner Biografie entwickelt hat. So gibt er im Interview zu erkennen, dass er sehr stolz darauf ist, sich rechtzeitig aus einer Karriere als Alkoholiker gerettet zu haben und trotz Behinderung<sup>58</sup> seine Ausbildung geschafft zu haben, womit er jenen etwas beweisen konnte, die nicht daran geglaubt haben, dass er das hätte schaffen können. Weiterhin äußert er, dass er es sich als Lebensziel gesetzt hat, eine feste Arbeit zu finden und eine Familie zu gründen (23, 232). Aus diesem hohen Anspruch an sich selbst und dem Wunsch, Anderen etwas beweisen zu können, ergibt sich für ihn in jeglichen leistungsrelevanten Situationen ein starkes Druckgefühl.

Und wenn man das immer nur alleine ist, denn macht man sich aber den Druck, um den anderen auch was zu beweisen, dass man so was kann. — Dass man nicht denkt, der ist bestimmt dick, der schafft das nicht, den Druck zu beweisen. (...) Es ist der Druck halt da, dass, dass das denn durch meine Behinderung, dass ich denn auch normal wirken kann. (...) Ich will, dass ich normal behandelt werde, deshalb will ich mir, mach ich mir den Druck (Herr Heinrich: 23).

Mit dem Ausdruck, er möchte „*anderen etwas beweisen*“ und „*normal behandelt*“ werden, weist Herr Heinrich darauf hin, dass er seine Leistungen selbst sozial vergleichend beurteilt. Der Leistungsdruck, unter den sich Herr Heinrich selbst setzt, ist auch emotional begründet. So äußert er, Angst davor zu haben, dass andere Personen ihn bloßstellen, wenn er nicht erfolgreich ist:

---

58 Die genaue Art seiner Behinderung erwähnte Herr Heinrich nicht. Aufgrund des Interviewmaterials lassen sich zwei Vermutungen formulieren. Erstens könnte es sein, dass Herrn Heinrich zur Schulzeit eine nach ICD-10 nicht näher bezeichnete Lernbehinderung bzw. eine Entwicklungsstörung der schulischen Fähigkeiten oder eine leichte Intelligenzminde- rung diagnostiziert wurde, die seine Versetzung zur Sonderschule begründete. Zweitens ber- richtet er von einer längeren Krankheit im Erwachsenenalter und einem damit verbundenen Aufenthalt in einer psychosomatischen Klinik. Es könnte also auch sein, dass er in diesem Kontext als schwerbehindert eingestuft wurde.

Weil ich hab immer Angst, wenn, wenn ich versage, dass alle mit dem Finger auf mich zeigen: ‚Äh, der hat grade versagt!‘ Und da habe ich Angst vor. Ist zwar nicht so, aber ich meine die Angst ist da (Herr Heinrich: 53).

In Bezug auf die ausgewählte Testsituation des psychologischen Eignungstests wäre ein Versagen zunächst lediglich für ihn selbst und für die den Test betreuende Psychologin als solches erkennbar. Das Offenlegen eigener Defizite im Vorgespräch des Eignungstests ist folglich als subjektiv sinnvolle und zielführende Strategie im Umgang mit der Angst vor dem Versagen zu beurteilen. Indem er das Versagen bei bestimmten Aufgaben schon voraussetzt, wäre ein tatsächlich eintretender Misserfolg für ihn selbst und für die Psychologin nicht mehr überraschend. Die offenbarte Prämisse, dass die eigenen Fähigkeiten nicht ausreichen, um den Test zu bestehen, würde lediglich erfüllt werden. Für ihn selbst ergibt sich aus der geäußerten Erwartung, die Leistung nicht erbringen zu können, die positive Konsequenz, dass er einen tatsächlichen Misserfolg selbstwertdienlich mit der externalen Ursachenzuschreibung<sup>59</sup> einer zu hohen Aufgabenschwierigkeit erklären kann.

Darüber hinaus bannt Herr Heinrich mit dem *partiellen Outing* auch die Gefahr, im Nachhinein für einen Misserfolg missachtet zu werden. Die Strategie dient ihm daher zur *Angstbewältigung*. Weil er vorab bereits geäußert hat, dass er die spezifische Leistung nicht erbringen kann, ist nicht zu erwarten, dass die Psychologin überhöhte Erwartungen an seine Leistungsfähigkeit stellt. Im Falle eines Misserfolgs ist nicht zu befürchten, dass er sein schlechtes Abschneiden wird rechtfertigen müssen. Herr Heinrich äußert diese strategischen Überlegungen in Bezug auf seine Teilnahme beim Skalierungspretest der leo. – Level-One Studie<sup>60</sup>:

(H)ab ich auch zu Ihrer Kollegin gesagt, ich sag, wo ich den Test gemacht habe, ich sag: ‚Wenn ich mal nachfrage, ist das schlimm?‘ ‚Nee‘, sagt sie, ‚wieso?‘, Ja‘, ich sag, weil ich Lernschwächen habe und Leseschwächen, manchmal, wenn man mir was vorliest, verstehe ich das nicht richtig.‘ — Sagte sie: ‚Aha, also gut. Dann weiß ich Bescheid.‘ Und dann ist man drauf

59 Das Modell der Ursachenzuschreibung wird in Abschnitt 5.1.4 erläutert.

60 Bei diesem Skalierungspretest handelt es sich um einen Lese- und Schreibtest, der ein Large-Scale-Assessment zur Erhebung der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland vorbereitet hat. Er wurde unter dem Motto „Teste den Test“ mit freiwilligen Erwachsenen durchgeführt.

eingegangen. Weil man, weil ich bin so ein Typ, ich sage das vorher, als wenn nachher mitten im Test und dann sagt man sich nachher auch: ‚Wie jetzt?‘ (Herr Heinrich: 69).

Das „Wie jetzt?“ bestätigt die Interpretation, dass er befürchtet im Anschluss an einen Test für eine schlechte Leistung missachtet zu werden. Das *partielle Outing* im psychologischen Eignungstest ist also insofern in seinen Lebensinteressen begründet, als dass es unmittelbar dazu beiträgt, die Bedrohung seines Selbstwertgefühls im Fall eines möglichen Misserfolgs abzuwenden.

In dem obigen Zitat wird noch eine zweite Funktion deutlich, die das *partielle Outing* im Skalierungspretest der leo – Level-One Studie für Herrn Heinrich erfüllt hat: „Und dann ist man drauf eingegangen.“ Diese Aussage weist auf einen zweiten Begründungszusammenhang hin, den Herr Heinrich in der Situationsbeschreibung des *psychologischen Eignungstests* verwendet. Er bringt im Interview zum Ausdruck, dass er sich von dem Versprechen der Psychologin erwartet hatte, mit den gestellten Aufgaben nicht so große Schwierigkeiten zu haben. Im oben bereits angeführten Interviewzitat gibt Herr Heinrich die Antwort der Psychologin auf sein *partielles Outing* wieder „Ja, gut wird raus genommen für Sie“ (256). Unter der Prämisse, dass die *Testaufgaben an die individuellen Voraussetzungen angepasst werden*, kann ein *partielles Outing* vor Testbeginn durchaus eine subjektiv vernünftige Strategie sein, da sich in der Folge die antizipierten Erfolgsaussichten erhöhen.

Allerdings wird Herr Heinrich in Bezug auf seine Vorausannahme, dass in einem psychologischen Eignungstest auf die Schwächen Einzelner Rücksicht genommen wird, enttäuscht. Im Interview bringt er seine Frustration und Empörung über diese Erfahrung zum Ausdruck:

Aber wenn man vorher so ehrlich ist und sagt, man hat das nie gehabt und die tun das trotzdem reinhauen, ich mein das find ich eine Frechheit! (Herr Heinrich: 268).

Seine heftige Reaktion im Interview zeigt, dass er sich darüber ärgert, die Testsituation und die Reichweite der Konsequenzen falsch eingeschätzt zu haben. Verständlich ist sein Ärger vor dem Hintergrund, dass er ca. zwei Jahre zuvor bereits einen Test zur Feststellung der Eignung für den ersten

Arbeitsmarkt beim psychologischen Dienst gemacht hat. In dieser Episode habe er bereits die Erfahrung gemacht, dass es keinerlei Hilfestellung während der Testdurchführung gab. Er beschreibt dies sehr anschaulich:

Man hatte keinen, den man mal fragen könnte. Weil die Leute haben nur einen Zettel gegeben und sind dann wieder rausgegangen. \_\_ Und das fand ich scheiße, weil ich habe gedacht, ich habe gedacht, ich habe gedacht wirklich da kommen die Leute und, und bleiben da sitzen, falls man noch eine Frage hat, dass man die auch mal beantworten kann. \_\_ Und war ich rech-, bin ich rausgegangen und da kam keiner, saßen die im Nebenraum und haben mit den Kollegen Karten ge-, äh Kaffee getrunken. Das finde ich ein bisschen blöd. \_\_ Ganz ehrlich man, man sitzt da, man, man wusste zwei Sachen nicht, man hätte mal nachfragen können – nichts! (Herr Heinrich: 280).

Dieser erste Test hat allerdings – trotz des Ergebnisses, nicht für den ersten Arbeitsmarkt geeignet zu sein – keine solch negative Konsequenz für ihn, denn im Anschluss wird ihm eine Maßnahme zur Wiedereingliederung vermittelt. Es ist daher anzunehmen, dass Herr Heinrich die Bedeutsamkeit des zweiten psychologischen Eignungstests für seine berufliche Zukunft deutlich unterschätzt.

Interessant ist, dass seine Erwartungshaltung, auch in selektiv-diagnostischen Situationen würden Anpassungen der Aufgabenstellung an individuelle Voraussetzungen gewährt, aus seiner Perspektive durchaus nicht unbegründet ist. So erwies sich die Strategie des *partiellen Outings* in der theoretischen Führerscheinprüfung in seinem Sinne als erfolgreich. Herr Heinrich berichtet im Interview davon, dass ihm bei der theoretischen Prüfung für den Führerschein Klasse 2 die Aufgaben vom Prüfer vorgelesen wurden und er als Geprüfter „nur das Kreuz zu machen“ (43) brauchte. Diese spezielle Prüfungsanpassung wird infolge eines Outings extra für ihn vorgenommen. Das *partielle Outing* spricht Herr Heinrich allerdings nicht selbst aus, sondern sein Fahrlehrer übernimmt das für ihn.

(D)er Fahrlehrer hat aber vorher bei der Fahrschule, äh beim TÜV angerufen und hat den Prüfer verlangt, den ich hatte und hat ihm dann meine Situation erklärt. Dass ich halt nicht, ab und zu nicht die Fragen verstehe und so was alles, weil ich L~, Legastheniker und so halt bin und hat ihm so meine Sach-

lage ein bisschen erzählt. Und das fand ich gut. Und darauf ist der Prüfer eingegangen. Er hat langsam und vor allen Dingen so höher, mit höherer Stimme gesprochen. Dass ich ihn auch verstanden habe (Herr Heinrich: 59).

Aus dem Interview lässt sich nicht darauf schließen, wie es dazu kam, dass zuvor sein Fahrlehrer von seiner Lese- und Schreibschwäche erfahren hat. Das Outing gegenüber dem Fahrlehrer hatte allerdings zur Folge, dass er bereits bei der Vorbereitung auf die Prüfung besonders unterstützt wurde.

(I)ch habe also trainiert hab ich so mit meinem Fahrlehrer, dass wir, dass er sich hier hingesetzt hat, hat mir die Fragen-, ich hatte den gleichen Fragebogen liegen, hat mir die Fragen vorgelesen und dann hab ich nur drauf geklickt. Also äh, nicht drauf geklickt, sondern ein Kreuz gemacht (Herr Heinrich: 45).

Als er dann zur theoretischen Führerscheinprüfung zugelassen wird, gibt der Fahrlehrer ihm noch den Tipp, ein Stück Traubenzucker zu essen oder ein Red Bull zu trinken, was nach dem Empfinden von Herrn Heinrich ein erfolgreicher Tipp war. Er sagt überraschenderweise nicht, dass er sich dadurch besser konzentrieren konnte, sondern der Zucker habe ihm geholfen, sich zu beruhigen und seine Angst abzuschwächen (Herr Heinrich: 53).

Obwohl bei der theoretischen Führerscheinprüfung (ebenso wie beim psychologischen Eignungstest der Agentur für Arbeit) keine individuelle Bezugsnorm angelegt wird und es nicht darum geht, seinen Lernstand im Sinne einer Förderdiagnostik zu erheben, sondern vielmehr darum, selektiv zu testen, ob er die ausreichende Punktzahl erreicht und den Test besteht, macht Herr Heinrich in dieser Situation die Erfahrung, dass auf seine Schwächen Rücksicht genommen wurde. Er bekommt eine individuell passende Förderung. In der Folge besteht er die theoretische Prüfung für den LKW-Führerschein mit nur einer falsch beantworteten Frage und zuvor für den PKW-Führerschein mit null Fehlern. Er beschreibt dies selbst als eine besondere Leistung, da er erfolgreich war, obwohl er eine Lernschwäche habe. Den Erfolg erklärt er im Interview damit, dass er sehr viel geübt habe, auch mit seiner Mutter gemeinsam (Herr Heinrich: 63).

Vor diesem Hintergrund erscheint es überraschend, dass er beim psychologischen Eignungstest nicht ebenfalls die Strategie wählt, sich durch Üben darauf vorzubereiten. Diese Möglichkeit hätte (objektiv betrachtet)

durchaus bestanden, denn der psychologische Dienst stellt vorab Informationen über die Art der Testaufgaben zur Verfügung.<sup>61</sup> Den Getesteten wird auf diese Weise vorab transparent gemacht, welche Leistung erwartet wird. Eine zielgerichtete Vorbereitung wäre daher möglich, würde allerdings eigenes Engagement zur Suche von geeignetem Übungsmaterial erfordern.

Herr Heinrichs Handlungsbegründung für das partielle Outing beruht erstens auf einer Fehleinschätzung der Situation, denn er vernachlässigt den Unterschied, dass in der Führerscheinprüfung durchaus keine Anpassung in der Aufgabenschwierigkeit, sondern lediglich eine Anpassung in der Gestaltung des Testablaufs für ihn vorgenommen wurde. Zweitens beruht sie auf seiner wenig selbstwertdienlichen Ursachenzuschreibung für Leistungserfolge. So führt er die erfolgreiche Bewältigung der theoretischen Führerscheinprüfung nicht auf seine eigene Lernanstrengung während der Vorbereitung auf den Test zurück, sondern er erklärt den Erfolg external mit der Anpassung des Prüfungsverfahrens, die infolge des *partiellen Outings* extra für ihn vorgenommen wurde. Auf diese Weise relativiert er selbst die von ihm erbrachte Leistung. Darauf weist die folgende Textstelle hin, in der er die Schwierigkeit des Tests, wie das Wort „nur“ anzeigt, herunterspielt.

(D)a sitzt ja auch der Prüfer vor di-, vor Ihnen \_\_ und, und liest Ihnen die Fragen vor und Sie brauchen dann wirklich nur (...) das Kreuz zu machen da (Herr Heinrich: 43).

Für den Einsatz der Strategie des *partiellen Outings* kann nun zusammenfassend ein subjektiv vernünftiger Begründungs-Handlungs-Zusammenhang beschrieben werden. Die subjektive Prämissenlage kann dazu auf zwei wesentliche Annahmen zurückgeführt werden. Herr Heinrich geht von niedrigen Erfolgsaussichten aus. Er vermutet, die gestellten Mathematikaufgaben nicht lösen zu können, da er diese schwierigen Aufgaben in der Schule „*nicht gehabt hat*“. Diese Erwartung eines Misserfolgs kombiniert er mit der Prämisse, dass die Testaufgaben eines Eignungstests an individuelle Voraussetzungen angepasst werden, wenn die Schwächen vorab geäußert werden. Als Konsequenz des *partiellen Outings* intendiert

61 Die Beispielaufgaben sind im aktuellen Internetauftritt der Arbeitsagentur zu finden unter: [www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI485580](http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI485580) (zuletzt abgerufen am 23.02.2014).



er erstens seine Angst zu mindern. Indem er für sich und für die Psychologin seine Leistungsfähigkeit vorab als zu niedrig erklärt, kann er im Fall eines tatsächlichen Misserfolgs selbstwertdienlich darauf verweisen, dass er diese schwierigen Aufgaben „*noch nicht gehabt*“ habe. Zweitens zielt Herr Heinrich darauf ab, dass die geforderten Leistungsanforderungen infolge seines *partiellen Outings* an seine Voraussetzungen angepasst werden und sich seine Erfolgsaussichten somit verbessern. Erst mit guten Erfolgsaussichten erscheint es ihm subjektiv sinnvoll, andere Handlungsstrategien, wie z.B. sich *lernend darauf vorzubereiten* oder sich *Unterstützung zur Vorbereitung* zu suchen, anzuwenden.

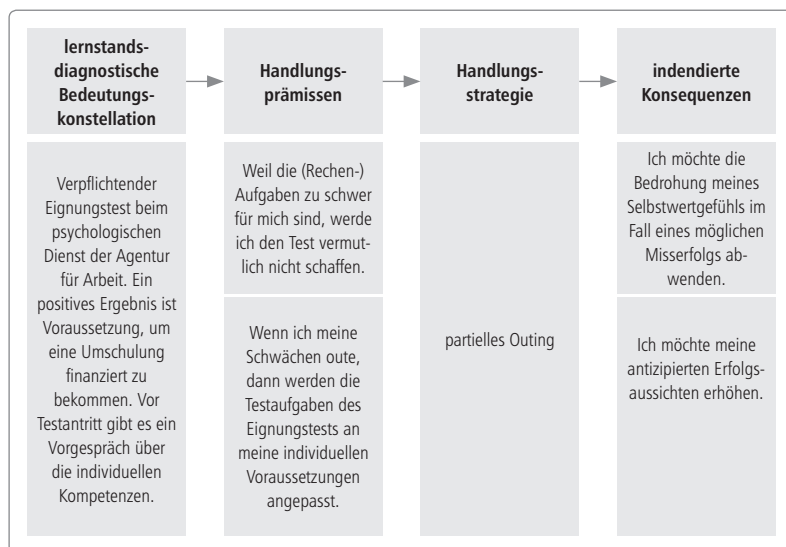


Abbildung 9: Subjektiver Begründungszusammenhang für ein partielles Outing im Eignungstest

### 8.1.2 Herrn Heinrich gelingt ein selbstwertdienlicher Bericht über seinen Misserfolg

Die Strategie des *partiellen Outings* der eigenen Schwächen vor Testbeginn erfüllt noch nach Abschluss der Testsituation und nach Erhalt des Ergebnisses eine subjektiv vernünftige Funktion. Herr Heinrich hat sein Ziel, den Eignungstest erfolgreich abzuschließen, verfehlt. Aufbauend auf sei-

nen Prämissen, dass erstens er selbst über keine ausreichenden Kenntnisse verfügt, um die geforderten Rechenaufgaben zu lösen, und dass zweitens Hilfestellungen in Testverfahren für lernschwache Personen als obligatorisch anzusehen sind, erfüllt die Strategie des *partiellen Outings* für ihn im Nachhinein die Funktion, seinen Misserfolg gegenüber sich selbst sowie gegenüber der Interviewerin zu rechtfertigen, ohne sein positives Selbstbild durch die Zuschreibung mangelnder Fähigkeit zu belasten. Dies gelingt ihm durch den Einsatz selbstwertdienlicher Tendenzen in seiner Ursachenzuschreibung für den Misserfolg.

Herr Heinrich findet im Fall des Eignungstests trotz der stark selbstwertbedrohlichen Rückmeldung, „nicht für eine Umschulung geeignet zu sein“, eine Möglichkeit, sein positives Selbstbild zu bewahren und es im Interview als solches darzustellen. Dies gelingt, indem er zunächst seinen unvollständigen schulischen Mathematikunterricht als Ursache für seinen Misserfolg heranzieht.

Ja wir haben eh, ich hab, die haben da Bruchrechnung, Kommarechnung und so was hab ich nie in der Schule gehabt. Ich hab die Schule (absolviert?), ich hab wirklich nur Mal, Plus, Geteilt und Minus gehabt. Mehr hab ich, die vier Rechenarten. Mehr hab ich nicht gehabt. Keine Bruchrechnen-, äh Bruchrechnen, kein Sch-, äh dieses, dieses Kommarechnen nicht, dieses Dezimalbruch, dieses Dings da, hab ich nie gehabt (Herr Heinrich: 234).

Diese von ihm gewählte Attribuierung erfüllt den Zweck, dass sie zum jetzigen Zeitpunkt (nach Verlassen der Schule) scheinbar nicht mehr veränderbar ist und sich seiner Kontrolle entzieht. Dadurch liegt die Schuld für das Versagen nicht mehr in seiner Person begründet. Es bleibt offen, inwiefern er selbst von dieser Attribuierung tatsächlich überzeugt ist, denn er äußert an anderer Stelle, dass im Berufsschulunterricht während des BVJ auch Bruchrechnen thematisiert wurde und bei ihm Leistungsdruck auslöste (Absatz 103). Auch im Zusammenhang mit der erfolgreichen Ausbildungsprüfung äußert er, dass dort unter anderem Bruchrechnen getestet wurde (Absatz 151). Die Aufgaben im Eignungstest stellt er dahingegen als beinahe unlösbar dar:

(D)ie hauen da Sachen rein, die puhhh. Ein Prof-, ein Matheprofessor, der könnte die vielleicht, ja (Herr Heinrich: 268).

Herr Heinrich findet noch eine weitere selbstwertdienliche Erklärung für seinen Misserfolg. So beschreibt er sein mangelndes Interesse an den Testinhalten als ursächlich für seine Fehler. Auch diese internal-variable Attribuierung dient dem Selbstwerterhalt, indem sie darauf hinweist, dass bei entsprechendem persönlichem Engagement ein Erfolg dennoch möglich gewesen wäre.

Und da wurde dann auch geguckt und auch Motor, Motorteile wie läuft der Keilriemen jetzt, waren keine Pfeile. Und ich beschäfti-, hab mich noch nie beschäftigt mit dem Mot-, mit Motorteilen. Und deshalb (klopft auf den Tisch) bin ich da auch durchgerasselt. Zweimal Fehler gemacht (Herr Heinrich: 236).

Die unzureichende Strategie des partiellen Outings verteidigt Herr Heinrich im Interview wiederum sehr selbstwertdienlich, indem er sich über das unfaire Verhalten der Psychologin empört, die ihm trotz des Versprechens, die schwierigen Mathematikaufgaben aus dem Test zu entfernen, diese dennoch gestellt habe (268). Auch diese Schuldzuweisung, ebenso wie die anderen selbstwertdienlichen Attribuierungen, dient ihm dazu, das negative Ereignis und möglicherweise auch den Verbleib in der Arbeitslosigkeit, emotional zu verarbeiten. Insofern ist die Wut über die ihm widerfahrene Ungerechtigkeit besonders lang anhaltend und weist darauf hin, dass er den Misserfolg als Ergebnis unkontrollierbarer Einflüsse erlebt.

Ob man dem beim Arbeitsamt was erzählt oder Sch-, in China fällt ein Sack Reis um! \_\_ Weil die hel-, die helfen einem auch nicht (Herr Heinrich: 288).

### 8.1.3 Variation subjektiver Begründungsmuster für den Einsatz der Strategie Partielles Outing

Die Handlungsstrategie des *partiellen Outings* wurde zusätzlich an einer Situationsbeschreibung aus dem Interview mit Frau Friedrich kodiert, in dem sie von der Einstufungsdiagnostik im Erstgespräch in der Volkshochschule berichtet. Die Analyse ihres Berichts liefert einen alternativen subjektiven Begründungszusammenhang für ein *partielles Outing*. Im Gegensatz zur oben

analysierten Situationsbeschreibung dient die Lernstandsdiagnostik in diesem Fall dazu, ein passendes Lernangebot für Frau Friedrich auszuwählen. Sie selbst deutet die Situation auch auf diese Weise, denn sie bringt ihre alten Schulunterlagen mit zum Gespräch, um der Kursleiterin zeigen zu können, was sie schon kann (331–333). Das Gespräch beurteilt sie rückblickend als positiv, weil die Testleiterin ressourcenorientiert nach ihren Kompetenzen gefragt habe und sie sich mit ihrer Schwäche im Lesen verstanden gefühlt habe.

Also, also ich fand das halt sehr, sehr, sehr gut, weil sie hat mich hat gefragt, was ich kann. Sie wollte auch, dass ich kurz was vorlese, sie hat sich auch Zeit genommen. Und das fand ich gut. Also es hat endlich mal jemand, also in der, außer von meiner Familie mal endlich mal jemand verstanden, wie man sich fühlt, wenn man nix alleine lesen kann und immer nur auf Hilfe angewiesen ist (Frau Friedrich: 335).

Während Herr Heinrich also irrtümlicherweise davon ausgeht, dass ein *partielles Outing* seiner Schwächen den Vorteil mit sich bringt, dass die Testaufgaben angepasst werden, macht Frau Friedrich mit ähnlicher Prämissenlage in einer anders strukturierten Testsituation eine positive Erfahrung.

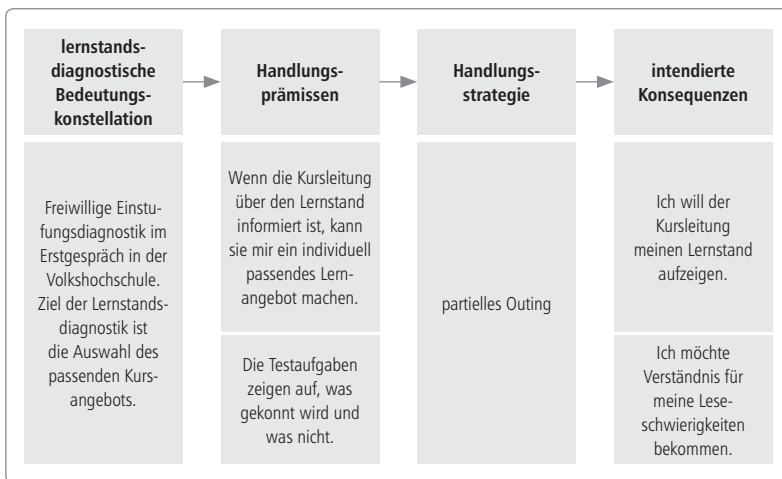


Abbildung 10: Subjektiver Begründungszusammenhang für ein partielles Outing im Einstufungsgespräch

Im Vergleich der beiden Begründungszusammenhänge fällt auf, dass die antizipierende Überlegung, in welcher Weise die angewandte Handlungsstrategie die Erfolgsaussichten verändert, im Beispiel von Frau Friedrich keine Rolle spielt. Ein Abwägen von Erfolgsaussichten ist unter der Prämisse, dass der Test dazu dient, die Kursleitung über den eigenen Lernstand zu informieren, damit sie ein passendes Lernangebot machen kann, subjektiv nicht vernünftig. Es wird ohnehin angenommen, dass teilweise eine Diskrepanz zwischen den eigenen Fähigkeiten und den von der Kursleitung ausgewählten Aufgaben bestehen wird, wobei einige Aufgaben bereits gekannt werden.

## **8.2 Subjektive Begründungen für die Wahl der Strategie Ambitionierte Offensive**

Subjektive Begründungen für die Strategie, mit alternativen Testverfahrenswegen einen Erfolg in der Testsituation durchzusetzen, werden hier am Beispiel einer mündlichen und einer schriftlichen Abiturprüfung analysiert.

