

Birte Egloff/Dana Jochim/Erika J. Schimpf

Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung

Der Beitrag stellt erste Ergebnisse einer Studie vor, die sich mit dem Verbleib ehemaliger Teilnehmender an Alphabetisierungskursen beschäftigt. In der Annahme, dass Kurse der Erwachsenenbildung in der Regel einen Anfang und ein Ende haben, gehen die Autorinnen dem Phänomen nach, dass sich Teilnehmende im Bereich der Alphabetisierung eher durch ein dauerhaftes Verweilen im Kurs auszeichnen. Anhand des Datenmaterials rekonstruieren sie mögliche Motive des Verweilens, die schließlich in die Forderung nach einer „Ausgangsberatung“ – analog der Eingangs- und Lernberatung im Kurs – münden, die zur Professionalisierung von in der Alphabetisierung Tätigen beitragen könnte.

1. Kurse der Erwachsenenbildung als Statuspassagen

Die Frage, wer eigentlich an Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung teilnimmt oder nicht teilnimmt, hat innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft einen festen Platz und zeichnet sich inzwischen sowohl durch differenzierte Forschungsfragen als auch durch ein vielfältiges Methodenspektrum aus (vgl. auch zum Folgenden Reich-Claassen/Tippelt 2009). Gefragt wird dabei nicht nur nach der sozialen Zusammensetzung von Kursen oder dem Herkunftsmilieu von Teilnehmenden und den daraus resultierenden oder angenommenen Lernvoraussetzungen, nach der Lern- und Bildungsmotivation, den Lernbarrieren und -widerständen sowie nach der Weiterbildungsbeteiligung, sondern auch nach den biographischen Ressourcen und Erfahrungen, mit denen sich Teilnehmende in Kurse der Erwachsenenbildung begeben. Insbesondere hierzu liegen inzwischen zahlreiche Studien vor (vgl. den Überblick in Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 106ff.), die nachvollziehbar belegen, dass Erwachsene sich Kurse auf individuell sehr unterschiedliche Art und Weise zu eigen machen und dies nicht notwendigerweise den Vermittlungsabsichten der Pädagoginnen und Pädagogen entsprechen muss. Danach gibt es für jeden Kurs¹ so etwas wie eine „biographische Zweitprogrammierung“ (ebd., S. 84); man könnte auch – aus einer etwas anderen Perspektive betrachtet – von einem „heimlichen Lehrplan“ (Zinnecker 1975) sprechen.

1 Wir beziehen uns in diesem Artikel auf organisierte Erwachsenenbildung, den Bereich des informellen Lernens werden wir nicht weiter berücksichtigen.

Trotz dieser empirischen Erkenntnisse, die die Aneignungsmöglichkeiten und Vielgestaltigkeit des Lern- und Bildungsgeschehens betonen, existiert aber nach wie vor eine Art „Normalvorstellung“ von Kursbesuch, insbesondere im Zusammenhang mit einer normativ aufgeladenen Rede vom lebenslangen Lernen. Diese Vorstellung ist vor allem mit einer Steigerungsperspektive verbunden: „(Bildung und lebenslanges Lernen) werden wie selbstverständlich mit Fortschritts- und Emanzipationsperspektiven verknüpft und (...) auf die Entfaltungs-, Entwicklungs- und Vervollkommnungsmöglichkeiten (Perfektibilität) der Menschen und der Individuen in Richtung auf mehr Vernunft, Freiheit, Glück und Gerechtigkeit bezogen“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 184). In dieser Vorstellung *durchlaufen* Erwachsene Kurse, um daraus jeweils mit einem Wissenszuwachs oder persönlich gestärkt in die Welt herauszutreten. Kurse folgen aufeinander und sind damit insgesamt auf Dauer gestellt (im Sinne von im Lebensverlauf fest verankerten Lern- und Bildungsprozessen); das Wort „durchlaufen“ impliziert dabei sowohl einen Anfang als auch ein Ende eines Kurses. Insofern lässt sich ein Erwachsenenbildungskurs in dieser Sicht immer auch als eine Übergangssituation, eine Statuspassage beschreiben: Erwachsene treten in einen Kurs ein, nehmen daran teil und treten später wieder aus (vgl. Glaser/Strauss 1971; Bührmann 2008). Sie wechseln im Verlauf des Kurses von einem sozialen Zustand in einen anderen, sie haben also – so die Auffassung – am Ende des Kurses eine „Personenveränderung“ (Fischer 2007a, S. 61) vollzogen.