### **8.2.1 Frau Albrecht zeigt eine ambitionierte Offensive in einer mündlichen Abiturprüfung**

Frau Albrecht ist zum Zeitpunkt des Interviews 54 Jahre alt, kinderlos und in einer Partnerschaft lebend. Sie hat zunächst vier Jahre lang die Grundschule besucht und dann die Realschule. Kurz vor der mittleren Reife wird sie von der Schule verwiesen. Ein Jahr später legt sie den mittleren Schulabschluss als Fremdenreifeprüfung an der Abendschule ab. Mit 19 Jahren beginnt sie ihr Abitur auf einer Tagesschule. Sie erzählt, dass sie aufgrund von Konflikten mit der Mathelehrerin den Unterricht boykottiert hat und folglich mit der Note 6 benotet wurde. Da sie trotzdem ihr Abitur erreichen will, besucht sie parallel Vorbereitungskurse auf einer Abendschule und legte ihr Abitur schließlich mit Verzögerung als Fremd- und Reifeprüfung für Nichtschülerinnen und -schüler im Alter von 25 Jahren ab. Anschließend beginnt sie ein Lehramtsstudium mit der Fächerkombination Philosophie und Germanistik. Sie beendet das Studium nicht. Im Interview begründet sie den Studienabbruch damit, dass sie nicht bereit war, die nötigen Klausuren sowie die Magisterarbeit zu schreiben (268).

Es ist einfach ein riesiger Kampf und äh, es ist ein Kampf gegen Windmühlen. Weil ich kann da einfach nicht gewinnen. \_\_ Ähm wenn ich etwas schriftlich mache. Ich kann da nicht gewinnen. (3) Und irgendwann ist es, äh ich wollte- diesen Zwang, dass ich etwas machen muss. Das wollt ich einfach nicht mehr (Frau Albrecht: 272).

Ihre Bildungsbiografie unterscheidet sich deutlich im Vergleich zu den anderen Interviewten. Es ist demnach auffällig, gleichzeitig aber auch logisch, dass in diesem Interview beinahe ausschließlich Testsituationen aus dem schulischen und universitären Kontext thematisiert werden. Frau Albrecht bezeichnet ihre Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben selbst als Legasthenie, wobei sie keine solche Diagnose gestellt bekommen hat, da es zu ihrer Schulzeit noch keine entsprechende Diagnostik gab (96). Die Beschreibung der Schwierigkeiten, die sie mit dem Lesen und Schreiben hatte („Da ich weder vorlesen konnte, da hab ich dann auch immer alles verdreht, und ich konnte ganz offensichtlich, in Rechtschreibung war ich schlecht“ (Frau Albrecht: 100)) sowie ihres trotzdem erfolgreichen schulischen Werdegangs lassen vermuten, dass es sich bei ihrer Schwäche tatsächlich um eine nach ICD-10 klassifizierte Lese- und Rechtschreibstörung (F81.0)<sup>62</sup> handelt.

Auf die offene Einstiegsfrage nach den persönlichen Erfahrungen mit Tests und Prüfungen äußert sie im Interview:

Ich fand sie immer schwierig und anstrengend.\_\_ Weil ... sie waren halt nicht für Legastheniker zugeschnitten (geräuschvolles Ausatmen), waren halt für ganz normale Leute gedacht und eigentlich habe ich da immer ziemlich alt ausgesehen (Frau Albrecht: 10).

Im weiteren Interviewverlauf kristallisiert sich heraus, dass sie dieses allgemeine Urteil auf selektive Prüfungen bezieht, die schriftlich gestellt werden.

62 „Das Hauptmerkmal ist eine umschriebene und bedeutsame Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, Visusprobleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wiederzuerkennen, vorzulesen und Leistungen, für welche Lesefähigkeit nötig ist, können sämtlich betroffen sein. Bei umschriebenen Lesestörungen sind Rechtschreibstörungen häufig und persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn einige Fortschritte im Lesen gemacht werden. Umschriebenen Entwicklungsstörungen des Lesens gehen Entwicklungsstörungen des Sprechens oder der Sprache voraus. Während der Schulzeit sind begleitende Störungen im emotionalen und Verhaltensbereich häufig“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2014, F81.0).

Die Problematik, die sich aus ihrer Legasthenie in der Testsituation ergibt, stellt sich für sie wie folgt dar:

Erst mal hab ich nich wirklich verstanden, was die Leute von mir wollten, weil ich den Text nicht, äh, nur partiellenweise verstanden hab, also es war sehr, bei mir immer sehr leicht möglich, dass ich am Thema vorbei erzählt hab dann. (Interviewerin: Mhm.) Weil ich irgendein, was ganz Spezielles, was meine Lehrer von mir wollten nicht verstanden hab und äh ..., da ich den Text dann nur intuitiv erfasst hab und nicht Wort für Wort, äh ..., war das immer relativ riskant für mich (Frau Albrecht: 12).

Mit dem Begriff „Risiko“ drückt Frau Albrecht aus, dass Tests für sie weitgehend unplanbare und unkontrollierbare Situationen sind, weil sie sich in der Situation nicht auf ihre Lesefähigkeit verlassen kann. Diese Vorannahme begründet für sie in manchen Testsituationen den Gebrauch der Strategie der *ambitionierten Offensive*. Indem sie darauf hinwirkt, dass die Verfahrensweise der Prüfung zu ihren Gunsten verändert wird, wird es ihr möglich, ihre Stärken im testrelevanten Teilleistungsbereich zu präsentieren. Auf diese Weise verringert sie die Unplanbarkeit der Situation und schafft Rahmenbedingungen, die ihr die Strategien des vorbereitenden Lernens und des Anwendens eigener Fähigkeiten in der Testsituation erst subjektiv sinnvoll erscheinen lassen. Dieser Zusammenhang lässt sich an ihrer Erzählung von der Vorbereitung auf die mündliche Abiturprüfung im Fach Französisch nachvollziehen.

(A)Iso in auch in Französisch zum Beispiel hab ich mich prüfen lassen, da musste ich fließendes Konversationsfranzösisch üben. Ich durfte mir einen Roman aussuchen, den ich gelesen haben musste und äh da hatten sie dann natürlich Vorschläge gemacht und ich kann diese drei Vorschläge kann ich mir was aussuchen, ich kann aber auch selber einen Vorschlag machen. Da mir diese, diese drei Vorschläge, die mir der Französischlehrer, überhaupt nicht zugesagt haben, habe ich mir natürlich nicht Camus ausgesucht, der ist mir viel zu kompliziert, sondern ich hab mir Sartre ausgesucht. Da gibt's ein Film zu, den hab ich auch gesehn, das heißt es hilft mir sehr, wenn es dazu Bilder gibt und Sartre ist einfach einfacher zu lesen. — Da warn sie natürlich schon mal sauer, weil da mussten sie extra sich drauf vorbereiten. So, und dann hab ich noch ein ande- zweites Thema, das war ne Gedichte

von Jacques Prévert, äh das fanden sie überhaupt nicht gut, weil Gedichte mögen sie auch nicht. — Das heißt mein Franzüdere- desch (stottern) ich habe meinen Französischlehrer eigentlich schon gezwungen, sich auf etwas vorzubereiten, worauf er nicht vorbereitet war. Das musste er dann ja machen (Frau Albrecht: 118).

Frau Albrechts Strategie der *ambitionierten Offensive* besteht in diesem Beispiel darin, sich nicht innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen einzurichten und einen der drei Prüfungsvorschläge auszuwählen, sondern sie berichtet, die ihr zugestandene Möglichkeit aktiv genutzt und selbst Themenvorschläge eingereicht zu haben. Diese erzielte Testmodifikation erhöht ihre subjektiven Erfolgsaussichten, indem sie Themen wählt, auf die sie sich mithilfe nicht-schriftlicher Medien (Filme und Chansons) vorbereiten kann. Letztendlich erweist sich die Strategie jedoch nicht als erfolgreich und sie muss zur Nachprüfung antreten. Bei diesem zweiten Versuch wählt sie zunächst die Herangehensweise, ihre Leseschwierigkeiten mit einer Legasthenie zu begründen. Ihre unausgesprochene Prämisse, dass sie für ein *partielles Outing* der Leseschwierigkeiten keinen Nachteilsausgleich zu erwarten hat, bestätigt sich in dieser Situation.

Ich hatte in Französisch wieder ne Fünf. Da hab ich dann, in Französisch hab ich gesagt: ‚Passen Sie auf, ich bin Legasthenikerin, ich kann also keinen Text lesen und verstehen. Das krieg ich nicht hin in einer Fremdsprache. Würden Sie da bitte Abstand von nehmen?‘ Da haben sie mir einen Text gegeben ‚Lesen sie mal vor!‘ Das muss sich angehört haben wie Französisch rückwärts. Ich weiß nicht, was ich da gelesen hab. — Ich weiß einfach nicht. Ich hab den T., weder den Text verstanden noch weiß ich, bin auch überzeugt, dass ich also sonst was gelesen hab. Und das kann ich nicht kontrollieren. Die haben auch nichts gesagt, haben mich nur angeguckt als ... und irgendwann hab ich mal verstanden wov- ... was die mich wohl gefragt haben könnten. Und dann hab ich einfach was erzählt auf Französisch. Und ich weiß bis heute nicht, ob ich ihre Fragen beantwortet hab. (Interviewerin lacht.) Aber es hat anscheinend gereicht für ne Fünf. — Das heißt mit einer Fünf darf man durch, mit zwei Fünfen hat man nicht bestanden (Frau Albrecht: 148).

Für das Fallbeispiel der mündlichen Abiturprüfung lässt sich ein subjektiver Handlungs-Begründungs-Zusammenhang beschreiben.



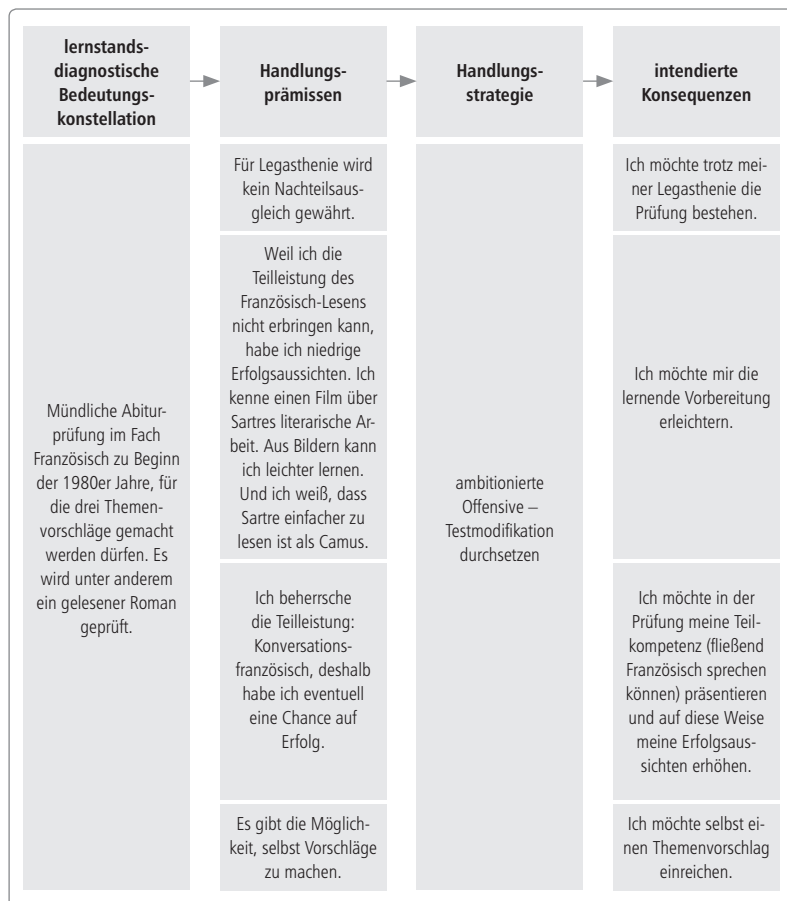


Abbildung 11: Subjektiver Begründungszusammenhang für eine mündliche Abiturprüfung im Fach Französisch

### 8.2.2 Frau Albrecht präsentiert sich als kompetente Kämpferin trotz oder wegen ihrer Legasthenie

Das von Frau Albrecht vermittelte Selbstbild im Interview lässt sich mit dem Ausdruck *kompetente Kämpferin* beschreiben. Sie berichtet, es immer geschafft zu haben, sich trotz oder gerade wegen ihrer Legasthenie durchzusetzen. Im Zusammenhang mit ihren Schulerfahrungen berichtet sie da-

von, dass sie aufgrund der vielen Rechtschreibfehler nie beweisen konnte, dass sie inhaltlich eine gute Schülerin ist.

Ja, es war einfach, mein ganzes Schulerfahrungen waren einfach so, dass ich, äh, ich wusste ich kann es, aber ich konnte es ja nie beweisen. Weil immer, wenn ich Tests geschrieben habe, in welchen Sprachen auch immer, bin ich durchgefallen. — Und es waren ja eindeutig Fehler da, das haben sich meine Lehrer ja nicht ausgedacht (Frau Albrecht: 72).

Frau Albrecht führt ihre schwierige Position in der Schule vor allem darauf zurück, dass es zu ihrer Schulzeit noch keine Diagnostik von Legasthenie gab (96) und es sowohl bei Mitschülerinnen und Mitschülern als auch bei Lehrerinnen und Lehrern zu Unverständnis geführt habe, dass sie in der Rechtschreibung so schlecht gewesen sei. Von den Lehrerinnen und Lehrern habe zum einen „niemand analysiert, welche Art Fehler“ sie macht (72). Zum anderen haben „sie sich auch nicht getraut“ ihre mündlichen Leistungen stärker zu gewichten als die schriftlichen (82). Frau Albrecht beschreibt das Erleben dieser Diskrepanz zwischen ihrem selbsteingeschätzten hohen Leistungsniveau und den Rückmeldungen, dass sie defizitäre Leistungen zeige, als „sehr schwierig auszuhalten“ (82). Nur ihr starkes Selbstvertrauen ermöglicht es ihr, weiterhin an ihre Fähigkeiten zu glauben.

Das ist sehr schwierig zu merken, dass man etwas kann, aber es nicht beweisen kann. Und alle Leute erzählen einem ja, man sei zu blöd dafür. Das, das ist sehr schwierig auszuhalten. Man muss da glaube ich sehr überzeugt von sich sein, um sich das nicht einreden zu lassen. ... Weil alle äh, auch wenn sie das nicht böse meinen, alle sagen einem das. Und man kann es auch nicht anderweitig beweisen. Man gibt es dafür keine Belege. Auch wenn, wenn z.B. man in allen Fächern schriftlich fünf ist und mündlich zwei, wird man immer eine Vier bekommen, weil das Schriftliche höher bewertet wird als das Mündliche. Und eine mündliche Eins, die gab es noch nie, bei uns, also in in (A-Bundesland), in (normalen?) Schulen. So, das hatte ich zwar manchmal für so Teilbereiche, was weiß ich, wenn ich dem Lehrer also aus dem Stehgreif also niedergeredet hab. Dann waren sie schon fasziniert. Aber es hat nie so weit gereicht zu sagen, dafür kriegst du jetzt eine Eins. Das haben sie sich auch nicht getraut. Weil also schriftlich fünf und mündlich eins, das wäre ihnen einfach zu weit auseinander gewesen. Es hat sich kein einziger Lehrer getraut (Frau Albrecht: 82).

Emotionale und persönliche Bereiche spart sie in ihrer Erzählung aus, indem sie mit Überzeugung eine Interpretationsweise vorträgt und sie bekräftigt.

Interviewerin: Ok, und ähm ... warst Du da vorher nervös oder warst du ganz-...

Frau Albrecht: Hm, ... ich weiß es nicht mehr. Es ist schon lange her. Also ich denke mal man ist nervös vor solchen Prüfungen, ... aber ... also zumindest wenn ich Aufsätze schreibe, wusste ich bei-, dass ich das kann. \_\_ Da bin ich mir ganz sicher (Frau Albrecht: 113f.).

Interessant an dieser Interviewsequenz ist zum einen, dass Frau Albrecht sich zunächst von der sehr persönlichen Frage distanziert durch den Gebrauch der verallgemeinernden Phrase: „Ich denke mal, man ist nervös vor solchen Prüfungen.“ Im zweiten Teil ihrer Antwort vermittelt sie jedoch gleichzeitig die Überzeugung, dass sie selbst nie an ihren Fähigkeiten gezweifelt habe.

### 8.2.3 Variation subjektiver Begründungsmuster für den Einsatz der Strategie ambitionierte Offensive

Frau Albrecht<sup>63</sup> begründet den Einsatz der Strategie *ambitionierte Offensive* im Zusammenhang mit Testsituationen in ihrem Studium mit einem ähnlichen Muster wie im Fall der mündlichen Französischprüfung im Abitur. Allerdings ergibt sich ihre Handlungsproblematik in diesem Fall daraus, dass sie eine schriftliche Testleistung erbringen muss. Während sie sich inhaltlich durchaus in der Lage fühlt, eine Kurzgeschichte von Kafka zu interpretieren, nimmt sie gleichzeitig an, dass sie diese Interpretation nicht in schriftlicher Form leisten kann. Daher lädt sie ihren Professor zu einer Ausstellung ein, in der sie die Interpretation bildlich umgesetzt hat. Der Einsatz der Strategie ist in diesem Fall erfolgreicher als in der schulischen Abschlussprüfung.

Dafür hab ich einen Schein gekriegt bei den Germanisten. Das hat er mir gegeben. Er hat es akzeptiert. \_\_ Dass das ne andere Form ist, sich mit diesen

63 Die Strategie der *ambitionierten Offensive* wurde ausschließlich an einem Interviewfall des Samples kodiert. Der Vergleich subjektiver Begründungszusammenhänge muss daher im Interview vorgenommen werden.

Texten auseinanderzusetzen. Und dass es genau das gleiche ist, als würde ich eine Hausarbeit schreiben. Das war meine Hausarbeit. Aber das ist natürlich von Professor zu Professor unterschiedlich, ob er ob er das akzeptiert (Frau Albrecht: 262).

Neben der Teilstrategie, eine *Testmodifikation durchzusetzen*, wurde als zweite Variante einer *ambitionierten Offensive* die Teilstrategie kodiert: eine *alternative Lösung durchsetzen*. Diese Handlungsweise wird subjektiv weniger mit der mangelnden Lese- und/oder Schreibfähigkeit begründet, sondern es wird stärker die Bedeutung der eigenen Kompetenz im prüfungsrelevanten Teilleistungsbereich betont. Frau Albrecht wendet diese Strategie zum Beispiel in ihrer schriftlichen Mathematikprüfung an. Sie begründet die Wahl der Strategie mit dem Ausdruck, dass sie in Differenzial- und Integralrechnung „unschlagbar“ gewesen sei, da hier „alles ohne Worte“ gehandhabt wird, und spricht davon, dass die Prüfung für sie „relativ einfach“ gewesen sei (56). Ihre Situationsbeschreibung weist vor allem auf eine erhöhte, wenn nicht sogar überhöhte Selbsteinschätzung in Bezug auf die mathematischen Fähigkeiten hin. In dem entsprechenden Interviewabschnitt berichtet sie, die Berechnung einer Ellipse nicht, wie vom Mathematiklehrer vorgesehen, auf die altmodische Weise mit einer Formel berechnet zu haben, sondern die Aufgabe als Gleichung mit zwei Unbekannten gelöst zu haben (56).

(I)ch wusste natürlich auch, dass also bestimmte Formeln, wie, zum Beispiel wie man eine El-Ellipse berechnet. Das kann man als Gleichung mit zwei Unbekannten machen, das ist in Schulen unüblich, weil man lernt in Schulen nur eine Gleichung mit einer Unbekannten \_\_ und nicht mit zwei Unbekannten, man kann aber auch integrieren nach zwei Unbekannten. Das war mir natürlich geläufig, das konnte ich auch, es gibt aber noch eine relativ altmodische ähm ... Berechnung einer Ellipse, ich wusste auch, dass er die hören wollte, aber äh, ich wusste eben auch, dass das eben anders geht und hab das dann natürlich eine Gleichung mit zwei Unbekannten gemacht, hab ihm gesagt da und so und so müsste man das machen, ich kann das nur nicht hundertprozentig, aber ich weiß ganz genau diese Gleichung läuft soundso (Geklopfe auf dem Tisch) und hatte ihm denn das auch so aufgeschrieben und das hat er akzeptiert (Frau Albrecht: 56).

Für die Lesart, dass es sich um eine überhöhte Selbsteinschätzung handelt, spricht zum einen, dass sie ungenau mit den mathematischen Fachbegriffen umgeht. Vorausgesetzt, sie spricht an dieser Stelle von der Aufgabe, den Flächeninhalt der Ellipse zu berechnen, dann ist es durchaus korrekt, dass dies mittels Integralrechnung möglich ist. Dahingegen ist es zumindest ungewöhnlich, dass sie in diesem Zusammenhang von Gleichungen mit zwei Unbekannten spricht. Es ist nicht notwendig, zum Zweck der Flächenberechnung zwei Funktionen aufzustellen, um diese anschließend nach den Unbekannten aufzulösen. Zum anderen gibt sie selbst in ihrer Erzählung zwei Hinweise darauf, dass ihre Leistung im mathematischen Gebiet durchaus nicht „unschlagbar“ war. Sie formuliert selbst: „(I)ch kann das nur nicht hundertprozentig, aber ich weiß ganz genau.“ Und sie berichtet darüber hinaus, dass das Ergebnis der Prüfung mit Vier benotet wurde (56). Diese Einschränkungen veranlassen Frau Albrecht interessanterweise nicht dazu, die mathematischen Begriffe mit Vorsicht oder Zurückhaltung zu gebrauchen. Im Gegenteil bringt sie durch ihre Sprache eine große Selbstsicherheit zum Ausdruck, zum Beispiel mit den Worten: „ich wusste natürlich auch“, „das kann man“, „man kann aber auch“, „das war mir natürlich geläufig“ und „ich wusste“. Die zur Darstellung ihrer erhöhten Kompetenz im Widerspruch stehende Benotung begründet sie auf Nachfrage in selbstwertdienlicher Weise mit einer externalen Ursachenzuschreibung:

Interviewerin: Aber dann, dafür ist ja dann eine Vier, finde ich/

Frau Albrecht: Ja, weil ich dadurch andere Aufgaben nicht in seinem Sinne gelöst hatte.

Interviewerin: Ah, ok.

Frau Albrecht: Da sind die ziemlich pingelig in solchen Sachen. \_\_ Ich glaube ich hab ne Vier plus denn noch bekommen. Also das war ne sehr, sehr gute Vier (Frau Albrecht: 61–64).

In der hier vorgenommenen Analyse wird der Fall Frau Albrecht nicht weiter dahingehend untersucht, wodurch ihre hohe Selbsteinschätzung biographisch begründet wird. Weiterhin ist es nicht das Ziel, ihre Erzählung auf den Realitätsgehalt hin zu überprüfen. Auch wenn ihre Aussagen einer kurzen, kritischen Betrachtung unterzogen wurden, soll nicht unterstellt werden,

dass sie zum damaligen Zeitpunkt nicht in der Lage war, die angesprochene Berechnung durchzuführen. Die an anderer Stelle im Interview ausgeführte Beschreibung, dass sie in der mündlichen Physikprüfung die Bewegung eines Geschosses im Raum mithilfe einer Differenzialgleichung berechnet hat, erscheint zum Beispiel durchaus plausibel (134–146). Ihr unpräziser und sorgloser Gebrauch der mathematischen Fachbegriffe wird vielmehr als Indiz dafür herangezogen, dass sie sich ihrer mathematischen Fähigkeiten selbst sehr sicher ist. Für die Forschungsfrage der Arbeit ist es relevant, die Aufmerksamkeit auf die subjektive Begründungslogik zu richten, die aus der erhöhten Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten in diesem Fall resultiert. Im Interview führt sie ihre Überlegungen in Bezug auf die Bearbeitung dieser speziellen Testaufgabe noch weiter aus:

Und dann haben sie natürlich noch diese Aufgaben mit den Ellipsen gehabt, die also ganz anders gelöst werden können. Man kann sie aber auch als Integralaufgabe oder als Differenzialaufgabe mit zwei Unbekannten lösen. Nur das ist halt unüblich das so zu machen, weil man, das macht man erst im zweiten Semester beim Mathestudium. Vorher macht man keine Gleichung mit zwei Unbekannten. Weil man müsste da also äh, ähm, gebrochen rationale Funktionen einsetzen und das macht man auch nicht. Man macht also in Schulen nur g-, ganzrationale Funktionen. So und das, das wusste ich aber alles, dass das schon geht. Das ist natürlich, ein Mathelehrer findet das toll. Da wusste ich, dass ich da also we- wenig Probleme haben würde (Frau Albrecht: 60).

Zu dieser Textpassage ist wiederum zunächst anzumerken, dass die Behauptung, Gleichungen mit zwei Unbekannten seien Anfang der 1980er Jahre nicht Thema des Oberstufenunterrichts gewesen, schlichtweg nicht korrekt ist. Davon abgesehen ist die in dieser Behauptung enthaltene Begründungslogik sehr aufschlussreich. Unter der Voraussetzung, dass ihre mathematische Kompetenz erhöht ist, weil sie einen moderneren und schwierigeren Rechenweg zur Lösung der Aufgabe kennt, erscheint ihr die Erwartung vernünftig, dass der Mathelehrer von der eigenen Leistung beeindruckt sein wird und sie einen Erfolg zu erwarten hat. Dieser Begründungszusammenhang ist mit den bisherigen Annahmen über subjektive Handlungs begründungen nicht ausreichend erklärbar, denn Frau Albrecht schätzt ihre

Erfolgsaussichten nicht ausschließlich auf Basis der bekannten Parameter (Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall) (siehe Abschnitt 5.1.5). Für ihre strategischen Überlegungen nutzt sie zusätzlich ihre Annahmen über die Vorlieben des Prüfenden. Es handelt sich dabei nicht um vermeintlich persönliche Vorlieben, sondern Vorlieben, die sie dem Prüfenden aufgrund seiner Funktion als Mathematiklehrer zuschreibt.



Abbildung 12: Subjektiver Begründungszusammenhang für eine schriftliche Abiturprüfung im Fach Mathematik

Abweichend von der im vorangegangenen Abschnitt untersuchten Strategie, eine *Testmodifikation durchzusetzen*, dient die Strategie, eine *alternative Lösung durchzusetzen* in dem herausgearbeiteten Begründungszusammenhang nicht dazu, die *Anwendung von Kompetenz* vorzubereiten. Es handelt sich vielmehr um eine Kombination beider Strategien. Die erfolgversprechende *Teilkompetenz* wird *angewandt und als Erfolg durchgesetzt*. Die Strategie der *ambitionierten Offensive* geht jedoch im Vergleich zu der Strategie der *angewandten Kompetenz* mit der Prämisse einher, dass die

Person Handlungsspielräume (z.B. Themenvorschläge machen oder den Prüfer beeindrucken) in Bezug auf die Bedingungen der Testsituation hat, die das Ergebnis positiv beeinflussen können.

### **8.3 Subjektive Begründungen für die Wahl der Strategie Widerständige Verweigerung**

Subjektive Begründungen für die Strategie, sich der Testsituation zu entziehen, werden hier am Beispiel einer theoretischen Führerscheinprüfung und einer verpflichteten Kursteilnahme analysiert.

#### **8.3.1 Herr Martin verweigert die Teilnahme an einer theoretischen Führerscheinprüfung**

Herr Martin ist zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt, ledig, allein lebend und kinderlos. Er hat zunächst die Grundschule und bis zum Alter von 15 Jahren die Förderschule besucht. Diese hat er mit einem Abgangszeugnis nach der 9. Klasse abgeschlossen. Nach der Schule hat er zwei Berufsvorbereitungsmaßnahmen besucht und er befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews in einer Ein-Euro-Job-Maßnahme im Bereich Grünpflege. Herr Martin war einer der Teilnehmenden des Skalierungspretests der leo. – Level-One Studie. Im Test seiner Lese- und Schreibfähigkeit erreicht er gerade noch den Alpha-Level 3. Er hat Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgaben in der Hamburger Schreibprobe. Fehler treten auf der Ebene des lautierenden Schreibens auf, daher schreibt er z.B. die Worte: „Staubsauger“ und „Blätter“ falsch. Er selbst beschreibt seine Fähigkeiten so:

Ich kann kein Worte (öfter?) nicht schreiben. Also, ich kann sie schon, aber ich denk dann so, wie, wie, das dann so, jetzt schreib ich das auf. Dabei ist, manchmal ist das ja falsch, falsch geschrieben (Herr Martin: 18).

Herr Martin berichtet davon, dass er den Versuch unternommen hat, einen PKW-Führerschein zu erwerben, er die Fahrausbildung jedoch aufgrund des theoretischen Tests abgebrochen habe. Mit dem Fahren hatte er (laut seinen Angaben) keine Schwierigkeiten. In seiner Erzählung dazu, wie es zu dem Abbruch kam, taucht auf, dass er nicht zu seiner theoretischen Führer-



scheinprüfung angetreten ist und er sich anschließend auch nicht mehr bei der Fahrschule gemeldet hat, so dass er schließlich abgemeldet wurde und eine kostenlose Wiederholung der Prüfung nicht mehr möglich war. Seine Erzählung weist darauf hin, dass seine Handlungsstrategie zur Bewältigung der Testsituation in einem *fluchtartigen Verlassen* des Prüfungsorts bestand. Im Folgenden soll untersucht werden, welche Prämissen die Handlungsstrategie des *Verweigerns*<sup>64</sup> in der theoretischen Führerscheinprüfung für Herrn Martin subjektiv logisch begründen.

Herr Martin schildert die Testsituation und seine Handlungsweise so, dass er zunächst pünktlich zum Prüfungstermin am richtigen Ort erscheint. Dann betritt er aber den Raum nicht, sondern er fährt noch vor Prüfungsbeginn wieder nach Hause. Seine Handlungsweise begründet er damit, dass er einen Leistungsdruck verspürt, den er nicht aushalten kann. Der Leistungsdruck ergibt sich aus seiner emotionalen Auseinandersetzung mit der erlebten Diskrepanz zwischen der vermeintlich geforderten Leistung und der Selbsteinschätzung seiner Leistungsfähigkeit.

(U)nd da habe ich Schiss gekriegt. Weil, du kannst, du hast da ja keine Fragebögen, du kannst ja nicht mehr, du musst das dann ja aus dem Kopf wissen. Die ganzen Schilder und, und, und Rechts-vor-Links und so (Herr Martin: 326).

Aufgrund der kognitiven Überlegung, dass seine bisherigen Lernanstrengungen nicht ausreichen, um die Lücke zwischen Leistungsfähigkeit und geforderter Leistung zu schließen, „du musst das dann ja aus dem Kopf wissen“, entwickelt Herr Martin ein Angstgefühl. Im weiteren Interviewverlauf stellt die Interviewerin konkrete Nachfragen zum Situationsablauf. In Kombination mit den gegebenen „Zugzwängen des Stehgreiferzählens“ (Kallmeyer & Schütze, 1977) führen diese Fragen dazu, dass Herrn Martin seine subjektive Begründung für die Flucht aus der Testsituation weiter ausführen muss. Anhand einer Analyse seiner Ausführungen wird deutlich, dass sein Angstgefühl nicht ausschließlich im Leistungsdruck begründet ist.

---

64 Ich bevorzuge den Begriff „Verweigerung“ gegenüber dem Begriff „Vermeidung“, weil das unentschuldigte Fernbleiben von einer charakteristischerweise verbindlichen Testsituation als Verweigerung interpretiert wird (siehe Abschnitt 7.2.7).

Interviewerin: Ach, Sie waren erst sogar da?! Sind hingefahren und haben dann gesagt ...

Herr Martin: Ja, ich bin dann, bin dann nach Hause gefahren. Ich hab gedacht, da, das schaffst du nicht. Wenn du da hingehst und du fällst da durch, die lachen dich alle aus (Herr Martin: 353f.).

Herr Martin geht demnach von zwei Handlungsprämissen aus, die sein Handeln in der Testsituation aus seiner Sicht vernünftigt begründen. Erstens ist er überzeugt davon, die Prüfung nicht zu bestehen. Diese Prämisse äußert sich in dem emotionalen Erleben eines Leistungsdrucks. Darüber hinaus erwartet Herr Martin zweitens, dass er von den Anderen ausgelacht wird, wenn er durchfällt. Auch diese Prämisse begründet aus seiner Perspektive zunächst das Angstgefühl und seine Handlungskonsequenz, sich der Testsituation und dem antizipierten Misserfolg nicht aussetzen zu wollen.

Herr Martin nimmt sein starkes Angstgefühl zum Anlass, die Verweigerung der Testsituation, zu begründen. Die subjektive Logik, die ihn zu dieser Handlungsstrategie veranlasst, lässt sich nur verstehen, indem zunächst die Überzeugungen, mit denen er seine Angst begründet, verstehend nachvollzogen werden. Daher werden im Folgenden die aus den beiden oben genannten Prämissen folgenden Handlungsbegründungen am Datenmaterial weiter herausgearbeitet. Ob es sich bei Herrn Martins Vorannahmen um eine objektiv richtige Situationseinschätzung handelt, ist wiederum nicht Gegenstandsinteresse dieser Arbeit. Das Ziel ist es vielmehr zu zeigen, inwiefern er mittels der Kombination beider Prämissen situativ und subjektiv sein Handeln begründet.

Herr Martin beschreibt die Situation so, dass es für ihn vor dem Testbeginn bereits feststand, dass er in der Prüfung durchgefallen wird. Ein solcher Leistungsdruck ergibt sich aus der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen der vermeintlich geforderten Leistung sowie einer niedrigen Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit. Wie in Abschnitt 5.1.4 theoretisch erörtert wurde, werden subjektive Überlegungen zu einem möglichen Misserfolg in dieser Arbeit nicht als Ursache von negativen Emotionen betrachtet, sondern es wird, ausgehend von den Begründungen des Subjekts untersucht, welche Gegenstände es als bedeutsam auswählt und sich ihnen absichtsvoll handelnd zuwendet.

Über die inhaltlich geforderte Leistung, die in einer theoretischen Führerscheinprüfung gefordert ist, besteht wenig Intransparenz. Die verpflichtende Vorbereitung mithilfe von Übungsbögen sowie die Möglichkeit der Selbstkontrolle vermitteln den Fahrschülerinnen und -schülern bereits frühzeitig Informationen zu Inhalt und Funktionsweise des Testinstruments. Bezüglich der Bewertung scheint Herr Martin allerdings nicht zu wissen, dass die Prüfung durchaus auch mit einer bestimmten Fehlerpunktzahl noch als bestanden gilt.

Also, da, die fragt dich, du hast ja einen Bogen und du musst, da- darfst du ja keinen Fehler machen (Herr Martin: 326).

Indem er davon ausgeht, dass ein einziger Fehler direkt zum Nicht-Bestehen der Prüfung führt, überschätzt er die für einen Prüfungserfolg notwendige Leistung. Gleichzeitig nimmt er die Prüfungsbedingungen, dass eine gegebene Antwort nicht mehr verändert werden kann, zum Anlass dafür, die Bearbeitung des Prüfungsbogens als besonders schwierig einzuschätzen.

Man hat ja nur da die Bögen, einen Stift, und Radieren ist ja auch nicht. Man muss ja dann, was du meinst, entweder eins, zwei, drei und manchmal waren ja auch vier ... Kästchen. War halt die Auswahl, so. Wegradieren konntest du auch nicht, musst dann das nehmen, was du denkst, ankreuzen (Herr Martin: 326).

Die von ihm wahrgenommene Diskrepanz zwischen geforderter Leistung und selbsteingeschätzter Leistungsfähigkeit wird noch größer, indem er seine unveränderbar mangelhafte Leistungsfähigkeit (von ihm als Schwäche bezeichnet) als bedeutsam für die Antizipation des Misserfolgs heranzieht.

(D)ann habe ich, habe ich den Termin gekriegt, wann ich da hingehen sollte und da habe ich den Abend Schiss bekommen, weil aufgrund der Schwäche, du kannst ja nur einmal, Radieren ging ja nicht, du musstest ja dann ankreuzen was du denkst (Herr Martin: 330).

Er begründet seine Angst vor dem Test damit, dass seine Leistungsfähigkeit eingeschränkt sein wird, da er eine Schwäche hat und diese ihn dabei einschränkt, auf Anhieb die richtige Lösung ankreuzen zu können. In dieser Situationsbeschreibung führt Herr Martin nicht weiter aus, um welche Art

von Schwäche es sich handelt und warum diese ihn beim Multiple-Choice-Test einschränkt. Im weiteren Interviewverlauf bezeichnet er seine Schwäche zwar als „*Lese-/Rechtschreibschwäche*“, thematisiert aber inhaltlich Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von Mathematikaufgaben. Es kann aus dem Datenmaterial nicht darauf zurückgeschlossen werden, welche Art der „Schwäche“ oder Lernbehinderung ihm tatsächlich diagnostiziert wurde. Er berichtet zum einen davon, an einer zweitägigen Feststellungsdiagnostik von sonderpädagogischem Förderbedarf teilgenommen zu haben, in deren Folge er auf eine Sonderschule versetzt wurde (160ff.). Zum anderen führt er ein negatives Ergebnis beim psychologischen Eignungstest des Psychologischen Dienstes der Arbeitsagentur als bestätigende Diagnostik seiner „*Lese-/Rechtschreibschwäche*“ an (142).

Für die Analyse der Daten ist es vor allem wichtig nachzuvollziehen, inwiefern er die „*Schwäche*“ als Prämisse für sein Handeln nutzt. Dazu ist es zunächst wichtig festzuhalten, dass es sich bei seiner „Schwäche“ um ein biografisch entwickeltes Begründungsmuster handelt, das er in verschiedenen Situationen heranzieht, um von einer verringerten Leistungsfähigkeit seinerseits auszugehen. Die *Lese-/Rechtschreibschwäche* wird von ihm als unveränderliches Merkmal seiner Persönlichkeit festgeschrieben.

Ja, (unverständlich), dadurch dass meine *Lese-/Rechtschreibschwäche*, habe ich das nicht so einfach, also, ich muss dann [bei einem Test, B.N.] schon überlegen (Herr Martin: 18).

Der Weg, wie Herr Martin im Laufe seiner Biografie zu dieser Selbstzuschreibung gekommen ist, lässt sich anhand der Interviewdaten nicht vollständig nachvollziehen. Der Ausgangspunkt für diese negative Selbstzuschreibung liegt möglicherweise in dem von ihm erlebten Übergang in die Förderschule. Herr Martin berichtet davon, dass er nach dem Vorschulbesuch zunächst auf eine normale Grundschule gegangen sei, dort aber nicht mitgekommen sei und daher an einem zweitägigen Testverfahren teilnehmen müssen, in dessen Konsequenz er auf eine Sonderschule versetzt worden sei (160).

Die Erfahrung, die geforderten Schulaufgaben nicht lösen zu können, reproduziert sich später in Testsituationen an der Förderschule. So berichtet er in diesem Zusammenhang vor allem von Schwierigkeiten bei mathematischen Textaufgaben (196). Eine Prämisse, von der er bei der Einschätzung

seiner Erfolgchancen in der theoretischen Führerscheinprüfung ausgeht, lässt sich demnach als personal situiert (siehe Abschnitt 5.1) interpretieren. Sie lautet: „Ich schaffe den Test nicht, weil ich aufgrund meiner Schwäche nicht dazu in der Lage bin.“ Seine Handlungsstrategie, die Situation zu vermeiden, um sich selbst vor dem erneuten und erwarteten Misserfolg zu bewahren, erscheint von diesem Ausgangspunkt subjektiv logisch. Wie oben bereits angedeutet, hat jedoch die Selbstzuschreibung, eine Person mit mangelnden Fähigkeiten zu sein, darüber hinaus weitreichendere Konsequenzen für ihn. Diese Konsequenzen betreffen das soziale Miteinander. So soll das *fluchtartige Verlassen* des Prüfungsorts ihn auch davor bewahren, von anderen ausgelacht zu werden. Im Folgenden wird dieser Begründungszusammenhang weiter ausgeführt.

Zum verstehenden Nachvollziehen von subjektiven Annahmen über das soziale Miteinander ist es wiederum notwendig, an subjektiven Deutungen der Biografie anzusetzen. Im Interview bietet abermals Herr Martins Bericht über die Versetzung zur Förderschule einen Ansatzpunkt für die Interpretation. Denn mit der Versetzung zur Förderschule verknüpft Herr Martin die Vorstellung der sozialen Ausgrenzung. So antwortet er auf die Frage, was er nach seinem Misserfolg beim Schuleignungstest gedacht habe:

Ja, ne, du gehst auf eine Sonderschule, dann bist du ja ... das werde ich ewig, ... Gehst auf Sonderschule, hast, kannst du ja schwer was vorweisen. Bist dann, also ... die anderen gehen alle auf die Gymnasien oder Hauptschule und du bist dann so eine Art ‚Lucky Loser‘, weil du auf die Förderschule gehst (Herr Martin: 178).

Dieses von ihm vermutlich unbewusst verwendete Oxymoron des „glücklichen Verlierers“ weist auf seine ambivalente Haltung zur erlebten Selektion hin. Er äußert zwar keine direkt positiven Wertungen zu seiner Versetzung, dennoch wird aus seinen Erzählungen deutlich, dass er den Vorteil der auf der Sonderschule möglichen, intensiveren Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Schwächen (174 und 184) anerkennt und er dadurch auch anerkennt, dass er sich somit „glücklich schätzen“ konnte, auf die Förderschule versetzt worden zu sein.

Wir waren die kleinste Klasse mit zehn Leuten nur \_\_\_\_ Das war halt sehr ...  
angenehm (Herr Martin: 186).

Indem Herr Martin das Label des „Lucky Losers“ für seine Situation verwendet, wird ersichtlich, dass bereits mit der Diagnose eines individuellen Förderbedarfs, der nur durch die Selektion zur Förderschule angemessen gedeckt werden kann, eine Stigmatisierung zum Sonderschüler bzw. zur Sonderschülerin erfolgt (vgl. Hirschberg, 2009, S. 73). Mit Bezug auf Hirschberg (ebd., S. 72) lässt sich die Zuschreibung, von nun an eine Förderschülerin oder ein Förderschüler mit besonderen Lernschwierigkeiten zu sein, als Ausgrenzungsrisiko verstehen, da hier in der Lernschwäche, ähnlich einer Behinderung, ein negativ beurteiltes Merkmal des Individuums festgeschrieben wird. Laut Hirschberg besteht die Gefahr einer Etikettierung (hier die Etikettierung zum Sonderschüler) darin, dass die betreffende Person mögliche negative Konnotationen der Etikettierung langfristig in ihr Selbstbild übernimmt (ebd.).

Herr Martin konnotiert seine Versetzung zur Förderschule mit der Stigmatisierung zum „Loser“ bzw. zum „Bildungsverlierer“. Statistisch gesehen wird ihm mittels dieser Zuschreibung tatsächlich eine sozialschwache Zukunft vorausgesagt, denn laut Bildungsbericht 2010 haben im Jahr 2008 fast drei Viertel der Förderschüler die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung & Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2010, S. 70). Ohne einen Schulabschluss wird weiterhin der Zugang zu einer Berufsausbildung stark erschwert. Diese Statistik ist Herrn Martin möglicherweise gar nicht bekannt. Dennoch ist ihm bewusst, dass er mit der Zuweisung zur Förderschule im sozialen Vergleich schlecht abschneidet, denn als Sonderschüler „kannst du ja schwer was vorweisen“ (178). Mit dieser Äußerung spricht Herr Martin den von Foucault theoretisch erarbeiteten Mechanismus der normierenden Sanktion an (siehe Abschnitt 5.1.3). Herr Martin äußert im Interview die Befürchtung, für seine Schulzugehörigkeit ausgelacht zu werden.

Weil wenn, äh, wenn die dich treffen da, an der Schule da, dann sagst du Sonderschule, dann lachen sie dich aus. So: ‚Hahaha, nicht geschafft!‘ (Herr Martin: 182).

Die Zuschreibung, ein Förderschüler zu sein, begründet für Herrn Martin die Angst vor der sozialen Ausgrenzung von zunächst nicht näher spezifizierten „Anderen“. Vermutlich meint er hier die Schülerinnen und Schüler aus seiner ehemaligen Schulklasse. Der Ausruf „Hahaha, nicht geschafft!“ lässt darauf schließen, dass die befürchtete Ausgrenzung sich auf die Angst vor der Missachtung der eigenen Leistungsfähigkeit durch andere bezieht. Ob Herr Martin tatsächlich Erfahrungen mit solchen oder ähnlichen Stigmatisierungen gemacht hat, wird aus dem Interview nicht ersichtlich und ist auch nicht forschungsrelevant.

Als Interpretationsergebnis soll festgehalten werden, dass er die Erwartung von sozialer Ausgrenzung und Stigmatisierung als subjektiv handlungsbedeutsam erachtet. In diesem Interviewabschnitt nimmt er die Selektion zur Förderschule zum Anlass, das Selbstbild eines Verlierers (lucky loser) zu entwickeln. Auch an anderen Abschnitten ist zu erkennen, dass er Tests vordergründig als Instrument zur sozialen Normierung wahrnimmt. So äußert er über den Schwierigkeitsgrad des Skalierungs-Pretests der leo. – Level-One Studie:

(A)lso ich fand das jetzt normal, ja schulmäßig, also, dass das ein normaler Schüler schaffen könnte, diese Aufgaben (Herr Martin: 6).

Weiterhin nutzt er zur Beschreibung seiner eigenen Leistung stets selbst den sozialen Vergleich. So äußert er zum Beispiel, dass er als Ergebnis eines Eignungstests beim Psychologischen Dienst der Arbeitsagentur 20 von 60 möglichen Punkten erreicht habe, eine weitere Teilnehmerin jedoch 60 von 60 möglichen Punkten erreicht habe (78). Die Beschreibung verschiedenster Testsituationen im Interview von Herrn Martin zeigen, dass, wenn das Subjekt die in selektiven Testverfahren angelegte soziale Bezugsnorm als bedeutsam anerkennt, diese zur Begründung eines negativen Selbstbilds von der eigenen Leistungsfähigkeit herangezogen werden kann. So ergibt sich die niedrige Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit für Herrn Martin in erster Linie aus dem sozialen Vergleich. Darüber hinaus kann die im sozialen Vergleich angelegte Möglichkeit der Ausgrenzung derjenigen, die die Norm nicht erreichen, zum Anlass genommen werden, um Angst zu entwickeln. So ist Herr Martin fest davon überzeugt, dass eine Person, die in der theoretischen Führerscheinprüfung durchfällt, im Anschluss an die Ergebnisverkündung von

anderen Anwesenden ausgelacht wird. Zur Begründung seiner Prämisse bemüht er wiederum den sozialen Vergleich, hier das Beispiel einer Bekannten.

Also, ich weiß nicht, ob das, das da auch so ist, weiß ich nicht, aber ich weiß von ihr, die hat das auch gemacht, die hat in (K-Stadt<sup>65</sup>) gemacht, die Prüfung ... und da war das so. Da standen die alle auf dem Flur und haben gewartet. Da kam einer nach dem andern wieder rein und dann kam sie nach draußen und hat der gefragt: ‚Na, hast bestanden?‘ ‚Ja‘, und da waren noch mal zwei bei, die haben sie, die sind durchgefallen, die haben sie erst mal ausgelacht. Das war halt schon, halt ... dd-, das war halt schon hart. (Interviewerin: krass.) Und das wollte ich, habe ich gleich vermeiden und sag: ‚Ne, da gehst du nicht jetzt rein‘ (Herr Martin: 364).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Einschätzung niedriger Erfolgsaussichten von Herrn Martin in Bezug auf die theoretische Führerscheinprüfung maßgeblich in der als stabil angenommenen Prämisse niedriger Fähigkeiten („Ich habe nicht die Fähigkeit, die geforderten Aufgaben zu bewältigen.“) begründet ist. Herr Martin erlebt sich zum einen selbst als stark eingeschränkt in seinen Fähigkeiten. Die Diskrepanz zur geforderten Leistung schätzt er deshalb als nicht zu bewältigen ein. Da er seine mangelnden Fähigkeiten mit seiner unveränderlichen Schwäche begründet, erscheint ihm eine Strategie der vermehrten Lernanstrengung folglich subjektiv vernünftigerweise als nicht zielführend. Die Testsituation, in der er einen Misserfolg erwartet, löst bei ihm Angst aus. Die Angst ist aus seiner Perspektive jedoch nicht nur im Misserfolg an sich begründet, sondern Herr Martin fürchtet, in der Folge soziale Ausgrenzung zu erfahren. Seine zweite Handlungsprämisse lautet: „Für Schwächen werde ich ausgelacht und habe ich Missachtung zu erwarten.“

Die Angst war aber von vornherein schon da, dass du das, du kommst da raus und ... du bist durchgefallen und die fragen: bist durchgefallen oder hast du bestanden? Und du sagst, ja bist durchgefallen und die lachen dich aus und das ist schon (holt tief Luft) ... ja, weiß ich nicht, das wär dann so, richtig so ein Stachel so (Herr M. macht ein Knacken nach). Der ist durchgefallen, haha, muss er wieder neu anfangen (Herr Martin: 362).

---

65 Im Interview genannte Städtenamen wurden anonymisiert.



Es konnte gezeigt werden, dass die Kombination beider Prämissen seine starke Angst begründen, die wiederum in der Angst vor der sozialen Ausgrenzung begründet ist. Seine Strategie, die kognitive Überforderung und die dadurch provozierte Missachtung der Anderen zu vermeiden, ist von diesen Prämissen aus betrachtet, logisch. Die Angst, die aus der Kombination beider Prämissen resultiert, ist letztendlich handlungsleitend für ihn.

Und da habe ich gesagt, ne, da gehst du jetzt nicht rein, das machst, tust du dir nicht an, du fällst durch, und die lachen dich hinterher aus. Du gehst dann da, bist dann deprimiert, gehst da raus. \_\_ Habe ich denn gedacht und bin, bin dann zu, bin nach Hause gefahren (Herr Martin: 362).

Herr Martins Verweigerungshandeln lässt sich demnach vor dem Hintergrund seiner selbstwertbedrohlichen Angst als Flucht in letzter Sekunde konkretisieren. Mit seiner Handlung zielt er darauf ab, zum einen den mutmaßlichen Misserfolg zu vermeiden und die erwartete soziale Ausgrenzung abzuwenden.

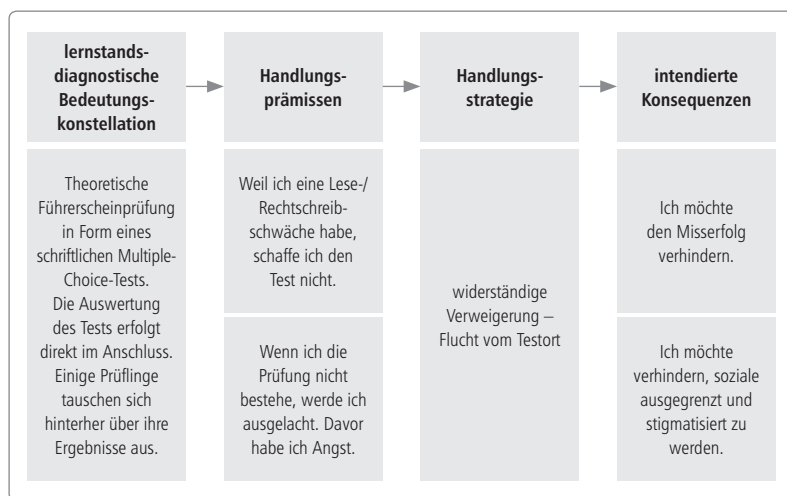


Abbildung 13: Subjektiver Begründungszusammenhang für eine theoretisch-schriftliche Führerscheinprüfung

Herr Martins Handlungsstrategie besteht darin, den Ort, an dem die Prüfung stattfindet, kurz vor Beginn fluchtartig wieder zu verlassen. Auf Basis

der zwei spezifizierten Handlungsprämissen hätte Herrn Martins Strategie auch darin bestehen können, gar nicht erst pünktlich am Prüfungsort zu erscheinen oder rechtzeitig mit jemandem von der Fahrschule zu sprechen und von der Prüfung zurückzutreten. Es ist daher anzunehmen, dass Herr Martin zunächst von einer Prämissenlage ausging, die eine Testteilnahme begründet hätte. Eine frühzeitige Abmeldung oder ein Wegbleiben von der Prüfung kamen für ihn vermutlich nicht infrage, weil er auch für diese Handlungsweisen negative Annahmen über die sozialen Konsequenzen befürchtete. Dieser Interpretationsansatz wird dadurch bekräftigt, dass er im Interview erst nach mehrmaligem Nachfragen der Interviewerin seine Flucht in letzter Sekunde beschreibt und er seine Handlung selbst als ein „Kneifen“ wertet.

### 8.3.2 Herr Martin würde nicht noch einmal kneifen

Herr Martin gelingt es im Interview nicht, durchgehend eine selbstwertdienliche Erzählstrategie zu verwenden. Zwar weist er ähnlich wie Herr Heinrich und Frau Albrecht frühzeitig darauf hin, dass er eine Lese-/Rechtschreibschwäche hat und er begründet mit dieser Schwäche an mehreren Stellen im Interview seine Misserfolge in Testsituationen. Aber es ist ihm deutlich unangenehm zuzugeben, dass er in letzter Sekunde nicht zur theoretischen Führerscheinprüfung angetreten ist. So spricht er zunächst davon, von der Prüfung „Abstand genommen“ zu haben (326), am Abend vorher „Schiss bekommen“ zu haben (330) und „gar nicht probiert zu haben, die Prüfung anzufangen“ (334), bevor er dann schließlich, auf mehrmaliges Nachfragen der Interviewerin hin, erzählt, dass er dort war und unverrichteter Dinge wieder nach Hause gefahren ist (354). Ein Versuch, sich selbst als passiv und unverantwortlich für die Anmeldung zu Prüfung und damit auch für den Verlust der Führerscheinkosten zu beschreiben, endet wiederum mit einer wenig selbstwertdienlichen Darstellung.

Herr Martin: Beim Üben klappte, die Bögen, klappte so, mit den, mit den ... habe das dann so gemacht und die hat dann, die Frau ..., die Bürokraft, da die am Schreibtisch, hat denn das mit dem Lineal verglichen. Sagt sie ja, das ist alles richtig. Bis auf eine, da war bei dem, wo ich da Unterricht gemacht hab, war nur ein Fehler drin, den habe ich dann korrigiert und sollte

noch mal überlegen, welcher der richtig war. Waren ein oder zwei, also, Kästchen eins und zwei waren richtig. Und ich hatte Kästchen zwei und da war eins richtig, so habe ich das geändert, sagt sie: ‚Ja, das ist ja alles richtig, können wir Sie anmelden.‘ Und dann hat sie mich angemeldet, dann dauert das irgendwie 14 Tage bis der Termin, bis da einer frei war, hat sie mir halt den gesagt, und dann hab ich das mitbekommen, da hab ich gesagt: Hmhm (verneinend). Da war das ganze Geld weg.

Interviewerin: Hm, und konnte man das nicht noch mal machen?

Herr Martin: Ich hätte mir das überlegen können, ob ich da noch weitermachen will, habe ich aber gesagt: Ich trau mich nicht, dann haben sie mich halt abgemeldet, weil, das sind, die hatten halt gewisse Leute, die hatten, haben halt gewartet und dann haben sie mich halt abgemeldet. Da war das ganze Geld weg. \_\_ Heute ärger ich mich. \_\_ (Herr Martin: 336–338).

Nachdem er seine „Flucht“ berichtet hat, beantwortet Herr Martin im weiteren Interviewverlauf alle weiteren Fragen der Interviewerin zum persönlichen Situationserleben spontan und authentisch. Als Begründung für seine Handlungsstrategie bei der Führerscheinprüfung führt er ein starkes Angstgefühl an. Er befürchtet, in der Prüfung durchzufallen und anschließend von den anderen Prüflingen ausgelacht zu werden. Er beschreibt die Situation so, dass er so weit gegangen sei, wie er die Angst ausgehalten hat, und dann in letzter Minute erst sei seine Angst so groß geworden, dass er nicht in der Situation bleiben konnte. Er selbst wertet sein Handeln später als „Kneifen“. Auf die Frage, wie er mit seiner Angst umgehen würde, wenn er die Prüfung wiederholen würde, antwortet er mit der Bereitschaft, sich beim nächsten Mal anstrengen zu wollen:

Herr Martin: Da würde, da würde ich die A-, würde ich die Ang-, würde ich die Angst überwinden und das durchziehen. \_\_

Interviewerin: Haben Sie eine Idee, wie man das machen kann?