Was aber, wenn Erwachsene im Kurs dauerhaft verweilen und ein Übergang aus dem Kurs heraus sich nicht vollzieht? Mit diesem Phänomen, das wir im Folgenden als „Kursbindung“ bezeichnen, sind wir aktuell im Rahmen eines Forschungsprojekts im Alphabetisierungs- und Grundbildungskontext konfrontiert, in dem wir die Frage nach dem Verbleib *ehemaliger* Teilnehmender an Lese- und Schreibkursen stellen.² Erste Erkundungen und Datenerhebungen im Feld haben gezeigt, dass sich der Zugang zu dieser Personengruppe schwieriger als erwartet gestaltet. Zugleich haben wir beobachten können, dass sich Teilnehmende an Alphabetisierungskursen durch eine überdurchschnittlich lange Teilnahme am Kurs (teilweise sogar über Jahrzehnte) und eine starke Bindung an die Kursleitenden ausweisen. Die Annahme, dass eine lange Verweildauer im Kurs per se als „Risiko“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 184) einzustufen sei, ist bei näherer Betrachtung des empirischen Materials allerdings nicht zu halten bzw. eröffnet ein differenzierteres Bild. So lässt sich zeigen, dass das „Dringen“ des

2 Das Projekt trägt den Titel „Qualitative Biographie-Studie zur Lebenssituation (ehemaliger) Teilnehmer/innen unter besonderer Berücksichtigung der subjektiven Deutungen“. Mit dem Projekt befasst sind Birte Eglhoff als Projektleiterin, Dana Jochim und Erika J. Schimpf als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen sowie Kathrin Weidner als studentische Mitarbeiterin. Das Projekt ist der Frankfurter Teil des vom BMBF geförderten Verbundprojekts „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen/Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung.“ Neben der Universität Frankfurt sind an dem Verbundprojekt der Deutsche Volkshochschulverband, die Universität Hamburg, die TU Chemnitz, die Universität Hannover, die Humboldt-Universität zu Berlin sowie TNS-Infratest Sozialforschung in München beteiligt.

Alphabetisierungskurses eher einen vielfältigen Möglichkeitsraum beinhaltet, der von den Erwachsenen unterschiedlich ausgefüllt und genutzt wird und folglich auf feine Unterschiede im „Verharren“ verweist. Eine Steigerungsperspektive ist dabei natürlich nicht ausgeschlossen.³

Zwar sind diese Überlegungen nicht völlig neu – so sind etwa Kade/Seitter (vgl. 1996) in ihrer Studie zum lebenslangen Lernen im Kontext des Funkkollegs von einer langjährigen Teilnahme ausgegangen und haben die Vielfalt individueller Aneignung rekonstruiert und systematisiert. Sie erscheinen uns aber im hohen Maße anschließbar an das Feld der Alphabetisierung/Grundbildung, insbesondere wenn es in einem weiteren Schritt darum gehen wird, daraus Anregungen für die professionell Tätigen in der Alphabetisierungspraxis zu ziehen.

Warum also verweilen Erwachsene in Alphabetisierungskursen und wie nutzen langjährige Teilnehmende den ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeitsraum?

Im folgenden Artikel möchten wir anhand erster empirischer Erkenntnisse aus unserem Projekt versuchen, darauf eine vorläufige Antwort zu geben.

2. Was ist aus ehemaligen Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen geworden? – Projektdesign

Seit den 1980er Jahren gehören Kurse zur Alphabetisierung und Grundbildung zum festen Bestandteil von Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen. Mit ihrem Angebot richten sich diese an eine Zielgruppe innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die lange Zeit ignoriert wurde bzw. von der man annahm, sie könne eigentlich nicht mehr existieren: funktionale Analphabet/inn/en, Erwachsene also, die nicht genügend lesen und schreiben können, um schriftsprachliche Mindestanforderungen zu erfüllen und dadurch in erheblichem Maße von Exklusion (im Sinne gesellschaftlicher Ausgrenzung) bedroht sind.⁴ Alphabetisierungskurse haben dabei einerseits die Aufgabe, die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens zu vermitteln, andererseits sollen sie auch dazu beitragen, eine aufgrund fehlender oder mangelhafter Lese- und Schreibfähigkeiten und deren Konsequenzen bis dahin oft als prekär erlebte Lebenssituation zu stabilisieren oder zu verbessern und damit gesellschaftliche Integration aufrechtzuerhalten bzw. zu ermöglichen. Alphabetisierungskurse bewegen sich damit immer auch an einer Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik. Aus lebensgeschichtlichen Erzählungen von Teilnehmenden sowie aus Er-

3 Insofern verwenden wir den Begriff des „Verharrens“ zunächst als beschreibende Kategorie, er beinhaltet keine (negative) Wertung.