Herr Martin: Ne, leider nicht. Aber ich würde halt trotzdem die Angst überwinden, egal ob das so ähnlich ist. Aber ich würde dann sagen, ich ziehe das jetzt durch, egal, ob ... pff, manchmal fälltst durch, wenn man durchfällt, dann ist Pech, man fällt halt durch, dann kannst du nichts machen. \_\_ Aber ich würde da nicht noch mal kneifen, weil einmal kneifen, das reicht (Herr Martin: 388–390).

Das Bild, das er im Interview vermittelt, erscheint offen und ehrlich. Das zeigt sich vor allem daran, dass er selbst das Kneifen als nicht wiederholungsgeeignet einschätzt.

### **8.3.3 Variation subjektiver Begründungsmuster für den Einsatz der Strategie widerständige Verweigerung**

Bei Herrn Martins Flucht vom Testort handelt es sich um eine defensive Form der Verweigerung. Eine stärker konfrontative Verweigerungsstrategie wird im Interview von Frau Arnold<sup>66</sup> berichtet. Frau Arnold ist 47 Jahre alt, Mutter von fünf Kindern und geschieden. Sie hat die Hilfsschule besucht und sie nach der 10. Klasse mit einem Abgangszeugnis verlassen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie arbeitslos und wurde von der Arbeitsagentur verpflichtet, einen Lese- und Schreibkurs zu besuchen. Dieser Verpflichtung folgt sie unfreiwillig. Sie äußert, bisher jede Maßnahme angenommen zu haben, zu der sie verpflichtet wurde, aber im Besuch des Lese- und Schreibkurses sieht sie selbst überhaupt keinen persönlichen Vorteil. Der Besuch des Kurses bedeutet für sie in erster Linie einen finanziellen Verlust, weil sie für den Besuch des Kurses im Gegensatz zu den vorher ausgeübten Beschäftigungsmaßnahmen kein zusätzliches Geld bekommt.

Frau Arnold: (I)ch versteh das sowieso ne hier, weil ich hatte das och dem Arbeitsamt gesagt, das ist also ... warum weshalb hier? Ich meene äh ... wenn se mir was gegeben hätten, wo ich'n ... Geld krieg, wo man Geld kriegt, weil weil ich das ja wirklich äh ... bei mir hilft jeder Pfennig auf Deutsch gesagt, weil ... ich find das hier gar ni so schön, weil ... ich meene man kriegt hier och nischt, nor? \_\_ Das find ich irgendwie och'n bissl bissl blöde so, weil ich find das gar ni schön. Weil ich geh davon aus, man steht off, nor, und äh für mich ist das doof, weil ich sage gutt daheeme kriegt man's oh ni bezahlt, aber ich geh davon aus zuhause hab ich genug Arbeit, nu, \_\_ und ich kann das oh ni leiden, wenn das dann so rumliegt, weil ich bin das eigentlich immer gewöhnt, dass ich vormittag alles gemacht hab und \_\_ irgendwie gefäll/ (Interviewerin: Ach vormittags zuhause das alles so.) Naja

---

66 Das Interview mit Frau Arnold wurde im Teilprojekt E.Di-regional erhoben. Das von mir erhobene Interviewsample enthält keine ähnlich ausführlich beschriebene Interviewsequenz, in der die Strategie der widerständigen Verweigerung kodiert wurde, daher greife ich an dieser Stelle auf das ergänzende Datensample zu.

weil ich sag ihnen ganz ehrlich ohne das ich jetze Scheu zeige oder so, weil ich hab ja jede Maßnahme immer angenommen \_\_, aber dieses hier, was se mir also da (...).

Interviewerin: Also (Frau Arnold: ich find das irgendwie/) möchten sie den Kurs ja eigentlich gar nicht machen mit dem Lesen und Schreiben lernen?

Frau Arnold: Nee, aber aber ich aber ich aber ich muss es ja machen, weil es ist ja vom Arbeitsamt. \_\_ Weil es geht ja darum, wenn ich das hier nimmer weiter mach, dann kann's passieren ich und das kann ich mir ja oh ni leisten, ich krieg ne Geldsperre. \_\_ Wenn's jetze freiwillig wär, also wenn das jetzt nicht vom Arbeits-Abeitsamt wär \_\_ ja und ich hätte gesagt gutt, ok, ich mache das, dann is gutt \_\_ aber ähm ich weef bloß, wenn was vom Arbeitsamt kommt, dann muss man's annehmen \_\_ da kann man das ja och ni abblocken.

Interviewerin: Und und selber ähm so die Initiative, dass man sagt, ich such mir jetzt ein Angebot Lesen und Schreiben lernen, was jetzt nicht vom Arbeitsamt kommt ... haben sie das schon mal in Erwägung gezogen zum Beispiel?

Frau Arnold: Nee. Nee, weil ich weil ich hab von vornerein gesagt, äh äh wenn ich das jetze freiwillig gemacht hätte, dann sag ich ihnen ganz ehrlich, freiwillig hätt ich das nicht gemacht. \_\_ (Frau Arnold, ZS: 2–6).

Sie erlebt einen starken Zwang, dem sie ausgesetzt ist, denn sie erwartet, im Fall des Kursabbruchs eine „Geldsperre“ zu bekommen. Vor diesem Hintergrund ist der Kommentar der Kollegin, die das Interview geführt hat, zur Gesprächssituation nachvollziehbar. Sie berichtet, dass Frau Arnold sehr offen und redselig war. Die Kollegin empfand es jedoch als schwierig, Test- und Prüfungssituationen zu thematisieren und zu erzählenden Situationsbeschreibungen aufzufordern.

Durchgehendes Thema von Frau Arnold im Interview ist eher ihr Unmut, den sie gegenüber äußerem Zwang empfindet. Die Kodierung des Interviews von Frau Arnold ergibt folglich an mehreren Stellen Hinweise auf eine widerständige Verweigerung. Allerdings wird die *widerständige Verweigerung* eher im Sinne einer Haltung gegenüber einem Zwang von außen zum Ausdruck gebracht. Sie beschreibt nicht den Ablauf einer einzelnen konkreten Testsituation, sondern sie vermittelt ein Bild von sich als wehrhafter Person und äußert die Bereitschaft, sich gegenüber äußeren Zwängen zu widersetzen. Frau Arnold beschreibt nicht direkt, mit welcher Form des widerständigen Handelns sie sich gegenüber äußerem Zwang zur Wehr

zu setzen beabsichtigt. In ihren Andeutungen drückt sie jedoch ein gewisses Aggressionspotenzial aus.

(W)enn man das mit Zwang bei mir macht, deswegen sag ich ja äh man muss Nerven bei mir ham, weil es könnte mal passieren, dass ich ja mal ... austicke, nor. Weil das is och nervlich bei mir, weil ich bin ziemlich angekratzt und hab och viel durchgemacht und alles drum und dran. Is alles bei mir drunter und drüber gegangen und deswegen sag ich ja, wenn man das jetzt bei mir so mit Zwang macht, man muss das machen, dann ... machts bei mir Stopp und dann mach ich och nimmer weiter, dann funktioniert das ni bei mir (Frau Arnold, ZS: 2).

Besonders auf die Frage, ob sie bereit wäre, am Ende vom Kurs nochmal einen Lese- und Schreibtest zu machen, drückt sie ihre Ablehnung aus.

Das das glaub ich ni. Also ich will dann wirklich absolut hier meine meine Ruhe finden und ich will och dann davon nischt mehr hören \_\_ und nischt mehr wissen, sonst ... krieg ich sonst rast ich aus, weil es is ... also mich kann man dann och nimmer zurückhalten, also wenn da mir irgendwas ... an Kragen kommt, dann kann ich och eklig werden. Das gibts ni bei mir hier. Und es is- ich bin eigentlich immer mit den puh man kommt mit mir eigentlich aus, aber man darf's ni übertreiben bei mir, nor, das sag ich gleich so von vorn herein. Also ni übertreiben oder mich irgendwie reizen oder sonst was machen. \_\_ Nor (Frau Arnold, ZS: 12).

Die einzige Testsituation, die im Interview mit Frau Arnold etwas ausführlicher thematisiert wird, ist die Einstufungsdiagnostik zu Beginn des Kurses. Nach ihrer Erzählung hat diese nicht, wie im Fall von Frau Friedrich in einem Einzelgespräch stattgefunden, sondern bei ihrem ersten Besuch im Alphabetisierungskurs. Auf die Frage, ob es am Beginn des Kurses einen Test gab, antwortet sie:

Frau Arnold: Ja, ja dieses dieses nu. Mit diesen ganzen Blättern und so Müll dort.

Interviewerin: Ja, können sie sich daran noch erinnern? Können sie mir darüber was erzählen, wie das ... was das für ein Test war und wie's ihnen da so ging mit diesem Test?

Frau Arnold: Nuja Test, das fing ja puh, was weeiß ich ... Nuja wie se am Anfang machen so mit Buchstaben und und ... Buchstaben und und alles so'n so'n ach alles mögl- also wenn man jetze, was die erste Klasse so macht. \_\_ Die fangen ja mit Buchstaben und alles \_\_ fangen die ja alles so an ... ja (Frau Arnold, ZS: 47–50).

Es wird an dieser Stelle nicht deutlich, ob es sich um Aufgabenblätter handelt oder ob es sich tatsächlich um einen Schreibtest handelt, der von der Kursleitung ausgewertet wurde. Ihre Handlungsweise in der Situation beschreibt sie mit den Worten:

Bloß äh bloß ich also (unverständlich) zu Frau H. gesagt, ich tu das beenden, aber nochmal mache ich das nicht (Frau Arnold, ZS: 52).

Sie beschreibt weiterhin, dass sie die Situation als sehr unangenehm empfunden hat.

Interviewerin: Ja, ja und ähm haben sie den dann alleine gemacht den Test oder in der Gruppe?

Frau Arnold: Nee, das war mit drinne in der Gruppe.

Interviewerin: Ja, und wie war das so für sie von von den Gefühlen her? Wie ging's ihnen da in der Situation?

Frau Arnold: Ich kam mir total beschissen vor. \_\_ Also wirklich ich kam mir so blöde vor ... die guckten mich an und sagen, nuja, du wirst dich dran gewöhnen, mir mussten och so anfangen. Ich sag, nuja ihr vielleicht sag ich, aber ich bin da bissl anders, sag ich. \_\_ Also mir hat das überhaupt ni gefallen (Frau Arnold, ZS: 55–58).

Im Anschluss an den Paper-Pencil-Test wurde sie im Kurs aufgefordert, mit dem Programm „ich-will-lernen.de“ zu arbeiten. Dieser Aufforderung kommt sie nach, beschreibt aber auch diese Erfahrung als lästig.

Frau Arnold: Und dieser dieser Computer, dass das merk ich, wenn weil ich hab ja och total Rückenprobleme und alles. Wenn ich dann zu lange sitze bei diesen Computer jetze so und und ach ich weeiß ni ... ich und ... dieses lange Gesitze, da tut mir total das das Kreuze weh \_\_ und ich werd och nervös dabei. Ich hab keine keine Ruhe, also ich hab keene Geduld dazu. (I: Keine Geduld.) Nee überhaupt ni, dann werd ich glei (Geräusch des Unbehagens).

Das is aber so.

Interviewerin: Wenn's wenn's nicht klappt oder generell?

Frau Arnold: Nee wenn's ni klappt und och so ni, weil ich so'n so'n so'n Teil (unverständlich) zuhause ham. \_\_ Mag ich ni, nee will ich ni. Meiner hat sowas, er is es gewöhnt, der hat ja sowas zuhause, (Interviewerin: Und un/) aber ich brauch sowas ni. Für mich is das och ni wichtig. Für was? Zu was brauch ich das? \_\_ Ist doch eigentlich pfff irgendwie für mich ...

Interviewerin: Jetzt dieser Computer oder das Lesen und Schreiben?

Frau Arnold: Nee, beides. Och das Lesen und Schreiben. \_\_ Weil hätt müssen viel eher damit anfangen. \_\_ Ich find das is find das is für mein Alter is das wird gar nischt, wird das (Frau Arnold, ZS: 60–64).

Ihre Strategie der *widerständigen Verweigerung* richtet sich nicht explizit gegen die Lernstandsdiagnostik, sondern gegen jegliche Lernaufforderung, der sie sich im Lese- und Schreibkurs ausgesetzt sieht. Ihr Handeln beschreibt sie als „Verrückt-Spielen“. Inwiefern ihre widerständige Haltung nach außen sichtbar wurde, wird aus dem Interviewtext nicht ersichtlich.

Nuja wo ich das erste Mal hier war, ich war zwar gesprächig, aber ich war ni grad gutt druff ... so weil ... also ich hab och gemerkt äh äh mit diesem Computer, wenn man das ni bringt, dann muss man das wieder von vorne machen und da hab ich natürlich een bissl verrückt gespielt, ich hab gesagt nee \_\_ was soll das hier, bin ich hier een Schulkind oder een kleenes Kind, ich bin ne erwachsne Frau \_\_ ich meene ich wär 48, das is schon een beschissnes Alter, wenn man ... da so da sitzen soll und und man muss das machen, denn heut heut ham's ja die Kinder sowieso schwer \_\_ mit den Rechnen (Frau Arnold, ZS: 22).

Ob sie ihre Begründung, mit 48 Jahren zu alt zu sein, um am Computer Aufgaben zu bearbeiten, im Kurs tatsächlich geäußert hat oder nicht ist für die Ableitung ihres Begründungszusammenhangs nicht relevant. Ihr Beispiel stimmt mit dem von Holzkamp theoretisch beschriebenen Phänomen der defensiven Lernbegründung überein:

Wenn sich der Erwachsene dann – etwa aus beruflichen Notlagen wie Arbeitslosigkeit heraus – gezwungen sieht, wiederum zu lernen, d.h. sich be-



lehren zu lassen, so erscheint ihm dies bevorzugt als ein ‚Die Schulbank-Drücken‘, also ein Rückfall in eigentlich längst überwundene Lebensphasen der Abhängigkeit und Unselbständigkeit (Holzkamp, 1995, S. 12).

Ihre Begründung lässt sich als Schutzmechanismus vor weiteren Misserfolgserfahrungen deuten. Im Vergleich zu Herrn Martin ist ihre Strategie, sich der Situation auszusetzen, aber eine widerständige Haltung zu bewahren, als selbstwertdienlicher zu beurteilen.



Abbildung 14: Subjektiver Begründungszusammenhang für eine widerständige Haltung in der lernprozessbegleitenden Diagnostik

## **8.4 Zwischenfazit: Die Begründungszusammenhänge im Umgang mit Testsituationen verweisen auf die subjektive Antizipation von Erfolgsaussichten und das subjektiv und situativ begründete Lebensinteresse**

In diesem Kapitel wurden für drei Handlungsstrategien (*partielles Outing*, *ambitionierte Offensive* und *widerständige Verweigerung*) je zwei Begründungszusammenhänge vom jeweiligen Subjektstandpunkt aus nachvollzogen. Als Testsituationen gerieten ein psychologischer Eignungstest, eine Einstufungsdiagnostik, eine mündliche Abiturprüfung im Fach Französisch, eine schriftliche Abiturprüfung im Fach Mathematik, eine theoretische Führerscheinprüfung und eine computergestützte lernprozessbegleitende Diagnostik in den Blick. Die schematische Darstellung der Begründungszusammenhänge erfolgte mithilfe des begründungslogischen Kodier-Paradigmas.

Weiterhin wurde die Analyse der subjektiv begründeten Handlungsstrategien um je eine Reflexion der Erzählstrategien in der Situation des Forschungsinterviews ergänzt. Sie bringt unterschiedliche Erzählstrategien hervor, die mit dem jeweils interpretierten Begründungszusammenhang korrespondieren. Insofern ergibt sich keine widersprüchliche oder alternative Deutung der zuvor ausgeführten Begründungszusammenhänge. Die Interpretationen werden demnach weiterhin als plausibel bewertet.

Die schematisch zusammengefassten Handlungsprämissen und die subjektiv intendierten Konsequenzen lassen sich mit den ausgewählten subjektwissenschaftlichen Konzepten nachvollziehen. Der Umgang mit Testsituationen wird sowohl mit den antizipierten Erfolgsaussichten als auch mit den subjektiven Lebensinteressen begründet. In der förderdiagnostischen Situation von Frau Friedrichs Einstufungsgespräch werden die subjektiv eingeschätzten Erfolgsaussichten jedoch erwartungsgemäß nicht handlungsrelevant.

Um das Verhältnis der Handlungsprämissen zueinander und zur gewählten Handlungsstrategie im folgenden Kapitel mithilfe der subjektwissenschaftlichen Begriffspaare zu einem Modell verdichten zu können (siehe Abschnitt 9.4), wird die Analyse begründungslogischer Zusammenhänge zum Umgang mit Testsituationen an dieser Stelle beendet.

Es soll dennoch darauf hingewiesen werden, dass die Begründungszusammenhänge hier für die analytischen Zwecke vereinzelt ausgewählt und schematisch betrachtet wurden. In den empirischen Daten zeigt sich, dass sich der Umgang mit Testsituationen auch als Handlungskette beschreiben ließe.

Das Phänomen der Handlungskette tritt zum Beispiel in einem Interviewausschnitt von Herrn Heinrich auf. Er berichtet, zuerst die Handlungsstrategie des *partiellen Outings* angewandt zu haben, indem er seinem Fahrlehrer gegenüber äußert, dass er Schwierigkeiten hat, Gelesenes zu verstehen. Anschließend habe sein Fahrlehrer in seinem Auftrag dem Prüfer berichtet, wo Herrn Heinrichs Schwächen liegen. Dieser bietet ihm folglich an, ihm die Aufgaben der theoretischen Führerscheinprüfung vorzulesen. Erst als Konsequenz des *partiellen Outings* ergibt sich also für Herrn Heinrich die Möglichkeit, die *Unterstützung* des Prüfers bei der Bearbeitung der Testaufgaben *zu nutzen*. Bei diesem Beispiel handelt es sich also um eine Handlungskette, in der die intendierte Konsequenz des *partiellen Outings*, *Verständnis für die Leseschwäche zu erhalten*, zur Begründungsprämisse für die Wahl der zweiten Handlungsstrategie, der *genutzten Unterstützung*, wird.

Ein zweites Beispiel für eine solche Strategiekette kann anhand des Interviews mit Frau Albrecht angeführt werden. Erst mit Anwendung der Strategie *ambitionierte Offensive – Testmodifikation durchsetzen* schafft sie die Voraussetzungen dafür, dass anschließend der Einsatz der Strategie *angewandte Kompetenz* subjektiv sinnvoll begründet werden kann.

Demnach lässt sich festhalten, dass eine Person mit dem Einsatz einer ersten Handlungsstrategie die situativ wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten erweitern und auf diese Weise die Anwendung einer zweiten Strategie vorbereiten kann. Mit einer biografieorientierten Forschungsmethode ließe sich die Aneignung und Weiterentwicklung von Handlungsstrategien und Strategieketten im Umgang mit Testsituationen in der Lernbiografie untersuchen.

## 9 Diskussion und Zusammenführung der Ergebnisse

Mein Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit war die Frage: *Welche Handlungsstrategien haben Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten aus ihren Erfahrungen im Umgang mit Lernstandsdiagnostik entwickelt?* Entsprechend zu der ausgewählten subjektwissenschaftlichen Theorieperspektive wurde der Fokus auf subjektive Handlungsbegründungen gelegt. Das Forschungsinteresse beinhaltete die Absicht zu verstehen, auf welche Weise subjektive Lebensinteressen mit den impliziten Intentionen von Lernstandsdiagnostik übereinstimmen oder konfliktieren können. Der Umgang mit den zentralen Begrifflichkeiten „Lernstandsdiagnostik“ und „funktionaler Analphabetismus“ (Kapitel 1), die Aufarbeitung des relevanten Forschungsstands aus dem Feld der Erwachsenenbildung (Kapitel 2) und dem Feld der Alphabetisierungsforschung (Kapitel 3 und 4), die Verwendung der theoretischen Konzepte (Kapitel 5) sowie das Forschungsdesign (Kapitel 6) und die Ergebnisdarstellungen (Kapitel 7 und 8) wurden an einer begründungslogischen Perspektive orientiert.

Der Erkenntnisgewinn dieser Forschungsarbeit soll folglich *nicht* dafür verwendet werden, akzeptanzfördernde Maßnahmen für den verbreiteten Einsatz von Lernstandsdiagnostik in der Alphabetisierung und Grundbildung abzuleiten. Vielmehr soll auf Basis der formulierten Forschungsergebnisse dargelegt werden, unter welchen Rahmenbedingungen das erwachsenenbildnerische Prinzip der Teilnehmendenorientierung beim Einsatz von Lernstandsdiagnostik aus der subjektiv-begründungslogischen Perspektive von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten seine Gültigkeit behält. Die im vorigen Kapitel beschriebenen, subjektiven Begründungszusammenhänge erweisen sich diesbezüglich als aufschlussreich.

In diesem Schlusskapitel werden die aus meiner qualitativen Analyse von insgesamt 21 leitfadengestützten Interviews gewonnenen Forschungsergebnisse kurz zusammenfassend dargestellt. Im Zuge dessen wird resümiert, inwiefern die Ergebnisse mit den aus früheren Forschungsarbeiten und aktuellen Praxiskonzepten generierten Vorannahmen übereinstimmen und wo es sich um überraschend widersprüchliche Ergebnisse han-

delt. Es handelt sich hier nicht um eine Hypothesenüberprüfung, sondern um eine Reflexion der getroffenen Forschungsentscheidungen sowie eine zusammenfassende Diskussion der Reichweite und Neuartigkeit meiner Forschungsergebnisse (Abschnitte 9.1, 9.2 und 9.3). Anschließend werden die Ergebnisse unter Einbezug der theoretischen Kategorien in einem begründungslogischen Handlungsmodell zum Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus miteinander verbunden (Abschnitt 9.4) und als relevant erachtete Forschungsdesiderata werden festgehalten (Abschnitt 9.5). Zum Abschluss werden Schlussfolgerungen für die lernstandsdiagnostische Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung formuliert (Abschnitt 9.6).

## 9.1 Diskussion der subjektlogischen Definition von Testsituationen

Aufgrund der in dieser Arbeit durchgängig beibehaltenen, begründungslogischen Orientierung an der Perspektive des handelnden Subjekts, wurde auch für den interessierenden Forschungsgegenstand ein subjektlogisches Verständnis entwickelt. Dementsprechend wurde für die Beschreibung des Forschungsrahmens zunächst auf ein fachlich differenziertes Verständnis von „Lernstandsdiagnostik“ zurückgegriffen (siehe Abschnitt 1.1). Für die Datenerhebung wurde jedoch der alltagsnähere Term der „Test- und Prüfungssituationen“ verwendet (siehe Abschnitt 6.2.1).

Als erstes zentrales Ergebnis der Auswertung von insgesamt 21 leitfadengestützten Interviews mit Erwachsenen, die Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten haben, wurde eine empiriebasierte subjektlogische Definition des Begriffs „Testsituation“ festgehalten (siehe Abschnitt 7.1.1).

Anhand der empirischen Differenzierung der berichteten Testsituationen lässt sich präzisieren, welche Merkmale eine Testsituation aus subjektiver Perspektive charakterisieren. Somit lassen sich die interessierenden *subjektiv begründeten Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen* als Handlungsstrategien im Umgang mit einer aus subjektiver Perspektive *unvermeidbaren Leistungssituation* verstehen, in der die eigene Leistung *quantitativ und/oder im sozialen Vergleich fremd-, peer- oder selbstbeurteilt* wird.

Das subjektlogische Verständnis von Testsituationen wird auf zwei Weisen unmittelbar für den Lehr-Lernkontext bedeutsam. So kann es einerseits passieren, dass *alltägliche* Lehr-Lernsituationen, die aus professionell-pädagogischer Sicht die didaktische Funktion der Wiederholung und Übung übernehmen sollen und nicht zur systematischen Lernstandsdiagnostik dienen, zu einer subjektiv als Test oder Prüfung erlebten Situation geraten. Dies kann dann der Fall sein, wenn eine aus subjektiver Sicht unvermeidbar zu erbringende Leistung im sozialen Vergleich fremd-, peer- oder selbstbeurteilt wird. Im Datenmaterial findet sich diesbezüglich zum Beispiel die Beschreibung des lauten Vorlesens im Lese- und Schreibkurs. Es bestätigt die von Mayrberger zum Einsatz von E-Portfolios in der Hochschule festgehaltene empirische Beobachtung, dass der soziale Vergleich mit den Peers auch dann handlungsleitend wird, wenn er nicht im lernstandsdiagnostischen Verfahren angelegt ist (vgl. Mayrberger, 2011; siehe Abschnitt 2.3.3). Andererseits kann es der Fall sein, dass eine im institutionellen Lehr-Lernkontext eingesetzte prozessorientierte Förderdiagnostik nicht zwangsläufig als Test erlebt und definiert wird. Förderdiagnostische Situationen verlieren ihren Testcharakter aus subjektiver Perspektive dann, wenn die Leistung nicht quantitativ (in Form von Noten oder Punkten) beurteilt wird.

Bemerkenswert an der erarbeiteten Definition ist weiterhin der Umstand, dass die berichteten Testsituationen zwar immer durch Schriftsprache geprägt sind, aber die erforderliche Testleistung selbst nicht in jedem Fall darin besteht, etwas lesen oder schreiben zu müssen. Insofern ist die subjektlogische Definition grundsätzlich auch aus der Perspektive von Erwachsenen gültig, die keine Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten haben.

Trotzdem scheint das Spektrum der berichteten Test- und Prüfungssituationen spezifisch für das ausgewählte Sample von Personen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten zu sein. Die Kategorisierung der berichteten Testsituationen zeigt erstens eine für ehemalige Sonderschülerinnen und -schüler vermutlich übliche Vielfalt von „pädagogisch-psychologischer Eignungsdiagnostik und medizinischer Diagnostik“. Zweitens gibt es überraschenderweise einen Anteil von Alltagssituationen, die sich erst aufgrund des funktionalen Analphabetismus aus subjektiver Perspektive zu einer Testsituation entwickeln. Als dritte Auffälligkeit wurde festgehalten, dass

kaum Testsituationen aus dem Hobbybereich<sup>67</sup> im Datenmaterial auftauchen (siehe Tab. 12). Mit Verweis auf die Forschungsarbeit von Zeuner und Pabst, die die Vermeidung von freiwilligen, schriftlichen Prüfungen im Hobbybereich als Selbstexklusion interpretieren, kann deren spärliches Vorkommen in meinem Sample durchaus als beobachtbare Handlungsstrategie im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus gedeutet werden (vgl. Zeuner & Pabst, 2011, S. 209, S. 216).

## 9.2 Diskussion der Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus

Indem die Erhebung von subjektiven Situationsbeschreibungen nicht auf eine Form von Lernstandsdiagnostik begrenzt wurde, konnte nicht nur eine Vielfalt von subjektiven Beschreibungen verschiedener Test- und Prüfungssituationen, sondern auch eine breite Variation verschiedener Handlungsstrategien zum Umgang mit diesen Situationen erreicht werden. Als Ergebnis des Kodierverfahrens wurden die Handlungsstrategien in sieben Hauptkategorien definiert. Es ist anzunehmen, dass eine Vergrößerung des Samples befragter Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten auf dieser Ebene keine neuartigen Handlungsstrategien hervorbringen würde. Für die in der rechten Spalte der untenstehenden Tabelle 14 aufgeführte Kategorisierung gilt daher, dass sie das Spektrum möglicher *Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus* theoretisch vollständig und trennscharf abbildet.

Die subjektiv begründeten Handlungsstrategien Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit Testsituationen werden hier im Vergleich mit den aus früheren Forschungsarbeiten bekannten und zusammengefassten Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus<sup>68</sup> abgebildet. Der Vergleich verdeutlicht die besonderen Merkmale

67 Testsituationen aus dem „Hobbybereich“ sind schwer abzugrenzen. Ich meine damit Testsituationen, zu denen aus subjektiver Sicht eine freiwillige Anmeldung erfolgte. Die ehrenamtliche Sanitätsausbildung würde ich zum Beispiel dazuzählen.

68 Die Zusammenfassung des Forschungsstands zu den Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus ist in Kapitel 4 enthalten.

von Testsituationen gegenüber den Eigenschaften alltäglicher schriftsprachlicher Anforderungssituationen.

Die vergleichende Darstellung der Strategien bestätigt die bereits im vorigen Abschnitt ausgeführte empiriegestützte These, dass Testsituationen aus subjektiver Perspektive im Gegensatz zu alltäglichen schriftsprachlichen Anforderungen dadurch charakterisiert sind, dass der Aufforderung, die Leistung mithilfe eigener Fähigkeiten zu erbringen und dafür quantitativ und/oder sozial vergleichend beurteilt zu werden, *kaum ausgewichen werden kann*. Das Repertoire der zur Verfügung stehenden Handlungsstrategien ist wesentlich durch diese subjektive Deutung der Situation geprägt.

Daher sind Bewältigungsstrategien, die in alltäglichen schriftsprachbezogenen Situationen angewandt werden können, in Testsituationen nicht praktikabel oder haben eine negative Beurteilung zur Konsequenz. So kommt eine *Vermeidung* durch Abwesenheit einer *Verweigerung* des Tests gleich (siehe Abschnitt 7.2.7). Die *Delegation* der Aufgabe an eine andere Person ist kaum bis gar nicht möglich und der *unterstützende Gebrauch von (technischen) Hilfsmitteln*, auf den in schriftsprachbezogenen Alltagssituationen gerne zurückgegriffen wird (z.B. T9 oder ein Wörterbuch), ist in Testsituationen meist gerade nicht erlaubt (siehe Abschnitt 7.2.2). Die geforderte Leistung in einer Testsituation kann auch nicht kurzfristig, wie in alltäglichen Situationen, durch eine alternative Leistung *kompensiert* werden, weil die Verfahrensweise im Test vorgegeben wird (siehe Abschnitt 7.2.4). Die einzige Strategie, die neben einer *Verweigerung* eine Chance bietet, einem *partiellen Outing* und/oder einer negativen Beurteilung zu entgehen, ist die *aktive Täuschung*. Diese wird jedoch nicht in jeder Testsituation als möglich oder subjektiv sinnvoll eingeschätzt und geht in jedem Fall mit dem Risiko einher, sanktioniert zu werden (siehe Abschnitt 7.2.5).



aggregierter Forschungsstand zu Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus	Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus (basierend auf den empirischen Auswertungen)
<b>Lernen zur Veränderung der Lebenssituation</b>	<b>angewandte Kompetenz</b> Die Personen greifen vor, während oder nach der Testsituation auf ihre eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten zurück. Sie bereiten sich lernend vor oder stellen im Test ihre Kompetenzen auf die Probe. Testbezogene Gedanken werden mittels eigener Fähigkeiten gesteuert, um die Aufgaben entsprechend der eigenen Kompetenz bearbeiten zu können.
<b>Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz</b>	
<b>Hilfe in Anspruch nehmen</b>  <b>Delegation</b>	<b>genutzte Unterstützung</b> Die Personen greifen vor, während oder nach der Testsituation auf die Unterstützung von einzelnen anderen Personen oder auf institutionelle Bildungsstrukturen zurück. Sie nutzen die Unterstützung anderer, um sich vorzubereiten und sie nutzen im Test bereitgestellte Modifikationen, die ihre Erfolgsaussichten vergrößern. Während der Testbearbeitung wird um Unterstützung gebeten.
<b>Outing oder Konfrontation mit Schuldzuweisung</b>	<b>partielles Outing</b> Die Personen offenbaren unmittelbar vor der Testsituation ihre Stärken und Schwächen im Gespräch, um entweder im Sinne des Tests ihren Lernstand möglichst genau abzubilden, oder um anschließend Unterstützung bei der Bewältigung des Testverfahrens einfordern und wahrnehmen zu können.
<b>Kompensation des Defizits</b>	<b>ambitionierte Offensive</b> Die Personen handeln in der Testsituation entgegen den an sie gestellten Erwartungen, um ihre Kompetenzen in den subjektiv als relevant erachteten Teilleistungsbereichen als Erfolg durchsetzen zu können. Zu diesem Zweck wählen sie bewusst zulässige Mittel aus. Sie bieten alternative Testverfahrensweisen an oder präsentieren wohlweislich eine aus anderem Zusammenhang bekannte, richtige Lösung.
<b>Täuschung</b>	<b>aktive Täuschung</b> Die Personen vermeiden den durch die Testsituation entstehenden Handlungsdruck, die Schwächen im Lesen und/oder Schreiben offenzulegen, indem sie sich illegitimer Mittel bedienen oder eine Notlüge verwenden, um der Situation zu entfliehen und ihre Schwierigkeiten weiterhin zu verbergen.
<b>Selbstisolierung und politische Enthaltensamkeit</b>	<b>stille Resignation</b> Die Personen nehmen angesichts einer Testsituation den als unvermeidlich und stabil antizipierten Misserfolg hin ohne einen Versuch zu unternehmen, diesen abzuwenden.
<b>Vermeidung</b>	<b>widerständige Verweigerung</b> Die Personen entziehen sich der Testsituation entweder durch unentschuldigte Abwesenheit oder indem sie konfrontativ zum Ausdruck bringen, dass sie sich nicht zwingen lassen.

Tabelle 14: Handlungsstrategien zum Umgang mit Testsituationen im Vergleich mit Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus (siehe Kapitel 4: Oswald & Müller, 1982; Döbert-Nauert, 1985; Egloff, 1997; Wagner & Schneider, 2008)

Bei Betrachtung der Vielfältigkeit von Handlungsstrategien entsteht der Eindruck, auch wenn es sich hier nicht um eine quantitative Auswertung handelt, dass in den bisher veröffentlichten Studien zum funktionalen Analphabetismus das *Lernen* als Bewältigungsmöglichkeit bei funktionalem Analphabetismus sehr viel seltener explizit thematisiert wird als die vielzitierten *Vermeidungs- und Kompensationsstrategien* (siehe Kapitel 4). So mit lässt die hier fokussierte Betrachtung von Handlungsstrategien zum Umgang mit Testsituationen ein weniger defizitäres und weniger passiv-verstecktes Bild von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten entstehen. Indem nicht danach gefragt wird, wie Anforderungssituationen *ohne* Schriftsprachkompetenz bewältigt werden, sondern wie Testsituationen *trotz* oder *gerade mit* den Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten gelöst werden, geraten auch andere Handlungsziele in den Blick als die ausschließliche Absicht, den funktionalen Analphabetismus zu verbergen. Denn wenn die in der Testsituation vergegenständlichten Handlungserwartungen vom Subjekt angenommen und die Aufgaben *entsprechend der eigenen Kompetenzen bearbeitet* werden, dann geht mit dieser Entscheidung in einer Testsituation unweigerlich die Konsequenz eines *partiellen Outings* einher. Zumindest die Testleitung ist anschließend zum Teil, je nach getestetem Kompetenzbereich, über individuelle Stärken und Schwächen informiert (siehe Abschnitte 7.2.1 und 7.2.3).

Weiterhin zeigen die Handlungsstrategien der *angewandten Kompetenz*, der *genutzten Unterstützung* und der *ambitionierten Offensive*, dass auch Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten in Lehr-Lernkontexten aktiv auf Ressourcen (soziale Netzwerke und institutionelle Bildungsstrukturen) zurückgreifen. Im ressourcenorientierten Ansatz wird angenommen, dass Ressourcen sowohl objektiv als auch subjektiv zur Verfügung stehen müssen, damit sie zur Bewältigung einer Aufgabe genutzt werden können (vgl. Schlüter, 2010, S. 57). In einigen der berichteten Testsituationen war dies offenbar der Fall. Das im erwachsenenbildnerischen Konzept der Lernberatung geltende Prinzip der Ressourcenorientierung kann somit für die Gruppe der Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten als teilnehmendengerechte Praxis empirisch bestätigt werden (siehe Abschnitt 2.4).

Forschungsarbeiten und Praxiskonzepte aus dem Feld der Erwachsenenbildung, die das Thema Lernstandsdiagnostik aus der Perspektive von Lernenden aufgreifen, erfassen das Handeln Erwachsener meist nur als vorhandene oder fehlende Teilnahmebereitschaft an Kompetenzerfassungen, Zertifizierungskursen oder an Lernberatungsangeboten.<sup>69</sup> Auf dieser Ebene bestätigen die empirischen Daten die Annahme, dass die Angst vor Prüfungen, bzw. hier konkreter die „Angst vor sozialer Ausgrenzung infolge der Entdeckung der Lese- und/oder Schreibkompetenzdefizite“, eine subjektive Zugangsbarriere zu Weiterbildung sein kann (siehe Abschnitt 2.2.3). So greift Herr Werner auf eine Täuschungsstrategie zurück, mit der er eine sanktionsfreie Nicht-Teilnahme erwirkt, um in der angebotenen Umschulung „nicht als Blödmann dazustehen“, wenn er etwas schreiben muss (siehe Abschnitt 7.2.5; Herr Werner: 207). Und Herr Thomas bricht ohne eine Begründung anzugeben seine Teilnahme in einem Bewerbungstraining ab, als er aufgefordert wird, seinen Lebenslauf zu schreiben, wozu er sich nicht in der Lage fühlt (Herr Thomas: 196).

Darüber hinaus trägt die hier vorgelegte, empiriebasierte Kategorisierung zum Forschungsstand erstmals eine dichte Systematik bei, die ein differenzierteres Verständnis von Handlungsbereitschaft ermöglicht.

### **9.3 Diskussion der subjektiven Begründungen für die Wahl der Handlungsstrategie im Umgang mit Testsituationen**

Ausgehend von der Annahme, dass die sieben kategorisierten Handlungsstrategien alle Möglichkeiten von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten erfassen, um mit einer Testsituation umzugehen, ist die *Wahl der Handlungsstrategie* als Abwägungsprozess in einem subjektiv begrenzten Rahmen von Alternativen zu verstehen. Herr Wilhelm beschreibt in einem Zitat sehr anschaulich, wie solch abwägende Überlegungen verlaufen können. Er beschreibt zum Beispiel in der Situation der Einstufungs-

---

69 Der erwachsenenbildnerische Forschungsstand zur Perspektive Lernender auf Lernstandsdiagnostik wurde in angrenzenden Themenfeldern recherchiert und zusammengefasst (siehe Kapitel 2).

diagnostik für den Lese- und Schreibkurs zwischen zwei Handlungsalternativen abgewogen zu haben:

Interviewerin: Wie, wie ging's dir da so? Also du hast gesagt (Herr Wilhelm: Naja keine Ahnung,) du warst unsicher?

Herr Wilhelm: Du wirst ja wohl wieder nicht schaffen oder wat. Ick mein wat soll ick jetz machen, ick mein ick kann die Silben und kleine Wörter kann ick ja schreiben. Ick mein wenn de überlegst, sollste nun jetz det jar nicht mitschreiben oder sollste wirklich so schreiben wie det kannst. \_\_ Hab ick mich dann entschieden so zu schreiben wie ick's kann (Herr Wilhelm, ZS: 161f.).

Der situativ wahrgenommene Handlungsspielraum des Subjekts basiert, laut dem in Abschnitt 5.1 erarbeiteten theoretischen Zugriff dieser Arbeit, auf seinen *Handlungsprämissen*. Diese entwickelt das Subjekt selbst unter Berücksichtigung der sachlich-sozialen Bedeutungskonstellation. Die intentionale Wahl der Handlungsstrategie begründet das Subjekt aus seinen Lebensinteressen, denn die grundlegende subjektwissenschaftliche Annahme lautet, dass letztendlich kein Mensch bewusst entgegen seinen Interessen handelt. Jede situative Handlungsstrategie ist daher nur begründungslogisch, vom Subjektstandpunkt aus, als vernünftig und absichtsvoll zu verstehen, wobei subjektive Lebensinteressen sowohl defensiver (Bedrohungsabwehr) als auch expansiver (Erweiterung der Weltverfügung) Natur sein können (siehe Abschnitt 5.1).

Um sich dem Standpunkt des Subjekts verstehend anzunähern, wurden die im Kontext von lernstandsdiagnostischen Situationen zu erwartenden Bedeutungszuschreibungen vorab ausformuliert. Auf der Basis dieser theoretischen Vorarbeiten wurde erwartet, dass die befragten Erwachsenen ihre Handlungsprämissen für die thematisierten Testsituationen aus den *institutionellen (lernstandsdiagnostischen) Bedeutungsanordnungen* (siehe Abschnitt 5.1.3) und aus ihrer *personalen Situiertheit* (Abschnitt 5.1.4) bzw. aus ihrer „Befindlichkeit in der Welt“ bilden würden (Holzkamp, 1995, S. 263).

Insgesamt erweisen sich diese theoretischen Vorarbeiten als weitgehend adäquat und weiterführend. Im Folgenden soll detailliert beschrieben werden, in welcher Weise die Vorüberlegungen in den durch die empirische

Analyse hervorgebracht, subjektiven Begründungszusammenhängen enthalten sind und in welchen Punkten die Empirie die Vorüberlegungen ergänzt.

### 9.3.1 Institutionelle Bedeutungsanordnungen als Handlungsprämissen in Testsituationen

Um einen Zugang zur *institutionellen Bedeutungsanordnung von Testsituationen* zu bekommen, wurden in Anlehnung an Foucault zwei Machtmechanismen beschrieben, welche die subjektiven Lebensinteressen in lernstandsdiagnostischen Situationen potenziell bedrohen: die *hierarchische Überwachung* und die *normierende Sanktion*. Anschließend erfolgte eine begründungslogische Reinterpretation der beiden Machtmechanismen. Diese ergab, dass sie die subjektiven Lebensinteressen vermutlich beschränken und das Subjekt somit auf defensives Bewältigungshandeln in Testsituationen verweisen (siehe Abschnitt 5.1.3).

In den Auswertungsergebnissen des empirischen Materials erweist sich vor allem der Mechanismus der *sozialen Normierung* als dominante Begründungsprämisse. Es wurde keine Situationsbeschreibung im Datenmaterial gefunden, in der ausschließlich Aspekte *hierarchischer Überwachung* (wie zum Beispiel die Beobachtung von Verhalten und Leistungen oder die Dokumentation der Ergebnisse) als subjektiv handlungsbedeutsam angeführt wurden. Sie werden erst in Kombination mit dem Mechanismus der sozialen Normierung zur Begründungsprämisse.

Das markanteste Beispiel ist die aus der Analyse der Beschreibung von Herrn Martins Flucht vor der theoretischen Führerscheinprüfung hervorgehobene Handlungsprämisse: „Wenn ich die Prüfung nicht bestehe, werde ich ausgelacht. Davor habe ich Angst“ (siehe Abschnitt 8.3.1). Herrn Martins Angstempfinden, dass letztendlich seine Handlungsstrategie der Flucht subjektiv logisch begründet, ist in seiner Überzeugung begründet, dass er von der sozialen Bezugsgruppe negative Konsequenzen (in Form von Auslachen) für einen Misserfolg zu erwarten hat. Das befürchtete Szenario basiert auf dem disziplinierenden Mechanismus der sozialen Normierung. Durch die in der Führerscheinprüfung vergebenen Punkte werden die Individuen über ihre guten oder schlechten Leistungen in eine Rangordnung zueinander gebracht. Die Rangordnung liefert einen potenziellen Anlass für

die soziale Ausgrenzung Einzelner. Herr Martins situatives Lebensinteresse besteht darin, dass er die Bedrohung der sozialen Ausgrenzung abwehren möchte; daher wählt er die Handlungsstrategie der Flucht und verweigert sich auf diese Weise der sozial vergleichenden Beurteilung seiner Leistung.

Der Mechanismus der sozialen Normierung wird auch im Fall des psychologischen Eignungstests von Herrn Heinrich wirksam, weil die Leistung quantitativ und sozial vergleichend ausgewertet wird. Interessant ist, dass Herr Heinrich zwar gegenüber dem sozialen Vergleich der eigenen Leistung akzeptierend handelt, indem er die Handlungsstrategie des partiellen Outings wählt, aber gleichzeitig versucht er, sein situatives Lebensinteresse gegenüber der selektiven Logik des sozial normierten Tests durchzusetzen. Er beharrt auf der aussichtslosen Erwartung: „Wenn ich meine Schwächen oute, dann werden die Testaufgaben des Eignungstests an meine individuellen Voraussetzungen angepasst“ (siehe Abschnitt 8.1.1). Auch seine Handlungsstrategie ist darin begründet, dass er sein gesundes Selbstwertgefühl im Fall eines potenziellen Misserfolgs bedroht sieht (siehe Herr Heinrich).

In Frau Arnolds Situationsbeschreibung der lernprozessbegleitenden Diagnostik ist der Mechanismus der normierenden Sanktion vermittelt über die Verpflichtung zur Kursteilnahme enthalten. Weil sie (unter Androhung von finanziellen Sanktionen) zur Teilnahme verpflichtet wird, selbst aber kein Lerninteresse hat und die Kursteilnahme auch sonst nur zur Bedrohungsabwehr betreibt („Wenn ich der Teilnahmeverpflichtung nicht nachkomme, bekomme ich eine ‚Geldsperre‘ von der Arbeitsagentur.“) ist ihre widerständige Haltung die subjektiv logische Konsequenz. Ihr Beispiel macht deutlich, dass das für die Lernberatung von Pätzold pragmatisch vorgeschlagene Prinzip der „Binnenfreiwilligkeit“ zumindest für den Einsatz von selbstgesteuerter, computergestützter Lernstandsdiagnostik keine, im Sinne des erwachsenenbildnerischen Prinzips der Teilnehmendenorientierung gelungene Lösung darstellt (siehe Abschnitt 2.3.2).

Frau Albrechts Situationsbeschreibung verweist auf das bekannte Phänomen,<sup>70</sup> dass die über das Notensystem in Prüfungen nur scheinbar objektivierte, soziale Bezugsnorm durch die subjektive Wahrnehmung der Beurteilenden mitgestaltet wird. Sie durchdenkt diesbezüglich die Ansprü-

---

70 Siehe zum Beispiel Holzkamps Schulkritik (vgl. Holzkamp, 1995, S. 341ff.).

che und Vorlieben ihres Lehrers: „*Wenn ich einen alternativen Lösungsansatz präsentiere, wird mein Mathelehrer von meinem übergreifenden Fachwissen beeindruckt sein*“ (siehe Abschnitt 8.2.2).

Für förderdiagnostische Verfahren wird grundsätzlich die Abwesenheit des Mechanismus der sozialen Normierung angenommen.<sup>71</sup> Wird die sachlich-soziale Erwartung der Situation (hier: Einstufungsdiagnostik) auch in dieser Weise als ein an der individuellen Bezugsnorm orientiertes, förderdiagnostisches Verfahren gedeutet, dann kann es zu einer Übereinstimmung mit den subjektiven Lebens- bzw. in dem Fall Lerninteressen kommen. Frau Friedrichs Handlungsprämisse lautet dementsprechend: „Wenn die Kursleitung über den Lernstand informiert ist, kann sie mir ein individuell passendes Lernangebot machen“ (siehe Abschnitt 8.1.2).

### 9.3.2 Personale Situiertheit als Handlungsprämisse in Testsituationen

Um die *personale Situiertheit* von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten in lernstandsdiagnostischen Situationen vorab theoretisch-abstrakt zu erfassen, wurden die pädagogisch-psychologischen Konzepte der Leistungsangst, der Selbstwirksamkeit und der Ursachenzuschreibung beschrieben und begründungslogisch reinterpretiert (siehe Abschnitt 5.1.4).

Wie bereits aus der Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands in Kapitel 3 zu erwarten war, berichten die befragten Erwachsenen mit Lese- und/Schreibschwierigkeiten im empirischen Datenmaterial nicht grundsätzlich von Testängsten und -widerständen, die sich auf ihre Defiziterfahrungen in der Schule zurückführen lassen. In den sechs hier ausführlicher erläuterten subjektiven Begründungszusammenhängen wird das Gefühl der Angst tatsächlich nur in den Situationsbeschreibungen von Herrn Martin und Herrn Heinrich explizit handlungsrelevant. Bezeichnen-derweise handelt es sich bei diesen Fällen allerdings um die Testsituationen, in denen auch dem Mechanismus der sozialen Normierung subjektiv eine hohe Bedeutsamkeit zugeschrieben wird (siehe Abschnitt 9.3.1).

Es wurde in weiteren Testsituationsbeschreibungen im Datenmaterial von dem Gefühl der Angst berichtet. Subjektive Prämissen, die auf der Ba-

---

71 Förderdiagnostische Verfahren orientieren sich im Idealfall an einer individuellen Bezugsnorm (siehe Abschnitt 1.1).

sis von Emotionen gebildet werden, wurden in dieser Arbeit als gleichwertig zu kognitiven Prämissen betrachtet.<sup>72</sup> In den Fällen, in denen die Angst subjektiv handlungsrelevant wird, begründet sie entweder die *Steuerung der testbezogenen Gedanken* im Rahmen der Strategie der *angewandten Kompetenz* (siehe Abschnitt 7.2.1) oder sie begründet den Einsatz der Handlungsstrategie der *aktiven Täuschung* (siehe Abschnitt 7.2.5). Im ersten Begründungszusammenhang ist das Phänomen vergleichbar zu den von Rost und Schermer (2010) beschriebenen Angstbewältigungsstrategien der „Angstkontrolle“ und der „Angstunterdrückung“, der zweite Begründungszusammenhang ist vergleichbar mit ihrer Angstbewältigungsstrategie der „Situationskontrolle“. Für die von Rost und Schermer beschriebene Angstbewältigungsstrategie der „Gefahrenkontrolle“ („Um meine Angst zu bewältigen, wiederhole ich den Stoff.“) ist kein Beispiel im empirischen Material zu finden (vgl. ebd., S. 456; siehe Abschnitt 5.1.4). Zwar wurde die Strategie des *lernenden Vorbereitens* als Unterkode der *angewandten Kompetenz* kodiert, aber ihr Gebrauch wird im Interview subjektiv logisch nicht mit dem Ziel der Angstbewältigung, sondern vielmehr mit dem Ziel des erfolgreichen Bestehens (der meist abschlussbezogenen Prüfung) begründet (siehe Abschnitt 7.2.1).

Im Fall der Handlungs Begründung von Herrn Heinrich beschreibt er selbst die als *Leistungsangst* wahrgenommene Diskrepanz zwischen den gesetzten Leistungsanforderungen und der eigenen Leistungsfähigkeit (siehe Abschnitte 5.1.4 und 8.1.1). Interessanterweise findet er mit seinem *partiellen Outing* eine Angstbewältigungsstrategie, die das Modell von Rost und Schermer (2010) nicht abbildet. Weil Herr Heinrich vorab bereits äußert, dass er einen spezifischen Aufgabentyp nicht lösen kann, ist nicht zu erwarten, dass die Psychologin überhöhte Erwartungen an seine Leistungsfähigkeit stellt. Im Falle eines Misserfolgs muss er folglich nicht mehr befürchten, dass er sein schlechtes Abschneiden wird rechtfertigen müssen (siehe Abschnitt 8.1.1).

---

72 In der kritischen Psychologie wird angenommen, dass Handeln immer mit Emotionalität einhergeht. Emotionalität übernimmt die Bewertung des kognitiv wahrgenommenen Zustands, in dem sich das Subjekt befindet und von dem aus es seine Handlungen begründet (vgl. Holzkamp, 1985, S. 98).



Die Auswertung der Situationsbeschreibung von Herrn Martins Führerscheinprüfung unterstützt die Annahme eines logischen Zusammenhangs zwischen zurückliegenden Defizit- und Diskriminierungserfahrungen, einem fortbestehenden negativen Selbstbild und dem Streben nach der Vermeidung von weiteren Misserfolgen, welche Testängste und -widerstände funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten subjektiv vernünftig und nachvollziehbar begründet (siehe Abschnitt 3.4). Allerdings hängt Herrn Martins Angstgefühl interessanterweise von außen betrachtet nicht damit zusammen, dass er im Test unter sozialer Beobachtung etwas vorlesen, schreiben oder rechnen muss, denn es handelt sich um einen Multiple-Choice-Test. Aus seiner subjektiven Perspektive ist die Angst eine Angst vor den sozialen Konsequenzen des aus subjektiver Perspektive unvermeidlichen Misserfolgs. Diese Einschätzung hängt direkt mit seiner „Lese-/Rechtschreibschwäche“ zusammen (siehe Abschnitt 8.3.1).

Subjektive Erfolgsaussichten in Testsituationen werden jeweils antizipiert als Diskrepanz zwischen den vermeintlich geforderten Leistungen und der Selbsteinschätzung in Bezug auf die erforderlichen Fähigkeiten (siehe Abschnitt 5.1.4). Die Einschätzung der eigenen Erfolgsaussichten erweist sich in fünf der sechs in Kapitel 8 ausführlicher dargestellten Begründungszusammenhängen als handlungsrelevante Prämisse. Das Fallbeispiel von Frau Friedrichs Einstufungsdiagnostik zum Besuch eines Lese- und Schreibkurses stellt auch hier wieder eine Besonderheit dar, weil Erfolg oder Misserfolg in einem als Förderdiagnostik *erlebten* Verfahren keine subjektiv handlungsrelevanten Merkmale darstellen. Das Aufzeigen von „Gekanntem“ und „Noch-nicht-Gekanntem“ ist in diesem Fall sowohl ihr subjektives Interesse als auch die Absicht des lernstandsdiagnostischen Verfahrens, daher ist die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten in dieser Situation aus subjektiver Perspektive irrelevant (siehe Abschnitt 8.1.2).

In einer begründungslogischen Fassung des oben erläuterten Modells der Ursachenzuschreibungen (siehe Abschnitt 5.1.4) lässt sich vergleichend abbilden, wie antizipierte Erfolgsaussichten und die Wahl der Handlungsstrategie im empirischen Material zusammenhängen (siehe Tab. 15). Allerdings ist einschränkend anzumerken, dass es sich um eine verkürzte, rein schematische Darstellung handelt. Die hier untersuchten Situationsbeschreibungen zeigen, dass die Wahl der Handlungsstrategie immer aufgrund der

gesamten komplexen subjektiven Prämissenlage getroffen wird und nicht aufgrund eines einzelnen ursächlichen Auslösers (siehe Kapitel 8).

Ursachenzuschreibungen dienen in der begründungslogischen Fassung des Modells nicht dazu, vormalig erhaltene Testergebnisse zu erklären, sondern sie werden zum Anlass genommen, um die voraussichtlichen Erfolgsaussichten zu antizipieren und somit das Handeln zu begründen (z.B. „Weil ich mich anstrenge, werde ich bestehen.“). Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Kontext situativer Gegebenheiten wird in der psychologischen Forschung als Selbstwirksamkeit bezeichnet. Für das begründungslogische Handlungsmodell ist die psychologische Fragestellung, ob die Aufgabenschwierigkeit oder der soziale Vergleich den „stärkeren Einfluss“ auf die Selbstwirksamkeit haben, irrelevant. Aufschlussreich ist vielmehr die Frage, aufgrund welcher Prämissen die Einschätzung der Erfolgsaussichten vorgenommen wird. Denn laut subjektwissenschaftlichem Ansatz bezieht sich

(D)er Zweifel, durch den meine Fähigkeiten fraglich werden, (...) nicht lediglich auf mein abstraktes ‚Unvermögen‘, sondern impliziert in verschiedenen Anteilen immer auch die erfahrenen Beschränkungen meines biographisch unterlegten personalen Standortes (Holzkamp, 1995, S. 265).

Beim Betrachten der Tabelle 15 fällt auf, dass Felder frei bleiben. Im gesamten Datenmaterial wurden auch für internal-variable und external-variable Ursachenzuschreibungen Interviewstellen kodiert. Misserfolge external-variabel mit Zufälligkeiten zu begründen, entspricht im Gespräch unter Erwachsenen offenbar nicht der sozialen Erwünschtheit. Zum anderen ist gerade die Selbsteinschätzung, dass die Erfolgsaussichten unveränderlich sind; eine vernünftige Begründung dafür, eine Handlungsstrategie zu wählen, die ohne vorbereitendes Lernen auskommt.

Im Vergleich der hier zur Handlungsbegründung herangezogenen antizipierten Erfolgsaussichten fällt auf, dass die Strategien des partiellen Outings und der ambitionierten Offensive dann subjektiv sinnvoll erscheinen, wenn die Erfolgsaussichten als möglicher Teilerfolg und gleichzeitiger Teilmisserfolg antizipiert werden. Die sichere Annahme hingegen, dass kein Erfolg möglich ist, begründet in den Beispielen von Herrn Martin und Frau Arnold ihre widerständige Verweigerung. Außerdem wird in der Tabelle

deutlich, dass die Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten in unterschiedlicher Weise subjektiv handlungsrelevant werden.

		antizipierte Erfolgsaussichten	Handlungsstrategie
<b>Aussicht auf Erfolg</b>	<b>internal-stabil</b>	Fähigkeit: „Weil ich die Teilleistung des Französisch-Lesens nicht erbringen kann, habe ich niedrige Erfolgsaussichten. Aber ich beherrsche die Teilleistung: Konversationsfranzösisch, deshalb habe ich eventuell eine Chance auf Erfolg.“ (Frau Albrecht)	ambitionierte Offensive
	<b>internal-variabel</b>	Anstrengung:	
	<b>external-stabil</b>	Aufgabenschwierigkeit: „Weil Mathematik weitgehend ohne Worte auskommt, habe ich gute Erfolgsaussichten.“ (Frau Albrecht)	ambitionierte Offensive
	<b>external-variabel</b>	Zufall:	
<b>Aussicht auf Misserfolg</b>	<b>internal-stabil</b>	Fähigkeit: „Weil ich eine Lese-/Rechtschreibschwäche habe, schaffe ich den Test nicht.“ (Herr Martin) Fähigkeit: „Weil ich bis jetzt nicht lesen und schreiben gelernt habe, lerne ich es in meinem Alter auch nicht mehr.“ (Frau Arnold)	widerständige Verweigerung
	<b>internal-variabel</b>	Anstrengung:	
	<b>external-stabil</b>	Aufgabenschwierigkeit: „Weil die (Rechen-)aufgaben zu schwer für mich sind, werde ich den Test vermutlich nicht schaffen.“ (Herr Heinrich)	partiell Outing
	<b>external-variabel</b>	Zufall:	

Tabelle 15: Begründungslogische Fassung des Modells der Ursachenzuschreibungen

Auch wenn das Konzept der antizipierten Erfolgsaussichten nicht für jeden Begründungszusammenhang im Kontext von Testsituationen einen Beitrag zum theoretischen Verständnis des subjektiv begründeten Handelns in Testsituationen leistet, begründet die Beantwortung der folgenden Fragen aus subjektiver Sicht dennoch die Wahl der Handlungsstrategie mit:

- Welche Leistung ist erforderlich, um die Leistungsanforderung erfolgreich zu überwinden?
- Habe ich die Fähigkeiten, die Leistungsanforderung zu überwinden?

Die Prämisse der antizipierten Erfolgsaussichten wird nur dann subjektiv handlungsrelevant, wenn ein Bestehen des Tests als notwendig erachtet wird, um die eigenen Lebensinteressen zu bewahren oder zu erweitern. Daher geht die Frage „Liegt die Überwindung der Anforderung in meinen Lebensinteressen?“ der Einschätzung der subjektiven Erfolgsaussichten voraus.

## 9.4 Begründungslogisches Handlungsmodell zum Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus

Vor dem Hintergrund der begründungslogischen Herangehensweise und der Ergebnisse der vorliegenden Studie sind die Vielfältigkeit, die Situativität und die Subjektivität von Handlungsentscheidungen im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus unbedingt zu betonen. In einem zusammenführenden Modell soll die Wahl der Handlungsstrategien daher *nicht* in eindimensionaler Abhängigkeit von äußeren Bedingungen abgebildet werden.

Folglich werden die erarbeiteten Forschungsergebnisse an die ausgewählten theoretischen Kategorien zurückgebunden und in einem begründungslogischen Handlungsmodell zum Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus verdichtet (siehe Abb. 16). Die Achsen des begründungslogischen Handlungsmodells bilden die beiden im Anschluss an die subjektwissenschaftliche Theorie von Holzkamp entwickelten Begriffspaare (Kapitel 5).

Erstens wurde das lerntheoretische Begriffspaar „defensiv-expansiv“ als geeignet beurteilt, um subjektive Handlungsprämissen näher zu beschreiben (siehe Abschnitt 5.1.5). Während eine expansive Handlungsprämisse auf die Erweiterung der Weltverfügung abzielt, sind mit einer defensiven Handlungsprämisse die Vermeidung von Sanktionen und die Bedrohungsabwehr intendiert. Zweitens wurde das analytische Begriffspaar „akzeptierend-widerständig“ ausgearbeitet, um das in Handlungsstrategien enthaltene, *widersprüchliche Verhältnis* von defensiven und expansiven Handlungsbegründungen, zu charakterisieren (siehe Abschnitt 5.2.2). Die Qualität der Handlungsstrategie, die demnach eher akzeptierend oder eher widerständig ausfallen kann, gibt an, in welchem Ausmaß die subjek-

tiven Interessen mit den jeweils subjektiv als bedeutsam erachteten, situativen und gesellschaftlichen Interessen in der Testsituation übereinstimmen. In Abschnitt 7.3 wurden die sieben Handlungsstrategien bereits auf einer Dimension handlungspraktischer Akzeptanz zueinander ins Verhältnis gesetzt. Diese Achse wird in das begründungslogische Handlungsmodell übernommen.

Die entstehende Doppelachse eignet sich, um für einzelne empirische Fälle<sup>73</sup> das Verhältnis der subjektiven Interessenlage zu den in der Testsituation vergegenständlichten, gesellschaftlichen Interessen abzubilden. Sie eignet sich nicht dazu, menschliches Verhalten in oder Akzeptanz von Testsituationen normativ vorauszusagen.

Abbildung 15 zeigt, wie sich die aus der Empirie erarbeiteten Begründungszusammenhänge in den Feldern der Doppelachse verorten lassen. Die sechs in Kapitel 8 ausgeführten Begründungszusammenhänge sind in Fettdruck abgebildet. Anhand des weiteren Datenmaterials der 21 Interviewtranskripte können weitere Begründungs-Handlungs-Zusammenhänge aufgezeigt werden. Da sie offenbar mit der Literatur korrespondieren, sind sie im Text nicht weiter ausgeführt. Ich habe, unter dem Vorbehalt einer eingehenderen empirischen Analyse, weitere Beispielfälle zur Veranschaulichung in grau und mit gestricheltem Rahmen in das Modell eingesetzt.

Im Folgenden werden die beiden Achsen und die Verortung der Fälle kurz zusammenfassend erläutert. Auf der *vertikalen Achse* sind die sieben kategorisierten Handlungsstrategien nach dem Ausmaß an Akzeptanz oder Widerstand gegenüber der Testsituation (bzw. gegenüber der unvermeidbaren Aufforderung, eine Leistung zeigen zu müssen, die quantitativ und/oder sozial vergleichend beurteilt wird) zueinander ins Verhältnis gesetzt. Sie zeigt für jede Handlungsstrategie an, inwieweit die „geltenden Spielregeln“ der Testsituation vom Subjekt durch die praktische Handlung anerkannt bzw. inwiefern sie bewusst und widerständig boykottiert werden (siehe Abschnitt 7.3).

---

73 Als „Fall“ gilt hier jeweils ein Bericht einer Person über ihre Handlungsstrategie im Umgang mit einer konkreten Testsituation. Der anonymisierte Name der Person und die Art des Tests werden daher im Schema jeweils benannt.

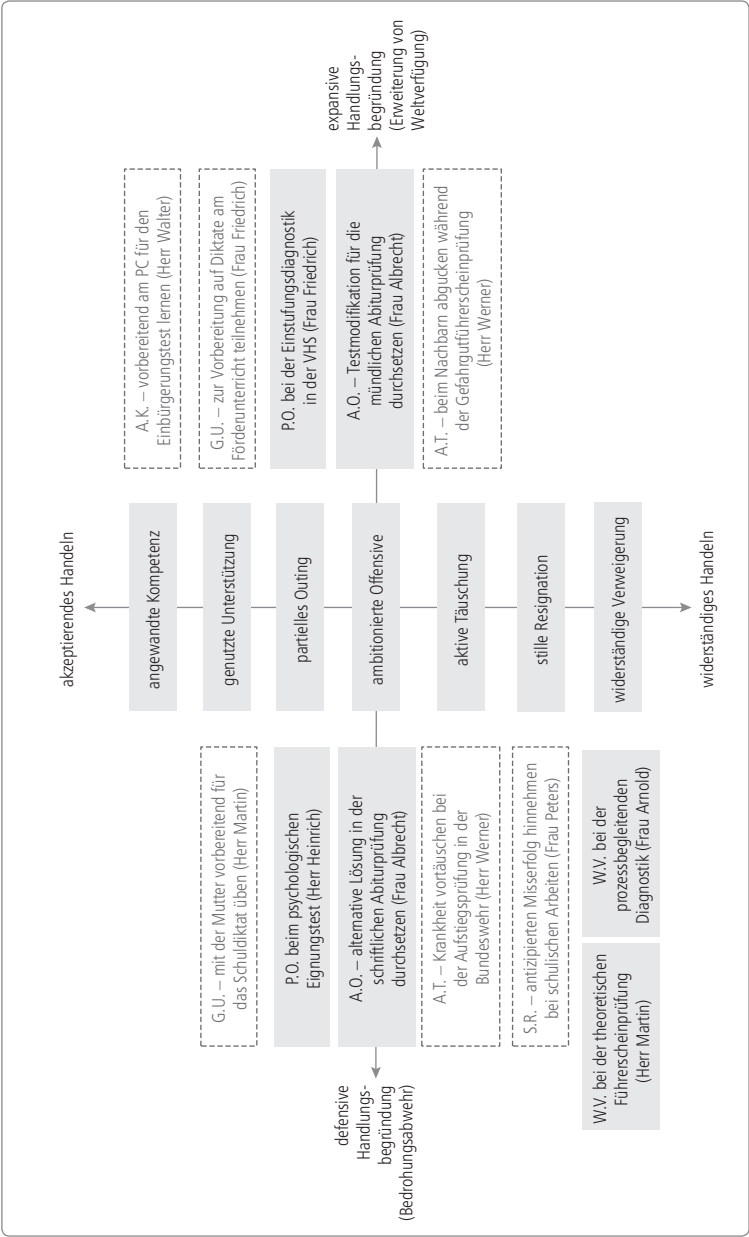


Abbildung 15: Begründungslogisches Handlungsmodell zum Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus

Um das Handeln Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit Testsituationen als subjektiv begründet abzubilden, bietet die Ebene der handlungspraktischen Akzeptanz kein ausreichendes Verständnis. Denn es gilt, worauf auch Grell in der Erforschung von Lernwiderständen aufmerksam macht: „(D)er Grund für Widerstand und die Erscheinung einer Widerstand ausdrückenden Handlung“ fallen nicht zusammen<sup>74</sup> (Grell, 2006, S. 25).

Die individuelle, situative Akzeptanz gegenüber Testsituationen wurde definiert als Übereinstimmung von subjektiven Lebensinteressen mit den im Setting der Testsituation vergegenständlichten gesellschaftlichen Interessen. Erst die Berücksichtigung der subjektiven Lebensinteressen ermöglicht es, individuelle Widerstände gegenüber Testsituationen verstehend nachzuvollziehen (siehe Abschnitt 5.2).

Daher wird dem begründungslogischen Handlungsmodell zum Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus eine *horizontale Achse* hinzugefügt. Sie bildet auf einer Dimension von defensiven und expansiven Handlungsbegründungen die Qualität des subjektiven Lebensinteresses ab, welche mit der jeweiligen situationsgebundenen Handlungsstrategie intendiert wird. Der Achse liegt *kein dichotomes Verständnis* zugrunde, das von einem *entweder* durch Bedrohungsabwehr *oder* durch die Absicht der Erweiterung von Weltverfügung, motivierten Handeln ausgeht. Es wird vielmehr angenommen, dass jede subjektiv begründete Handlungsstrategie durch ein widersprüchliches Verhältnis von defensiven und expansiven Handlungsbegründungen gekennzeichnet ist.

Anzumerken ist, dass ich das Begriffspaar „defensiv-expansiv“ anders nutze als Holzkamp in seiner Lerntheorie. Holzkamp verwendet die Begriffe, um zu erläutern, wie Lernhandlungen – also Handlungen, die in einer Lernschleife aus dem normalen Handlungsvollzug ausgegliedert werden – subjektiv vernünftig begründet werden. Von den sieben in dieser Studie aufgezeigten Handlungsstrategien verweisen lediglich zwei (*angewandte Kompetenz und genutzte Unterstützung*) darauf, dass die befragten Erwachsenen im Umgang mit Testsituationen auch Lernschleifen einlegen. Die anderen fünf Handlungsstrategien zielen darauf ab, die Handlungs-

---

74 Zu spät erscheinen kann z.B. anders begründet sein als in der Uhrzeit.

problematik der Testsituation auf eine andere Weise zu bewältigen. Mit dem Begriffspaar der defensiven und expansiven Handlungsbegründungen möchte ich veranschaulichen, ob mit den auf Basis der subjektiven Prämissenlage getroffenen Handlungsentscheidungen eine Erhöhung der Weltverfügung antizipiert wird, oder ob sie eine Beeinträchtigung der Lebensqualität abwehren sollen (siehe Abschnitt 5.1.5).

Diese abweichende Verwendung des Begriffspaares „defensiv-expansiv“ hat zur Folge, dass ich die Handlungsstrategie der lernenden Vorbereitung im Einbürgerungstest von Herrn Walter als eher expansiv begründet beurteile (siehe Abb. 14). Das Bestehen des Tests ermöglicht es ihm, sein angestrebtes Ziel, die deutsche Staatsbürgerschaft zu erwerben, zu erreichen. Auf der horizontalen Achse des Modells wird diese *Handlungsbegründung* daher in Richtung der Erhöhung der Weltverfügung verortet, obwohl es sich nach Holzkamp vermutlich um ein defensiv begründetes und widerständiges *Lernen* handelt, das „durch Zweifel darüber [gekennzeichnet ist], wieweit das Gelernte zur Situationsbewältigung überhaupt ‚nötig‘, d.h. gefordert ist“ (Holzkamp, 1995, S. 193).

Wird die Strategie der *lernenden Vorbereitung* (mit oder ohne Unterstützung) in Bezug auf Lernstandsdiagnostik im verpflichtenden Schulkontext angewandt, wie im Fall von Herrn Martin, der mit seiner Mutter vorbereitend für das Schuldiktat übt (siehe Abb. 14), dann wird es schwer zu beurteilen, ob die Wahl der Strategie aus subjektiver Perspektive eher defensiv oder eher expansiv, also in Übereinstimmung mit den subjektiven Lebensinteressen, begründet ist. Herr Martin begründet die Strategie des Übens rückblickend damit, dass er kurzfristig seine Noten verbessern musste.

Ich hab’ für Diktat, hab’ ich immer mehr geübt, weil mit der Rechtschreibung, damit das da nicht ... in Rechtschreibung ein bisschen besser ausfällt (Herr Martin: 222).

In einem Interviewzitat von Frau Friedrich wird dahingegen deutlich, dass das Üben für Diktate und Aufsatzarbeiten auch über die unmittelbare Benotung hinaus langfristig mit dem Ziel der Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit, also mit der Erweiterung der Weltverfügung begründet sein kann. Für ein solchermaßen expansiv begründetes Lernen ist es, wie



Holzkamp betont, wichtig, dass das Subjekt sich die Fähigkeit zu lernen selbst zuschreibt (siehe Abschnitt 5.1.4). Wie der Interviewausschnitt zeigt, war das bei Frau Friedrich nicht immer der Fall.

Frau Friedrich: Und wenn es dann besonders wichtige Sachen waren, dann hab ich natürlich auch Unterstützung bekommen. Wenn ich Diktate geschrieben habe oder wir haben was Diktate oder Aufsätze oder sowas geschrieben, dann haben wir es ja auch vorgelesen gekriegt. Dann hab ich auch geübt. Dann waren ein paar Wörter lesbar, ein paar natürlich nicht. Manchmal habe ich mir auch keine Mühe mehr gegeben. Weil ich gedacht hab, was soll das? Die Lehrer glauben eh nicht an mich. Also kann ich auch, brauch ich das nicht.

Interviewerin: Ist das dann irgendwie so ein Frust gewesen?

Frau Friedrich: Ja, ich hab ne Phase gehabt, da wollte ich gar nicht mehr. Hab ich nur (unverständlich) du brauchst das nicht. Und dann je älter ich halt wurde und so schwieriger es in der Schule wurde, wusste ich aber, also nachdem ich dann volljährig geworden bin, musste ich dann aber oft halbwegs, ja du musst ... du musst lesen und schreiben können. Du willst mehr aus deinem Leben machen, als ich dann in die Werkstatt kam (Frau Friedrich: 67–69).

Mit Anwendung der Strategie des partiellen Outings in der Einstufungsdiagnostik im Erstgespräch an der Volkshochschule gelingt Frau Friedrich ein Schritt in Richtung der Erweiterung ihrer Weltverfügung, weil sie bei der anschließenden Kursteilnahme ihre Lese- und Schreibfähigkeiten weiterentwickelt (siehe Abschnitt 8.1.2). Herrn Heinrichs partielles Outing im psychologischen Eignungstest ist dahingegen eher defensiv begründet, weil er auf diese Weise versucht, den vermeintlich drohenden Misserfolg abzuwenden und seine Umschulung trotzdem bewilligt zu bekommen (siehe Abschnitt 8.1.1).

Frau Albrecht verfolgt mit der Handlungsstrategie der ambitionierten Offensive für die mündliche Abiturprüfung im Fach Französisch (siehe Abschnitt 8.2.1) die Absicht, ihre Erfolgsaussichten zu erhöhen. Ihr Vorgehen ist sehr strategisch und zielt auf die Bewältigung der Prüfungsanforderungen im Sinne einer Problembewältigung, weniger auf ein Lernen, um die Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten an sich zu bewältigen. Ihr Ziel, die

Prüfung zu bestehen, um das Abitur zu erhalten, stimmt mit den situativen Erwartungen einer Abiturprüfung überein. Handlungsmöglichkeiten zur Erweiterung der Weltverfügung werden von Frau Albrecht trotz sozial vergleichender und defizitorientierter Praxis in der mündlichen Abiturprüfung antizipiert, weil sie sich in Bezug auf die erforderliche Teilkompetenz des Konversationsfranzösischs als kompetent einschätzt. Die Erweiterung der Weltverfügung passiert bei ihrer Handlungsstrategie nicht als Konsequenz der Prüfung (Erwerb des Abiturs), sondern sie versucht zunächst ganz konkret, die Bedingungen der Testsituation im mündlichen Abitur an ihre Fähigkeiten anzupassen, also ihre situativen Handlungsprämissen zu verändern.

Ihre ambitionierte Offensive in der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Mathematik (siehe Abschnitt 8.2.2) ist dahingegen eher defensiv begründet. Sie weiß, dass ihr eigenes Interesse, eine alternative Lösung als Erfolg durchzusetzen, nicht mit der selektiven Logik der Abiturprüfung übereinstimmt. Trotzdem wählt sie die Strategie, den Prüfer mit einer Alternative zu beeindrucken, um die Prüfung noch mit einer Vier bestehen zu können, weil sie den vom Prüfer gewünschten Lösungsweg nicht berechnen konnte.

Die Strategie der aktiven Täuschung wird von Herrn Werner auch im einen Fall expansiv und im anderen Fall defensiv begründet. In der Gefahrgutführerscheinprüfung guckt er beim Nachbarn ab. Da er auf diese Weise erfolgreich den Test besteht, gelingt es ihm offenbar, seine Weltverfügung zu erweitern, obwohl er seine Leistungsfähigkeit (hier: Lesefähigkeit) als niedrig einschätzt. Das Vortäuschen einer Krankheit in der Aufstiegsprüfung der Bundeswehr ist dahingegen defensiv begründet. Er möchte der drohenden Misserfolgssituation bzw. dem drohenden Outing seines funktionalen Analphabetismus entgehen, was ihm auf diese Weise auch gelingt. Seine subjektiv wahrgenommene Lebensqualität verbessert er damit nicht.

Die von Frau Peters beschriebene Resignation in Bezug auf sämtliche schulische Tests und Prüfungen ist defensiv begründet. Sie verweist weiterhin darauf, dass der Versuch, die eigene Weltverfügung durch Lernstrategien zu erweitern, immer auch mit dem Risiko einhergeht, Misserfolge zu erleben. Indem sie den Versuch des Lernens gar nicht erst unternimmt, schützt sie sich vor diesen vermeintlich enttäuschenden Misserfolgserfahrungen.

Mit der gleichen Logik begründet Frau Arnold ihre Handlungsstrategie der widerständigen Verweigerung noch im Erwachsenenalter. Aufgrund der Handlungsprämisse, ihre Lese- und Schreibfähigkeit sei unveränderbar defizitär und der gleichzeitigen Androhung von finanziellen Sanktionen durch die Arbeitsagentur, zeigt sie ihre widerständige Haltung während der Teilnahme an einer prozessbegleitenden Lernstandsdiagnostik im Lese- und Schreibkurs (siehe Abschnitt 8.3.2).

In Herrn Martins Fall der Flucht aus der Führerscheinprüfung besteht sein subjektives und situatives Lebensinteresse darin, das eigene Selbstwertgefühl vor einer sozial vergleichenden und defizitorientierten diagnostischen Praxis, bzw. den erwarteten Konsequenzen der sozialen Ausgrenzung zu entgehen (siehe Abschnitt 8.3.1). Obwohl sein ursprüngliches Interesse darin bestand, seine Weltverfügung zu erweitern, indem er mit dem Führerschein die Berechtigung zum Autofahren erwirbt, zielt er in der Situation mit seiner Handlungsstrategie auf eine Bedrohungsabwehr.

Zusammenfassend zeigt der Vergleich der untersuchten subjektiven Begründungszusammenhänge, dass es in je unterschiedlichem Ausmaß gelingt, die eigene Weltverfügung zu erweitern oder die Einschränkung der eigenen Lebensqualität abzuwehren. Holzkamp nutzt den Begriff der „Handlungsfähigkeit“, um die individuellen Einflussmöglichkeiten auf die Erweiterung der Lebensqualität zu bezeichnen (vgl. Holzkamp, 1985, S. 368).

Die Frage, welche Handlungsfähigkeit Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit Testsituationen erreichen, ist interessant, weil sie vermittelt über den Subjektstandpunkt darauf verweist, inwiefern das Subjekt durch die Testpraxis in den gesellschaftlichen Verhältnissen eingeschränkt wird.

Die Übereinstimmung der individuellen Ziele bzw. Lebensinteressen mit den situativen Leistungsanforderungen, die im Kontext der Testsituation an die Person gestellt werden, wurde als subjektive Akzeptanz bezeichnet. Hierunter fällt z.B. auch eine verinnerlichte Akzeptanz von Machtmechanismen, also z.B. wenn eine Person es als richtig befindet, dass sie in der Schule das Schuljahr wiederholen muss, wenn sie in zwei Fächern mit Fünf benotet wurde. Diese „doppelte Möglichkeit“ des Handelns wird von Holzkamp erstens als ein „Handeln *unter* gesamtgesellschaftlichen Bedingungen“ (restriktive Handlungsfähigkeit) und zweitens als ein „Handeln in

*Erweiterung* der in den Bedingungen liegenden Verfügungsmöglichkeiten“ (verallgemeinerte Handlungsfähigkeit) beschrieben (ebd., S. 368). Holzkamp erklärt das Verbleiben in restriktiver Handlungsfähigkeit als subjektiv funktional. Es wird subjektiv mit der Befürchtung begründet,

daß mit dem Versuch, ein höheres Handlungsfähigkeitsniveau durch Erweiterung der Möglichkeitsbedingungen der Handlungen zu erreichen, tatsächlich das gegenwärtige Niveau relativer Handlungsfähigkeit und Bedürfnisbefriedigung auch noch verloren gehen wird und die Gefahr des Zurücksinkens in einen vollends ‚unmenschlichen‘ Zustand der Ausgeliefertheit an fremde Mächte und Kräfte besteht. Da mithin, soweit solche ‚Prämissen‘ subjektiv bestimmend werden, innerhalb des gegebenen Möglichkeitsraums die Alternative der Erweiterung der Verfügung über die Handlungsbedingungen als ‚unfunktional‘ erfahren werden muß, bliebe hier als subjektiv ‚begründete‘ Alternative nur der Versuch der Überwindung der gegenwärtigen Einschränkung/Bedrohung der Handlungsfähigkeit ohne Verfügungserweiterung, also im Rahmen der bestehenden Handlungsmöglichkeiten (Holzkamp, 1985, S. 372).

In den untersuchten Daten ist kein Hinweis darauf gegeben, dass Testsituationen verallgemeinerte Handlungsfähigkeit zulassen. Die gewählten Handlungsstrategien bewegen sich jeweils innerhalb der gesellschaftlichen Bedingungen der Testsituationen und erweitern diese nicht. Testsituationen können demnach weiterhin als disziplinierende Praxis (siehe Abschnitt 5.1.3) beschrieben werden. Allerdings ergab die Analyse subjektiver Handlungsbegründungen auch, dass Testsituationen in manchen Fällen vom Subjekt akzeptiert werden. Das ist dann der Fall, wenn eine Erweiterung der Lebensinteressen bzw. der subjektiven Weltverfügung durch das erfolgreiche Bestehen eines selektiven Tests oder die lernförderlichen Konsequenzen einer Förderdiagnostik antizipiert wird.

## 9.5 Forschungsdesiderata

Das begründungslogische Handlungsmodell bietet erstmals ein empirisches Verständnis des subjektiv begründeten Umgangs Erwachsener mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus. Insofern leistet es einen

Beitrag zur theoretischen Fundierung des Einsatzes von Lernstandsdiagnostik in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Im Prozess entstandene, unmittelbar weiterführende Forschungsfragen sollen an dieser Stelle kurz als Desiderata für mögliche Anschlussstudien festgehalten werden.

Zunächst könnte man weitere subjektive Begründungszusammenhänge für das Handeln im Umgang mit Tests in konkreten Lernkontexten ergänzend erforschen. Aufschlussreich für die Beurteilung einer teilnehmenden-orientierten Diagnosepraxis wären zum Beispiel Handlungsprämissen, die im Kontext von Abschlusstests der Integrationskurse mit Alphabetisierung bedeutsam werden. Weiterhin wäre es zur Verbesserung der lernstandsdiagnostischen Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung hilfreich, die Handlungsstrategien Lernender im Umgang mit ausgewählten Testinstrumenten oder -aufgaben begleitend zu erforschen. Interessant wäre es diesbezüglich vor allem, subjektive Handlungsprämissen im Umgang mit institutionsunabhängigen und anonymen, technologiebasierten Selfassessments (z.B. die onlinebasierte Testumgebung zur Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften<sup>75</sup> oder die leo.-App (vgl. Euringer, 2014)) zu untersuchen.

Mit einer für diese Arbeit bewusst zurückgestellten biografieanalytischen Forschungsperspektive ließe sich der Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus in der Lernbiografie untersuchen. Interessant wäre die Frage, wie Handlungsstrategien angeeignet und weiterentwickelt werden.

## **9.6 Empfehlungen für die lernstandsdiagnostische Praxis im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung**

Die vorgelegte Untersuchung veranschaulicht, dass Tests und Prüfungen in verschiedensten Kontexten für Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten eine besondere Schwierigkeit darstellen. Frühere Studien zum funktionalen Analphabetismus betonen, dass Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten für die Bewältigung alltäglicher schriftsprachrelevanter Interaktionen auf funktionale Strategien zurückgreifen müssen, die ihre Teilhabe an der Gesellschaft einschränken können (siehe

---

75 Vgl. URL: <http://www.otulea.uni-bremen.de/> (zuletzt abgerufen am 02.05.2014).

Kap. 4). In Testsituationen potenziert sich diese Problematik. Weil die oftmals schriftliche Leistung unausweichlich von der Person selbst erbracht werden muss, sind viele alltägliche Bewältigungsstrategien nicht anwendbar. Und weil die Vergabe von Qualifikations- und Berechtigungsnachweisen oftmals an schriftliche Tests und Prüfungen gebunden ist, ist die Gefahr der Exklusion von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten umso größer. Dem erwachsenenbildnerischen Prinzip einer teilnehmendenorientierten Praxis folgend erscheint es erforderlich, den Einsatz von Lernstandsdiagnostik aus Perspektive der adressierten Erwachsenen zu bedenken. Auf Basis der Ergebnisse dieser Studie sollen daher an dieser Stelle Empfehlungen für die lernstandsdiagnostische Praxis im Kontext von Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit formuliert werden.

Für die Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland wurde von Beginn an eine an der individuellen Bezugsnorm orientierte, förderdiagnostische Praxis befürwortet und zunehmend professionalisiert. Erst in jüngerer Zeit werden zusätzlich testbasierte Verfahren für die Praxis entwickelt, die eine sozial vergleichende Auswertung und die selektive Vergabe von Abschlusszertifikaten für bestimmte Teilgruppen von Teilnehmenden vorsehen. Im Interesse einer teilnehmendenorientierten Diagnosepraxis wäre es, dass die Erwachsenen sich im Kurs lernend auf diese Tests vorbereiten und ihre Kompetenzen in der Situation anwenden.

Die vorgelegten Studienergebnisse zeigen jedoch, dass die Handlungsstrategie des Lernens im Umgang mit Testsituationen aus subjektiver Sicht nur eine Option unter anderen ist. Die Strategie, sich allein oder mit Unterstützung lernend auf einen Test vorzubereiten und die eigenen Kompetenzen in der Situation anzuwenden, muss aus subjektiver Perspektive auf Basis der Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten erfolgversprechend sein. Zunächst muss die Konsequenz des Testergebnisses jedoch überhaupt subjektiv relevant erscheinen.

Gerade bei Einführung eines hierarchisch gegliederten Rahmencurriculums für abschlussorientierte Alphabetisierungskurse ist zu berücksichtigen, dass die Steigerungslogik von Kompetenzdiagnostik nicht in jedem Fall den subjektiven Lerninteressen entspricht und dass bei der selektiven und sozial vergleichenden Diagnosepraxis Misserfolgserfahrungen antizipiert werden können. Ein „Recht auf ein testbasiertes Zertifikat“ statt einer

„Verpflichtung zum Test“ ist folglich aus Teilnehmendenperspektive unbedingt zu bevorzugen.

Diese Erwartungen werden durch die Erfahrungen Englands bestätigt, wo im Rahmen der nationalen Alphabetisierungs- und Grundbildungsstrategie „Skills for Life“ bereits im Jahr 2001 ein nationales Testverfahren eingeführt wurde, welches das bestehende System der Anerkennung von Qualifikationen und Leistungen reformierte (vgl. Rhys Warner & Vorhaus, 2008, S. 9). Die Wirksamkeit der neu eingerichteten Lerninfrastruktur wurde vom „National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy“ (NRDC) unter anderem mit einer Längsschnittstudie begleitend untersucht. Die Einstellungen der Lernenden gegenüber dem Erwerb von Qualifikationen erweisen sich in den Daten als verschiedenartig. Die Zertifikate haben vor allem eine Relevanz für jene Lernende, die versuchen mittels Bildung eine Erwerbsarbeit zu finden oder sich beruflich weiterzuentwickeln. Ältere Lernende wollen überwiegend nicht an den Tests teilnehmen, da sie zum Vergnügen und zur Selbstverwirklichung lernen. Einige der älteren Lernenden sind jedoch sehr stolz darauf, dass sie erstmals in ihrem Leben ein Zertifikat erhalten und sind dadurch sehr motiviert, weiterzulernen (vgl. ebd., S. 28).

Bei den Lehrenden stellten Comings und Vorhaus ein bis zwei Jahre nach der Einführung des Kerncurriculums und des nationalen Tests eine zunehmende Akzeptanz der Verfahren fest. Die Lehrenden hatten die Erfahrung gemacht, dass viele Lernende durch die Aussicht, eine nützliche Qualifikation zu erhalten, zunehmend motiviert waren. Sie hatten jedoch auch beobachtet, dass manche Lernende zuerst ein stärkeres Selbstbewusstsein entwickeln mussten, bevor sie die Tests als motivierend und nicht als abschreckend empfanden (vgl. Comings & Vorhaus, 2008, S. 14).

Für eine teilnehmendenorientierte Einführung von abschlussorientierter Lernstandsdiagnostik sowie bei Einsatz von förderdiagnostischen Verfahren erscheint es vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse wichtig, sensibel für die akzeptierenden und widerständigen Handlungsstrategien der Teilnehmenden im Umgang mit Lernstandsdiagnostik zu sein und sie im Rahmen von Lernberatungsgesprächen in angemessener Weise zu thematisieren.

Die Strategie des *partiellen Outings* ist insofern beachtenswert, als dass sie eine subjektive Bereitschaft zeigt, über das eigene Lernen zu spre-

chen. Sie kann somit als Lernberatungsanlass aufgegriffen werden. Es wurde weiterhin gezeigt, dass der Gebrauch der Handlungsstrategien der *angewandten Kompetenz*, der *genutzten Unterstützung* und der *ambitionierten Offensive* voraussetzt, dass die Lernenden Zugang zu Ressourcen haben. Hilfreiche Ressourcen können z.B. individuelle Lernstrategien, Fähigkeiten zur Steuerung der testbezogenen Gedanken und ein Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen sowie institutionelle Unterstützungsstrukturen und soziale Netzwerke sein. Für die Lernberatung ist es dabei besonders wichtig zu berücksichtigen, dass die Ressourcen objektiv *und* subjektiv zur Verfügung stehen müssen, bevor sie zum Einsatz kommen können (vgl. Schlüter, 2010, S. 57). Die Weiterentwicklung des individuellen Repertoires von Handlungsstrategien im Umgang mit Tests und Prüfungen kann zusätzlich gemeinsam im Kurs durch den Austausch von Erfahrungen angeregt werden.

Die Anwendung der tendenziell widerständigeren Handlungsstrategien der *aktiven Täuschung*, der *stillen Resignation* und der *widerständigen Verweigerung* sollte in einer teilnehmenden und erwachsenengerechten Lernstandsdiagnostik im Prinzip nicht vorkommen. Sie verweisen darauf, dass die Person die eigenen Lebensinteressen durch die Lernstandsdiagnostik bedroht sieht und entweder ihre Erfolgsaussichten in Bezug auf den Test als zu niedrig einschätzt oder keinen Nutzen in einer anstrengenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erkennen kann. Auch in diesem Fall bietet es sich an, die subjektiven Handlungsbegründungen in Lernberatungsgesprächen zu thematisieren.

Für die Weiterentwicklung der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis ist die Einrichtung einer Ausstiegs- oder Übergangsberatung in weitere Bildungsangebote zu empfehlen (vgl. Egloff, Jochim & Schimpf, 2009). Da empirisch bestätigt wurde, dass sich die Angst vor Testsituationen bzw. vor damit einhergehend erwarteter sozialer Ausgrenzung, aufgrund der Lese- und/oder Schreibkompetenzdefizite als subjektive Zugangsbarriere zu Weiterbildung erweisen kann, ist dieses Vorhaben zu befürworten. Eine solche Bildungsberatung kann optimalerweise über Inhalte, Verfahren und Anforderungsniveaus von Weiterbildungsangeboten informieren und bei der individuellen Entscheidung für subjektiv vernünftige, anschließende Lernangebote unterstützen.



Abschließend – und zusätzlich zu den bereits benannten Schlussfolgerungen – möchte ich an dieser Stelle die erwachsenengerechten Standards für das lernstandsdiagnostische Setting in der Alphabetisierung und Grundbildung einfügen, die wir bereits im Rahmen der „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“ als Entwurf veröffentlicht haben.<sup>76</sup>

## **Erwachsenengerechte Standards für das diagnostische Setting in der Alphabetisierung und Grundbildung**

### **Reichweite und Eignung der Standards**

Die Standards gelten für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung und damit für eine Diagnostik, die der Förderung des Lernens Erwachsener dient (Förderdiagnostik). Jedes diagnostische Verfahren, das Berechtigungen oder Beschränkungen zur Folge hat (selektive Diagnostik), muss anderen Standards genügen (z.B. Umgang mit Täuschungsversuchen). Die Eignung der Standards für andere Bereiche, in denen diagnostiziert wird, ist daher jeweils zu prüfen. Die Standards treffen Aussagen über das diagnostische Setting. Sie enthalten keine Hinweise zur Güte diagnostischer Instrumente.

Bei den Standards handelt es sich um eine empirisch begründete Auswahl. Für eine erwachsenengerechte Diagnostik sind weitere Standards zu befürworten, deren Geltung bislang nicht empirisch begründet werden kann (Freiwilligkeit, Partizipation, Gender Mainstreaming, Managing Diversity). Darüber hinaus werden weitere, empirisch begründete Empfehlungen für eine gute Praxis formuliert, die wir jedoch nicht als verbindlichen Standard setzen wollen.

### ***Standards des diagnostischen Settings***

#### **1. Anpassung des Lernangebots**

Diagnostik in der Alphabetisierung/Grundbildung dient der Förderung des individuellen Lernprozesses. Daher sollten Diagnoseergebnisse zur Anpassung des Lernangebots verwendet werden. Diagnostische Verfahren, die eine Selektion zur Folge haben, sind abzulehnen, so-

<sup>76</sup> Die Veröffentlichung erfolgte online unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2012/03/Erwachsenengerechte-Standards.pdf> (zuletzt abgerufen am 02.05.2014). Es wird jeweils angegeben, aus welcher Erhebung der Akzeptanzstudie Daten vorliegen, die die Forderung nach dem jeweiligen Standard empirisch begründen. KL-B: quantitative Kursleitenden-Befragung mittels eines schriftlichen Fragebogens (n=212), TN-B: quantitative Teilnehmenden-Befragung mittels standardisierter Interviewfragen (n=332), TN-I: qualitative, leitfadengestützte Interviews mit Erwachsenen, die Schwierigkeiten im Lesen und/oder Schreiben haben (n=21).

weit es sich bei der Selektion um eine Beschränkung der Lernmöglichkeiten handelt. Die Auswahl des richtigen Kurses nach einer Eingangsdiagnostik dient letztendlich dazu, den Lernenden ein passendes Kursangebot bieten zu können und ist daher als lernförderlich zu bewerten (KL-B). Lernende und Lehrende sollten sich die getroffenen Zielvereinbarungen (nächste Lernziele) immer vergegenwärtigen.

## **2. Individuelle Bezugsnorm, Lernprozessorientierung**

In einer Förderdiagnostik werden die Ergebnisse mit den Leistungen des Lernenden zu einem früheren Zeitpunkt verglichen und nicht mit den Ergebnissen einer sozialen Vergleichsgruppe. Die Diagnoseergebnisse dienen dazu, die Entwicklung im Lernprozess sichtbar zu machen und nicht den Status des Lernstands zu einem Zeitpunkt zu erheben (KL-B).

## **3. Verbesserte Selbsteinschätzung durch eine ressourcenorientierte Rückmeldung**

Förderdiagnostik in der Alphabetisierung und Grundbildung dient dazu, dass die Teilnehmenden sich als kompetent erleben und lernen, eigene Fähigkeiten und Ressourcen besser einzuschätzen (KL-B, TN-B, TN-I). Daher ist es notwendig, den Diagnostizierten ihre Ergebnisse in verständlicher Weise zurückzumelden. Es ist zu empfehlen, die Rückmeldung in einem Einzelgespräch (4-Augen-Prinzip) durchzuführen (TN-I). Der diagnostizierten Person soll ein stärkenorientiertes Feedback gegeben werden, auf dessen Basis gemeinsam individuelle und anschlussfähige Lernziele formuliert werden können.

## **4. Datenhoheit**

Die Ergebnisse einer Diagnostik sollten der Anpassung des Lernangebots und der Rückmeldung an die Teilnehmenden dienen. Die Kursleitenden sind überwiegend der Meinung, die Ergebnisse sollten nicht an Dritte (z.B. die ARGE) weitergegeben werden (KL-B). Auch die Teilnehmenden selbst lehnen eine Diagnostik durch die Arge oder am Arbeitsplatz überwiegend ab (TN-B). Damit ist nicht ausgeschlossen, dass Kursleitende den Lernstand gegenüber Geldgebern berichten, um eine Stellungnahme zur Fortsetzung der Förderung zu begründen.

Um die Teilnehmenden darin zu bestärken, die Verantwortung für ihren Lernprozess mitzutragen und im Sinne eines transparenten diagnostischen Vorgehens, ist es zu befürworten, dass die Lernenden selbst ihre Ergebnisse verwahren. Bislang verwahrt nur ein Viertel der Teilnehmenden die Daten selbst (25%) (KL-B). Der Verbleib der Daten bei Kursleitung, Volkshochschule oder bei Geldgebern ist in geeigneter Weise durch die diagnostizierte Person zu autorisieren.

## **5. Situative Transparenz**

Die Teilnehmenden sind rechtzeitig über die Rahmenbedingungen der Diagnostik zu informieren. Das bedeutet, dass vorab das Ziel, der Ablauf, die Beurteilungskriterien sowie die Konse-

quenzen der Diagnostik transparent gemacht werden. Auch der Verbleib der Ergebnisse sollte vorab partizipativ geklärt werden (TN-I).

## **6. Inhaltliche Transparenz**

Die Lernenden sind über die inhaltlichen Anforderungen der Diagnostik rechtzeitig vorab zu informieren (TN-I).

## **7. Mittlere Aufgabenschwierigkeit**

Die Diagnostik sollte eine mittlere Aufgabenschwierigkeit für die diagnostizierte Person haben, um sie weder zu überfordern noch sie zu unterfordern (TN-B, TN-I).

## **8. Qualifiziertes Personal**

Das pädagogische Personal im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung sollte fachdidaktisch geschult sein, um Förderdiagnostik durchführen zu können (TN-I, KL-B). Kursleitende müssen in der Lage sein, den zum derzeitigen Lese- oder Schreibniveau passenden Test auszuwählen (adaptives Testen), diesen Test anzuleiten, die Ergebnisse zu interpretieren sowie die passenden Fördermaßnahmen abzuleiten. Diese Anforderungen setzen ein fachdidaktisches Wissen zum Schriftspracherwerb, testtheoretisches Wissen zur Güte von Instrumenten sowie die Kenntnis fachspezifischer Instrumente und Materialien voraus. Parallel dazu ist die Forderung zu erheben, dass Möglichkeiten zur Weiterbildung sowie angemessene Bezahlung und Beschäftigungsverhältnisse geschaffen werden.

## ***Empfehlungen für eine gute diagnostische Praxis***

### **1. Erwachsenengerechte Testatmosphäre**

Diagnostik sollte in einer angenehmen Atmosphäre durchgeführt werden. Die möglicherweise emotional belastende Anforderung, die eigene Leistung zeigen zu müssen, wird aufgelockert, indem (TN-I):

- eine positive Fehlerkultur kommuniziert wird („nur aus Fehlern lernt man“) und
- hervorgehoben wird, was bereits beherrscht wird,
- die Aufgaben ohne Zeitdruck bearbeitet werden können,
- ein maximaler Zeitrahmen gesetzt wird (entsprechend der Konzentrationsfähigkeit),
- die Aufgaben von der diagnostizierenden Person angeleitet werden und diese zur Unterstützung bei der Bearbeitung zur Verfügung steht,
- die diagnostizierende Person eine empathische Haltung zeigt,
- unter „Vertrauten“ getestet wird, von denen keine Stigmatisierung droht (entweder im 4-Augen-Prinzip oder in einer solidarischen Gruppe von Lernenden) und
- der Raum angenehm gestaltet ist (z.B. eine kommunikative Anordnung der Tische).

## **2. Zertifizierung**

Zertifizierung hat bislang keine Priorität in der Alphabetisierung und Grundbildung (KL-B). Dennoch kann die Anerkennung durch ein Zertifikat subjektiv relevant erscheinen und den Lernanlass begründen (TN-I, TN-B). Eine Zertifizierung sollte nicht als Verpflichtung vorgesehen werden. Aber die Lernenden sollten berechtigt sein, eine solche zu erhalten.

## **3. Schriftbild und Lebens- und Arbeitsweltbezug der Aufgaben**

Die Instrumente sind für die Zielgruppe gestaltet. Sie verwenden ein Schriftbild, das für Lernende gut lesbar ist und sie weisen einen Bezug zur Lebens- und Arbeitswelt der erwachsenen Lernenden auf (KL-B).

## **4. Verwendung von Selbstbeurteilungsbögen**

Selbstbeurteilungsbogen sind ein konkretes Instrument, mit dem die Forderung nach einer verbesserten Selbsteinschätzung (Standard 3) verfolgt werden kann. Ihr Einsatz erweist sich als förderlich für den individuellen Lernprozess, da sie für den Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden eine Grundlage bieten.

*Federführung: Barbara Nienkemper, Anke Grotlüschen, Franziska Bonna*



# Literatur

- Alfa-Forum (2004). Diagnostik (Heft 56). Münster: Fachzeitschrift des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V.
- Alheit, P. (2011). Vom kritisch motivierten „Lernen in Selbsthilfe“ zum ökonomisch gerahmten „selbstgesteuerten Lernen“: Eine symptomatische Karriere? In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.) (S. 557–567). Wiesbaden: VS.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2010). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchges. Aufl.) (S. 713–734). Wiesbaden: VS.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel; im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Abgerufen von [www.bildungsbericht.de/daten2010/bb\\_2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf).*
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Adressanten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen* (Bd. 2, 1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Behringer, F., Gnahn, D. & Schönfeld, G. (2013). Kosten und Nutzen der Weiterbildung für die Individuen. In F. Bilger, D. Gnahn, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 186–208). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bennewitz, H. (2010). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 43–60). Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Bilger, F. (2012). (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/innen. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie 2010. In A. Grotlüschen & W. Riekman (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (Bd. 10) (S. 254–275). Münster: Waxmann.
- Bilger, F. & Rosenblatt, B. von. (2011). *AlphaPanel: Studie zur Lebenssituation bei Teilnehmenden an Grundbildungskursen: Überblick über die Ergebnisse aus Panelwelle 3 (AP9). Durchgeführt im Auftrag der Humboldt-Universität zu Berlin unter Leitung von: Prof. Dr. Dr. Rainer Lehmann*.
- Bittlingmayer, U. H., Drucks, S., Gerdes, J. & Bauer, U. (2010). Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (1. Aufl.) (S. 341–374). Wiesbaden: VS.

- Blossfeld, H.-P., Maurice, J. von & Schneider, T. (2011). Grundidee, Konzeption und Design des Nationalen Bildungspanels für Deutschland. (NEPS Working Paper. Nr. 1), Bamberg. Abgerufen von [www.uni-bamberg.de/fileadmin/inbil/Publikationen/Working-Papers/WP\\_1.pdf](http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/inbil/Publikationen/Working-Papers/WP_1.pdf).
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie (Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit/hrsg., verf. und übers. von einer Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, Bd. 1)* (S. 80–146). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bolder, A. (2010). Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchges. Aufl.) (S. 813–843). Wiesbaden: VS.
- Bonna, F. & Nienkemper, B. (2011). Diagnostik nicht ohne Kursleiter/innen. Begründungen, Konzeption und erste Ergebnisse einer Befragung an Volkshochschulen. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Ein Werkstattbuch (Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 7)* (S. 35–52). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (2005). Verstehen. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt (gekürzte Studienausg.)* (S. 393–426). Konstanz: UVK.
- Bracker, R. & Umbach, S. (2014). Lernen ästhetisch begreifen. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion (Bd. 34, 1. Aufl.)* (S. 61–98). Bielefeld: Transcript.
- Bremer, H. (2010). Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In J. Bothe (Hrsg.), *Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung [Dokumentation der 7. deutschen Fachtagung Alphabetisierung] (Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 5)* (S. 89–105). Münster: Waxmann.
- Bremer, H., Faulstich, P., Tiwes-Kügler, C. & Vehse, J. (2013). *Gesellschaftsbild und Weiterbildung: ein empirisch wenig beleuchtetes Feld. Education permanente Schweiz* (1), 42–44.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Brigitte (2004). Mein erstes Beratungsgespräch bei der Volkshochschule. *Alfa-Forum*, 17 (56), 19–22.
- Buda, C. (2011). Pädagogische Diagnostik am Beispiel Lernerleistungsstörungen LRS und RS. Ausgangspunkt für weitere diagnostische Arbeit in der Pädagogik. *Der pädagogische Blick*, 19 (3), 146–157.
- Buddenberg, V. (2007). Lern-Transferprozesse und Lernstandortbestimmungen aus Sicht der Teilnehmenden. In A. Kaiser, R. Kaiser & R. Hohmann (Hrsg.), *Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld* (S. 178–211). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2012). Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland, Berlin. Abgerufen von [www.bmbf.de/pubRD/NEU\\_strategiepapier\\_nationale\\_alphabetisierung%281%29.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung%281%29.pdf).
- Bundesregierung. (2013). Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode. Abgerufen von [www.bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/koalitionsvertrag-inhaltsverzeichnis.html](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/koalitionsvertrag-inhaltsverzeichnis.html).

- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Döbert, M.; Füssenich, I.; Hartmann, R.; Hubertus, P.; Kamper, G.; Korfkamp, J.; Peters, M.; Runge, B. & Schladebach, A. (Mitarbeiter). (2001). Qualitätssicherung in der Alphabetisierung. Auf dem Weg zu einem Grundbildungsangebot in der Erwachsenenbildung. Abgerufen von [www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads\\_BV/Qualitätssicherung\\_Positionspapier.pdf](http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/Qualitätssicherung_Positionspapier.pdf).
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.). (2011). Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft. [Dokumentation der achten deutschen „Fachtagung Alphabetisierung“, die vom 28. bis 30. Oktober 2010 in Weinheim im Rahmen der UN-Weltalphabetisierungsdekade stattfand; „Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland: Familie – Partnerschaft – Generationen“] (Bd. 8). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Cattell, R. B. & Scheier, I. H. (1961). *The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety* (A Psychology Series). New York: The Ronald Press Company.
- Comings, J. & Vorhaus, J. (2008). Case Study: England. In J. W. Looney (Hrsg.), *Teaching, learning and assessment for adults. Improving foundation skills*. Paris: OECD.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. ed.). Los Angeles: Sage.
- Dany, S. (Hrsg.) (2008). *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Davis, F. D. (1980). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user informationsystems: theory and results*. (Dissertation). Wayne State University. Massachusetts.
- Deneke, S. & Horch, D. (2011). Förderdiagnostische Verfahren im Bereich der Schriftsprache als Reflexionsinstrumente. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Ein Werkstattbuch* (Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 7) (S. 143–160). Münster: Waxmann.
- Department for Business Innovation & Skills. (2012). *2011 Skills for Life Survey: A Survey of Literacy, Numeracy and ICT Levels in England* (BIS Research Paper, Bd. 81). Abgerufen von [www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/36000/12-p168-2011-skills-for-life-survey.pdf](http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/36000/12-p168-2011-skills-for-life-survey.pdf).
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung & Institut für Entwicklungsplanung (Hrsg.). (2006a). *Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens (ProfilPASS)*. BLK-Verbundprojekt. Endbericht der Erprobungs- und Evaluationsphase. 1. Textband, Frankfurt a.M.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung & Institut für Entwicklungsplanung (Hrsg.). (2006b). *ProfilPASS – Gelernt ist gelernt. Stärken kennen – Stärken nutzen*.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Universität Duisburg Essen. (2012). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. DFG-Schwerpunktprogramm. Abgerufen von [http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/Kompetenzmodelle\\_Flyer\\_d\\_22032012\\_rz.pdf](http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/Kompetenzmodelle_Flyer_d_22032012_rz.pdf).



- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2014). ICD-10-WHO Version 2013. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. Mit Aktualisierung vom 09.11.2012. Abgerufen von [www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamlt2013](http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamlt2013).
- Dewey, J. (2002). Erfahrung und Erziehung. In R. Horlacher & u.a. (Hrsg.), *Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen. (1900–1944). (Sammlung dt) (John-Dewey-Reihe. John Dewey, Bd. 1) (S. 227–283).* Zürich: Pestalozzianum.
- Dluzak, C., Heinemann, A. M. B. & Grotlüschen, A. (2009). Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. Mehr untere Sprossen für die Leiter. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 16 (1), 34–36.
- Döbert, M. & Hubertus, P. (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland (1. Aufl.).* Münster: Bundesverband Alphabetisierung [u.a.].
- Döbert-Nauert, M. (1985). *Verursachungsfaktoren des Analphabetismus.* Frankfurt a.M.: PAS.
- Dreccoll, F. (2010). Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) und seine Bedeutung für die Alphabetisierung und Grundbildung. In J. Bothe (Hrsg.), *Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung; [Dokumentation der 7. deutschen Fachtagung Alphabetisierung] (Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 5) (S. 319–334).* Münster: Waxmann.
- Druckrey, P. (2007). Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf (Bundesinstitut für Berufsbildung, Hrsg.), Bonn, Moers. Abgerufen von [www.kompetenzen-foerdern.de/imbse\\_qualitaetsstandard.pdf](http://www.kompetenzen-foerdern.de/imbse_qualitaetsstandard.pdf).
- Egloff, B. (1997). Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt a.M.: DIE.
- Egloff, B. (2011). Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Ein Werkstattbuch (Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 7) (S. 175–190).* Münster: Waxmann.
- Egloff, B., Grosche, M., Hubertus, P. & Rüsseler, J. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In *Projekträger im DLR e.V. (Hrsg.), Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache (1. Aufl.) (S. 11–32).* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Egloff, B., Jochim, D. & Schimpf, E. J. (2009). Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32 (4), 11–22.
- Elster, F., Dippl, Z. & Zimmer, G. (Hrsg.) (2003). *Wer bestimmt den Lernerfolg? Leistungsbeurteilung in projektorientierten Lernarrangements.* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Engel, N. (2011). Blick in die Praxis – Zum Umgang mit den Selbsteinschätzungsbögen. In K. Ratke & A. Scholz (Hrsg.), *ABC-Projekt „Alphabetisierung – Beratung – Chancen“. Abschlussbericht zu einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt (S. 51–56).* Oldenburg: DIZ.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (2. Aufl.).* Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Euringer, C. (2014). Leo.-App: Selbsttest zur Messung der eigenen Lese- und Schreibkompetenz. *Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung* (85), 40–42.
- Faulstich, P. (2004a). Erwachsenenbildung auf dem Weg der Verschulung? Grundlagen der Weiterbildung *GdWZ* (6), 262–265.
- Faulstich, P. (2004b). Lernen vermitteln. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 39, 2., unveränd. Aufl.) (S. 68–80). Baltmannsweiler: Schneider.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (2004). Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 39, 2., unveränd. Aufl.) (S. 10–28). Baltmannsweiler: Schneider.
- Faulstich, P. & Vespermann, P. (2001). Zertifikate in der Weiterbildung. Ergebnisse aus drei empirischen Explorationen (Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Bd. 45). Berlin: BBJ.
- Faulstich-Wieland, H. & Faulstich, P. (2006). *BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch* (Orig.-Ausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Felden, H. von. (2006). Lernprozesse über die Lebenszeit. Zur Untersuchung von Lebenslangem Lernen mit Mitteln der Biographieforschung. In H. J. Forneck, G. Wiesner & C. Zeuner (Hrsg.), *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 217–233). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fellmer, T.-T. (2009). Angst!!! Wie lange noch? In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. & J. Bothe (Hrsg.), *Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven; [Dokumentation der Fachtagung Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland: Analphabeten kommen zu Wort] (Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 3)* (S. 110–113). Münster: Waxmann.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollst. überarb. und erw. Neuausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (Bd. 2271, 1. Aufl. (11. Nachdr.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, B. (2009). Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durchges. und erw. Aufl.) (S. 229–250). Wiesbaden: VS.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 437–455). Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2010). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Füssenich, I. (2004). Diagnostik – nicht schon wieder, oder? *Alfa-Forum*, 17 (56), 10–11.
- GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (Hrsg.). (2012, 20. Januar). *PIAAC –The Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Durchführung von PIAAC in Deutschland*. Abgerufen von [www.gesis.org/fileadmin/piaac/download/PIAAC\\_InteressBroschuere.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/download/PIAAC_InteressBroschuere.pdf).

- Giese, H. W. (1986). Ursachen und Konsequenzen des Analphabetismus bei jungen Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Studie für die UNESCO (Paris). Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Gnahn, D. (2004). Institutionen als kontaminierte Lernverhältnisse. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Bd. 39, 2., unveränd. Aufl.) (S. 92–99). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gnahn, D. (2008). Kompetenzdiagnostik – eine zentrale Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen. In A. Grotlüschen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens (Erwachsenenbildung und Lebensbegleitendes Lernen*, Bd. 11) (S. 83–98). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gnahn, D. (2009). Kompetenzmessung als praktisches Problem pädagogischen Handelns. *Der pädagogische Blick*, 17 (3), 147–156.
- Gnahn, D. (2010). Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Goldhammer, F. & Hartig, J. (2012). Interpretation von Testresultaten und Testeichung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion (Springer-Lehrbuch*, 2., akt. und überarb. Aufl.) (S. 173–202). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Grell, P. (2006). *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung (Internationale Hochschulschriften*, Bd. 472). Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (1997). Politische Erwachsenenbildung im Licht der Kritischen Psychologie – Von der Schulkritik zur Bildungsurlaubs-kritik (Diplomarbeit). Universität Hamburg.
- Grotlüschen, A. (2010). Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung (1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Grotlüschen, A. (2012a). Editorial. In A. Grotlüschen & W. Riekman (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (Bd. 10) (S. 7–12). Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (2012b). Gegenstand und Grundlagentheorie in der qualitativen Forschung zum E-Learning. In B. Schäffer (Hrsg.), *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 554–565). Opladen: Budrich.
- Grotlüschen, A. & Bonna, F. (OECD/CERI, Hrsg.) (2008). *Teaching, Learning and Assessment for Adults – Improving Foundation Skills. German-Language Literature Review*. Abgerufen von [www.oecd.org/dataoecd/28/30/40046802.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/28/30/40046802.pdf).
- Grotlüschen, A. & Brauchle, B. (2006). Lernkompetenz oder Learning Literacy? Kommunikation, Lernen und E-Learning als widersprüchliche Anforderungen an bildungsferne Gruppen. Münster: LIT.
- Grotlüschen, A. & Heinemann, A. M. B. (2011). Ergebnisse der Schwierigkeitsbestimmung förderdiagnostischer Aufgaben. In A. Grotlüschen, R. Kretschmann, E. Quante-Brandt & K. D. Wolf (Hrsg.), *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (Alphabetisierung und Grundbildung*, Bd. 6) (S. 108–121). Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A., Heinemann, A. M. B. & Nienkemper, B. (2009). Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32 (4), 55–67.
- Grotlüschen, A. & Krämer, J. E. (2009). Vom Vergessen der Einflüsse – Selbstbestimmung und Interesse. *bildungsforschung*, 6 (1). Abgerufen von [www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/arti%20cle/viewFile/84/86](http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/arti%20cle/viewFile/84/86).

- Grotlüschen, A. & Kubsch, E. (2008). Expertise: Zukunft Lebenslangen Lernens. In A. Grotlüschen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens (Erwachsenenbildung und Lebensbegleitendes Lernen, Bd. 11)* (S. 27–62). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Grotlüschen, A., Nienkemper, B., & Bonna, F. (2014). Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus – die Fallstricke der Teilnehmendenforschung. In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther, & A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge* (S. 60–75). Baltmannsweiler: Schneider.
- Grotlüschen, A. & Riekman, W. (2011). leo. – Level-One Studie. Presseheft. Förderkennzeichen: W135900, Hamburg. Abgerufen von [http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft\\_15\\_12\\_2011.pdf](http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf).
- Grotlüschen, A. & Riekman, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (Bd. 10). Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A., Riekman, W. & Buddeberg, K. (2012a). *Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie*. In A. Grotlüschen & W. Riekman (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (Bd. 10) (S. 14–53). Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A., Riekman, W. & Buddeberg, K. (2012b). *leo. – Level-One Studie: Methodische Herausforderungen*. In A. Grotlüschen & W. Riekman (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (Bd. 10) (S. 54–76). Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. & Sondag, C. (2012). Literalität, Schulabschluss und Schulerleben. In A. Grotlüschen & W. Riekman (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (Bd. 10) (S. 227–253). Münster: Waxmann.
- Häcker, H., Leutner, D. & Amelang, M. (F. (Hrsg.) (1998). *Standards für pädagogisches und psychologisches Testen* (1. Aufl.). Bern: Huber. Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie; 1998; Suppl. 1.
- Hamilton, M. (2012). *Literacy and the politics of representation (Literacies)*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hamilton, M. & Barton, D. (2000). The International Adult Literacy Survey: What Does It Really Measure? *International Review of Education*, 46 (5), 377–389.
- Haug, F. (2003). *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument.
- Heath, S. B. (1982). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, 11 (1), 49–76.
- Heider, F. & Deffner, G. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen (Konzepte der Humanwissenschaften, Bd. 1, 1. Aufl.)*. Stuttgart: Klett.
- Heine, L. & Schramm, K. (2007). Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In H. J. Vollmer & W. Zydattis (Hrsg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse (KFU, Bd. 27)* (S. 167–206). Frankfurt a.M.: Lang.
- Heinemann, A. M. B. (2011). Alpha-Level, lea-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In A. Grotlüschen, R. Kretschmann, E. Quante-Brandt & K. D. Wolf (Hrsg.), *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 6)* (S. 86–107). Münster: Waxmann.

- Heinemann, A. (2014). Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft: Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“ (1. Aufl.). Theorie Bilden: Bd. 33. Bielefeld: Transcript.
- Heiner, M. (2001). Diagnostik: psychosoziale. In H.-U. Otto, H. Thiersch & K. Böllert (Hrsg.), Handbuch der Sozialarbeit, Sozialpädagogik (2. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Heiner, M. (2011). Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In H.-U. Otto (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit (4. Aufl.) (S. 237–250). München: Reinhardt.
- Helfferich, C. (2005). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (Lehrbuch, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Helmke, A. (1983). Schulische Leistungsangst – Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen. Integration theoretischer Ansätze und empirische Analysen zu Risikofaktoren schulischer Leistungsangst in Schule und Familie (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, Bd. 162). Frankfurt a.M.: Lang.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3., überarb. und erw. Aufl.) (S. 83–94). Weinheim: Beltz.
- Hirschberg, M. (2009). Behinderung im internationalen Diskurs. Die flexible Klassifizierung der Weltgesundheitsorganisation (Kultur der Medizin, Bd. 30). Frankfurt a.M.: Campus.
- Hodge, R. (2005). Dipping in and out. reflect. The Magazine of NRDC (2) 17. Abgerufen von [www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc\\_628.pdf](http://www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc_628.pdf).
- Hof, C. & Rosenberg, H. (2012). Biografieforschung als Basis für die alphabetisierungspädagogische Handlungspraxis? Ein kritisch-konstruktiver Blick. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 35 (1), 13–22.
- Holzapfel, C. (2007). Anhang 1: Beschreibung der Stichprobe. In A. Kaiser, R. Kaiser & R. Hohmann (Hrsg.), Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld (S. 264–273). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Holkamp, K. (1985). Grundlegung der Psychologie (Studienausg.). Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Holkamp, K. (1987a). Die Verknennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien. Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. Forum Kritische Psychologie, 143 (19), 23–59.
- Holkamp, K. (1987b). Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Forum Kritische Psychologie, 154 (20), 5–36.
- Holkamp, K. (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung (Studienausg.). Frankfurt a.M.: Campus.
- Holkamp, K. (1997). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches. In K. Holzkamp (Hrsg.), Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand (S. 255–276). Hamburg: Argument.
- Holkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen“. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), Expansives Lernen (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 39, 2., unveränd. Aufl.) (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Huntemann, H. & Reichart, E. (2013). Volkshochschul-Statistik. 51. Folge, Arbeitsjahr 2012. Abgerufen von [www.die-bonn.de/doks/2013-volkshochschule-statistik-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2013-volkshochschule-statistik-01.pdf).

- International Test Commission in Zusammenarbeit mit Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BdP) und Psychologie Information (ZPID). (2001). Internationale Richtlinien für die Testanwendung. Version 2000. Deutsche Fassung.
- Ioannidou, A. (2012). Internationales Weiterbildungsmonitoring. Instrumente, Wirkungen und Nebenwirkungen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), 40–44.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14. bis 16. Oktober 1976* (Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn Reihe I, Kommunikationsforschung, Bd. 65) (S. 159–274). Hamburg: Buske.
- Käpplinger, B. (2007a). Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Käpplinger, B. (2007b). Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung als ein Indikator für die Umsetzung von lebenslangem Lernen. In U. Heuer, R. Siebers & W. Gieseke (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke; eine Publikation des Erwachsenenpädagogischen Instituts Berlin e.V* (S. 413–426). Münster: Waxmann.
- Kemper, M. & Klein, R. (1998). Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kersting, M. (2008). Zur Akzeptanz von Intelligenz- und Leistungstests. *Report Psychologie* (33), 420–433.
- Kersting, M. (2010). Akzeptanz von Assessment Centern: Was kommt an und worauf kommt es an? *Wirtschaftspsychologie* (12), 58–65.
- Klicpera, C. (1983). Psychologie der Angst. In F. Strian & M. Berger (Hrsg.), *Angst. Grundlagen und Kritik; ein Handbuch zur Psychiatrie und medizinischen Psychologie* (S. 1–42). Berlin: Springer.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 8)*, 11–29.
- Köller, O. & Möller, J. (2010). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie (Anwendung Psychologie, 4. Aufl.)* (S. 767–774). Weinheim: Beltz.
- Kossack, P. (2014). Eine Revision zur Kompetenz. In M. Ebner von Eschenbach, S. Günther & A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge* (S. 134–143). Baltmannsweiler: Schneider.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: Transcript.
- Krämer, J. E. (2014). *Lernen über Geschlechterverhältnisse in Spannungsfeldern. feministisch, genderkompetent, intersektional!?* (Dissertation). Universität Hamburg.
- Kretschmann, R., Dobrindt, Y. & Behring, K. (2005). Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2 (Bergedorfer Förderprogramme, 4. Aufl.). Horneburg/Niederelbe: Persen.
- Künzel, K. (2011). Projektbericht (eingehende Darstellung) des Projektes „Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung“ (PAGES) der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Abgerufen von <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb12/718199812.pdf>.

- Kuper, H. (2004). Abschlüsse und Selektion im Bildungssystem. Grundlagen der Weiterbildung GdWZ (6), 249–252.
- Küsters, I. (2006). Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen (Hagener Studentexte zur Soziologie, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS, GWV.
- Kuwan, H. (2002). Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen. In G. Brüning & H. Kuwan (Hrsg.), Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung (S. 119–201). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kuwan, H., Graf-Cuiper, A. & Tippelt, R. (2004). Weiterbildungsnachfrage in Zahlen – Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In H. Barz & R. Tippelt (Hrsg.), Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen (Bd. 2, 1. Aufl.) (S. 19–86). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch (5. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Lehmann, R., Fickler-Stang, U. & Maué, E. (2012). Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen. In A. Grotlüschen & W. Riekman (Hrsg.), Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie (Bd. 10) (S. 122–134). Münster: Waxmann.
- Leutner, D. (2006). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3., überarb. und erw. Aufl.) (S. 559–568). Weinheim: Beltz.
- Liebe, R. (2012). Warum besuchen so wenig funktionale Analphabeten die Alphabetisierungskurse der Volkshochschulen? In B. Schäffer, M. Schemman & O. Dörner (Hrsg.), Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative; Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoth (S. 249–264). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Linde, A. (2008). Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster, New York: Waxmann.
- Lucke, D. (1995). Akzeptanz. Legitimität in der „Abstimmungsgesellschaft“. Opladen: Leske und Budrich.
- Ludwig, J. (2012a). Lernen, Lernberatung und Diagnostik. In J. Ludwig (Hrsg.), Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung (S. 15–20). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ludwig, J. (Hrsg.) (2012b). Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ludwig, J. (2012c). Einleitung. SYLBE – Eine Untersuchung zu Lernen und Lernberatung als Beitrag zur Erwachsenenendidaktik. In J. Ludwig (Hrsg.), Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung) (S. 11–17). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Mayrberger, K. (2011). Lernen und Prüfen mit E-Portfolios – eine explorative Studie zur Perspektive der Studierenden auf die Ambivalenz von Selbst- und Fremdkontrolle. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen (1. Aufl.) (S. 251–280). Wiesbaden: VS.
- Meese, A. & Schwarz, S. (2010). Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung. Ein Systematisierungsversuch. Hessische Blätter für Volksbildung, 60 (3), 217–225.

- Merton, B. (2001). „Encouraging Interests“. *Adults learning*, 12 (5), 7–10.
- Mienert, M. & Pitcher, S. (2011). *Pädagogische Psychologie. Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Mitglieder der Arbeitsgruppe 1, Schiersmann, C. & Weber, P. C. (2011). Einführung in die Qualitätsmerkmale und Indikatoren für Qualität in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hrsg.), *Qualitätsmerkmale guter Beratung. Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt: Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung* (S. 9–15). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Möller, J. (2010). Attributionen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie (Anwendung Psychologie, 4. Aufl.)* (S. 38–45). Weinheim: Beltz.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie (Anwendung Psychologie, 4. Aufl.)* (S. 760–767). Weinheim: Beltz.
- Müller, K. (2012). Lernforschung – Lernbegründungstypen bei Alphakurs-Teilnehmenden. In J. Ludwig (Hrsg.), *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)* (S. 67–140). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nationales Forum Beratung Bildung, Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hrsg.) (2011). *Qualitätsmerkmale guter Beratung. Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt: Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. Abgerufen von [www.beratungsqualitaet.net/upload/Menu\\_Inhaltlich/Qualitaetsstandards/broschure\\_qmm.pdf](http://www.beratungsqualitaet.net/upload/Menu_Inhaltlich/Qualitaetsstandards/broschure_qmm.pdf).
- Nickel, S. (2004). Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unter massiv erschwerenden Bedingungen. In G. Thomé & W. Eichler (Hrsg.), *Lesen-Rechtschreiben-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung* (2. Aufl.) (S. 86–106). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Nickel, S. & Hübner, K. (2011). Selbsteinschätzungsbögen: Ein Instrument zum selbstreflexiven Lernen in der Alphabetisierung. In K. Ratzke & A. Scholz (Hrsg.), *ABC-Projekt „Alphabetisierung – Beratung – Chancen“*. Abschlussbericht zu einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt (S. 15–50). Oldenburg: DiZ.
- Niedlich, F., Christ, F., Korte, I., Berlinger, U. & Aurich, P. (Mai 2007). Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). Ramboll Management.
- Nienkemper, B. & Bonna, F. (2010). Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabet/-innen. *Der pädagogische Blick* (4), 212–220.
- Nienkemper, B. & Bonna, F. (2011). Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. *bildungsforschung*, 8 (2). Abgerufen von <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/129>.



- Nohl, A.-M. (2006). Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern; empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2012). Pragmatismus als grundlagentheoretische Fundierung. In B. Schäffer (Hrsg.), *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 89–100). Opladen: Budrich.
- Osipov, I., Drucks, S. & Bauer, U. (2011). Sozialprofile jugendlicher funktionaler Analphabet/innen. Ergebnisse des HABIL-Projektes. *bildungsforschung*, 8 (1), 87–114. Abgerufen von [http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/131/pdf\\_1](http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/131/pdf_1).
- Oswald, M.-L. & Müller, H.-M. (1982). *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteresse von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ott, M. (2011). Aktivierung von (In-)Kompetenz. *Praktiken im Profiling – eine machtanalytische Ethnographie*. Konstanz: UVK.
- Pabst, A. & Zeuner, C. (2011). Literalität als soziale Praxis – Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (3), 36–47.
- Pape, N. (2011). Lern- und Entwicklungsprozesse aus Sicht von Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern im Bereich Alphabetisierung. In *Projekträger im DLR e.V. (Hrsg.), Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung* (Bd. 2, 1. Aufl.) (S. 169–184). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pätzold, H. (2005). Lernberatung zwischen Pflicht und Freiwilligkeit. In R. Klein (Hrsg.), *Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis* (S. 72–78). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pätzold, H. (2008). *Lernberatung und Erwachsenenbildung (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 41, 2. Aufl.)*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pätzold, H. (2010). Lernberatung. In R. Arnold, E. Nuissl & S. Nolda (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Popp, C. & Sanders, A. (2011). Subjektbezogene Lern- und Teilbarrieren in der Alphabetisierungsarbeit: Emotion und Motivation im Kontext der Kurseinmündung. In *Projekträger im DLR e.V. (Hrsg.), Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung* (Bd. 2, 1. Aufl.) (S. 47–64). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Raasch, A. (2010). Sprachenzertifikate. In R. Arnold, E. Nuissl & S. Nolda (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster [u.a.]: Waxmann. Abgerufen von [www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC\\_Ebook.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf).
- Randhofer, T. (2010). Assessment Center und psychologische Testverfahren. In R. Bröckermann (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (3., überarb. und erw. Aufl.) (S. 383–395). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Reimann, G. & Frenzel, T. (2009). *Moderne Eignungsbeurteilung mit der DIN 33430. Mit einer Software zur computergestützten Konformitätsprüfung und einem Originalabdruck der DIN 33430*. Wiesbaden: VS.

- Rheinberg, F. & Reinhard, P. (1982). Selbstkonzept, Ängstlichkeit und Schulunlust von Schülern: Eine Längsschnittstudie zum Einfluß des Klassenlehrers. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung. Analyse und Intervention* (S. 143–160). Düsseldorf: Schwann.
- Rhys Warner, J. & Vorhaus, J. (2008). *The Learner Study. The impact of the Skills for Life strategy on adult literacy, language and numeracy learners*. University of London.
- Riekman, W. & Grotluschen, A. (2011). Das Gemeinsame und das Trennende der Kompetenzbegriffe. In S. Möller, C. Zeuner & A. Grotluschen (Hrsg.), *Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien; für Peter Faulstich zum 65. Geburtstag* (S. 62–71). Weinheim: Juventa.
- Rosenblatt, B. von & Bilger, F. (2011). Erwachsene in Alphabetisierungskursen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel) (Deutscher Volkshochschul-Verband, Hrsg.), Bonn. Abgerufen von [www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf](http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf).
- Rost, D. H. & Schermer, F. J. (2010). Leistungsängstlichkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie (Anwendung Psychologie, 4. Aufl.)* (S. 451–465). Weinheim: Beltz.
- Satrapi, M. (2006). *Jugendjahre*. Wien: Ueberreuter.
- Schiersmann, C. (2010). Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl.) (S. 747–767). Wiesbaden: VS.
- Schiersmann, C., Bachmann, M., Dauner, A. & Weber, P. (2008). *Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schiersmann, C. & Weber, P. (Hrsg.) (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schladebach, A. (2007). Ein rotes Tuch: Formulare und Fragebögen! Auswertung der Teilnehmerbefragung im 2. Semester 2004 im Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule. In A. Grotluschen & A. Linde (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (S. 140–146). Münster, New York: Waxmann.
- Schlüter, A. (2010). Das ressourcenorientierte Konzept als Ansatz für die Lern- und Bildungsberatung. In A. Schlüter (Hrsg.), *Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende* (S. 55–62). Opladen: Budrich.
- Schmidt, B. & Tippelt, R. (2006). *Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten*. Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29 (2), 32–42.
- Schmidt-Lauff, S., Popp, C. & Sanders, A. (2011). „E.DI-regional“ – ein Werkstattbericht über forschungsspezifische Annäherungen an regionale Besonderheiten. In B. Egloff & A. Grotluschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Ein Werkstattbuch (Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 7)*. Münster: Waxmann.
- Schnabel, K. (1998). *Prüfungsangst und Lernen. Empirische Analysen zum Einfluß fachspezifischer Leistungsängstlichkeit auf schulischen Lernfortschritt (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 5)*. Münster: Waxmann.
- Schrader, J. (2008). *Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung* (2., erg. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schügl, S. (2011). Zwischen Teilnehnergerechtigkeit und Standardisierung – Kompetenzfeststellung in der Bremer Erwachsenenbildung. In A. Grotluschen, R. Kretschmann, E. Quante-Brandt & K. D. Wolf (Hrsg.), *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 6)*. Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2013). *MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell?* Münster: Waxmann.
- Schulze Versmar, K., Thomas, E. & Kersting, M. (2007). Wissen, was gefordert wird. Personalmarketing. Die soziale Akzeptanz von Assessment-Centern kann gesteigert werden. Voraussetzung ist eine transparentere Gestaltung. *Personalmagazin* (08), 20–22.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Stuttgart: Metzler.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 44.)* (S. 28–53). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwenkmezger, P. (1985). Modelle der Eigenschafts- und Zustandsangst. Theoretische Analysen und empirische Untersuchungen zur Angsttheorie von Spielberger. Göttingen: Hogrefe.
- Seeber, S. & Nickolaus. (2010). Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (1), 10–13.
- Seiffge-Krenke, I. & Irmer von, J. (2007). Zur Situationsabhängigkeit von Bewältigung. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 69–80). Göttingen: Hogrefe.
- Siebert, H. & Gerl, H. (Hrsg.) (1975). *Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bd. 49)*. Braunschweig: Westermann.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.)*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2000). *Grounded Theory Methodology. An Overview*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 273–285). Thousand Oaks: Sage.
- Street, B. V. (1993). Introduction: the new literacy studies. In B. V. Street (Hrsg.), *Cross-cultural approaches to literacy (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture, vol. 23)* (pp. 1–22). Cambridge [England]: Cambridge University Press.
- Strübing, J. (2008). *Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Strübing, J. (2011). Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 261–277). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tietgens, H. (1974). Ausgangslage. In H. Tietgens, G. Hirschmann & M. Bianchi (Hrsg.), *Ansätze zu einem Baukastensystem. Werkstattbericht über die Entwicklung des Zertifikatsprogramms der Volkshochschulen (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)* (S. 9–40). Braunschweig: Westermann.

- Tietgens, H. (1980). Teilnehmerorientierung als Antizipation. In G. Breloer, H. Dauber, & H. Tietgens (Hrsg.), *Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung* (Bd. 204) (S. 177–235). Braunschweig: Westermann.
- Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa.
- Tietgens, H. & Weinberg, J. (1971). *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens* (Bd. 88). Braunschweig: Westermann.
- Tippelt, R. (2010). Deutscher Qualifikationsrahmen und European Qualifications Framework – die Perspektive der Weiterbildung (Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Nr. 41). Opladen: Budrich. *Erziehungswissenschaft und Beruf* (S. 113–118).
- Tippelt, R., Reich, J., Panyr, S., Eckert, T. & Barz, H. (2004). Weiterbildungsverhalten und -interessen in milieuspezifischer Zuspitzung. In H. Barz & R. Tippelt (Hrsg.), *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen* (Bd. 2, 1. Aufl.) (S. 87–133). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tramm, T., Seeber, S. & Kremer, H.-H. (2012). Editorial zur Ausgabe 22. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Funktionen und Erträge pädagogischer Diagnostik im wirtschafts- und berufspädagogischen Bereich (22). Abgerufen von [www.bwpat.de/ausgabe22/editorial\\_22.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe22/editorial_22.pdf).
- Universität Hamburg (2011). Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik. Schlussbericht zum Verwendungsnachweis 2011, Hamburg.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), 425–478.
- Vester, M. (2005). Die selektive Bildungsexpansion. Die ständige Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (Bildungssoziologische Beiträge, 1. Aufl.) (S. 39–70). Weinheim: Juventa.
- Vester, M., Oertzen, P. von, Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wagner, H. & Schneider, J. (2008). Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In J. Schneider, U. Gintzel & H. Wagner (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 47–62). Münster: Waxmann.
- Weiner, B. (1985). „Spontaneous“ Casual Thinking. *Psychological Bulletin*, 97 (1), 74–84.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion* (Springer series in social psychology). New York: Springer.
- Wolf, H. D. (2009). Pädagogische Diagnostik durch Erziehungswissenschaftler/-innen. *Stellungnahme des BV-Päd. e.V. zur Anwendung von Testverfahren in pädagogischen Handlungsfeldern. Der pädagogische Blick*, 17 (4), 239–242.
- Zeuner, C. (2008). *Erwachsenenbildung*. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 532–555). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2011). „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis. Eine ethnographische Studie (1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.



## Autorenporträt



### **Barbara Nienkemper**

Dr. phil., Dipl.-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg, Arbeitsschwerpunkte: Literalitätsforschung, Alphabetisierung und Kompetenzdiagnostik

Kontakt: [barbara.nienkemper@uni-hamburg.de](mailto:barbara.nienkemper@uni-hamburg.de).



## Zusammenfassung

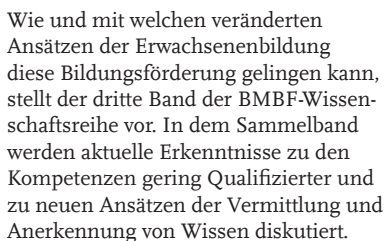
Das Forschungsinteresse dieser qualitativen Interviewstudie geht aus einem beobachteten Dilemma der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis hervor. Der Einsatz von Lernstandsdiagnostik wird einerseits als hilfreich eingeschätzt, um den Lernbedarf von Erwachsenen detailliert bestimmen zu können. Andererseits ist damit zu rechnen, dass gerade Personen, die aufgrund ihrer Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten häufige Defiziterfahrungen gemacht haben, begründete Testängste und -widerstände haben. In Anlehnung an die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp (1995) wird ein begründungslogischer Forschungsansatz gewählt, um das Handeln in lernstandsdiagnostischen Situationen aus der Perspektive des Subjekts verstehend nachzuvollziehen. Als Ergebnis werden eine subjektlogische Definition von Testsituationen und ein begründungslogisches Handlungsmodell vorgelegt. Sie erklären die handlungspraktische und subjektiv begründete Akzeptanz, die lernstandsdiagnostischen Settings bei funktionalem Analphabetismus entgegengebracht wird.

## Abstract

This study starts from a dilemma which has been observed in adult basic education. On the one hand the use of assessments is regarded as supportive in order to determine in detail the learning needs of adults. On the other hand it is to be expected that persons with experiences of performing inadequately show justified anxieties or resistances in connection with test situations. I have chosen a research approach, which follows Holzkamps concept of a subject-scientific learning theory (1995), because it helps to focus on individual reasons for action strategies in situations of assessment. As a result from the analysis, a subject-logical definition of test situations and an empirically based model are presented. They are able to explain the practical and subjectively reasoned acceptance in assessment situations by functionally illiterate persons.



➔ [wbv.de/alphabetisierung](http://wbv.de/alphabetisierung)



# Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus

## Akzeptanz und Handlungsstrategien

Lernstandsdiagnostik – ein kontroverses Thema in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit.

Personen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten haben es besonders schwer, schriftbasierte Testverfahren zu bewältigen. Tests zur Ermittlung des Lernbedarfs sollten daher so gestaltet werden, dass sie keine Ängste und Widerstände hervorrufen.

In der vorliegenden Dissertation steht die individuelle Perspektive der Lernenden im Fokus. Anhand der Handlungsstrategien von Betroffenen untersucht die Autorin die lernstandsdiagnostische Situation und fasst die Ergebnisse in einem begründungslogischen Handlungsmodell zum Umgang mit Testsituationen zusammen.

Der Band schließt ab mit Empfehlungen für die lernstandsdiagnostische Praxis sowie weiteren Forschungsdesideraten.