4 Wir verwenden den Begriff „funktionale Analphabet/inn/en“, deren Zahl vom Bundesverband Alphabetisierung in Deutschland auf ca. vier Millionen geschätzt wird, auch wenn dieser – vor allem wegen seines stigmatisierenden Charakters – nicht unumstritten ist. Da der Artikel aber keine Begriffsdiskussion vornehmen möchte, verweisen wir auf die einschlägige Diskussion um Begrifflichkeiten und Definitionen sowie deren Konnotationen und Konjunkturen etwa in Linde 2008.

fahrungsberichten von Kursleitenden wissen wir, dass eine Kursaufnahme einen Einschnitt im Leben funktionaler Analphabet/inn/en markiert, ohne dass wir allerdings genauere und systematischere Aussagen darüber haben, welche (biographischen) Auswirkungen ein Kursbesuch für die Teilnehmenden über längere Sicht hat oder welche Aspekte neben der Kursaufnahme ebenfalls eine Rolle spielen können.

In unserem Forschungsprojekt setzen wir an dieser Forschungslücke an, indem wir biographische Interviews mit Teilnehmenden an Kursen führen, um etwas über die Bedeutung und „Nachhaltigkeit“ von Kursen und Kursgeschehen aus subjektiver Perspektive zu erhalten (vgl. Schüssler 2006). Die Biographien der Teilnehmenden und der Kurs als sozialer Ort stellen somit unsere beiden Referenzpunkte dar. Mithilfe offener, erzählgenerierender Interviews werden Daten erhoben zur biographischen Entwicklung der Teilnehmenden nach der Aufnahme eines Kurses, während des Kursverlaufs und nach Beendigung bzw. Abbruch des Kurses. Die gesprächsleitenden Fragestellungen zielen darauf ab, Einblicke in die Lebensumstände der Teilnehmenden zu erhalten und mögliche Veränderungen seit der Kursaufnahme nachzuzeichnen. Thematische Grundlagen unserer Interviews sind u.a. zentrale Sinnbereiche des Lebens wie Familie, erweitertes persönliches Umfeld und Berufstätigkeit. Weiterhin die Darstellung des Alltags, Zukunftspläne, die subjektive Einschätzung der Lebenssituation und die individuellen Bedingungen des Verlassens des Kurses. Die Offenheit des Interviewablaufs bietet dabei den Interviewpartner/inne/n Raum, um eigene Schwerpunkte, inhaltliche Tiefe und zeitliche Dauer der Erzählungen zu bestimmen. Im Mittelpunkt der Datenanalyse steht anschließend die Rekonstruktion der in o.g. Form der Darstellung der biographischen Lebensgeschichte eingewobenen subjektiven Deutungen im Hinblick auf die biographische Entwicklung und die Rolle, die der Kurs dabei spielt. Anhand der Fokussierung der Selbstdeutungen bleibt der Blick offen für verschiedene Phänomene, die während des Kursbesuchs und/oder danach einen großen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und den weiteren biographischen Prozess haben. So kann sich beispielsweise ein vermeintlicher „Abbruch“ eines Kurses in der Selbstdeutung des Befragten als eine entscheidende biographische Wende herauskristallisieren.

3. Feldzugang und Interviewerhebung

Forschungsgegenstand sind zum einen „traditionelle“ Alphabetisierungskurse an Volkshochschulen und zum anderen die Online-Lernplattform „ich-will-lernen.de“. Da das Lernportal sowohl im Selbststudium (gegebenenfalls auch anonym) als auch in Kombination mit real stattfindenden Kursen als Blended-Learning-Arrangement genutzt werden kann, stehen somit drei unterschiedliche Lehr-/Lernsettings im Bereich der Grundbildung im Fokus der Untersuchung.

Da der Großteil der von uns geplanten ca. 30 Interviews mit aktuellen und ehemaligen Kursteilnehmenden stattfinden soll, beschreiben die „traditionellen“ Alphabetisierungskurse das Forschungsfeld, in dem wir uns in der ersten Phase der Da-

tenerhebung bewegen. Um Zugang zu diesem Feld zu bekommen, wurden zunächst Internetrecherchen durchgeführt und danach zehn Volkshochschulen ausgewählt, die sowohl in großen und mittleren Städten als auch in eher ländlichen Gebieten angesiedelt sind.

Die Kontaktaufnahme erfolgte mehrschrittig und mit Unterstützung des Deutschen Volkshochschulverbandes und ging zunächst über die Leitenden und Fachbereichsleitenden der Volkshochschulen, die unserem Projekt zumindest insofern positiv gegenüberstanden, als sie die entsprechenden Kursleitenden informierten, teilweise sogar Kontakt zu ihnen herstellten. Diese Kommunikation mit Personen auf intermediärer Ebene stellte eine entscheidende Komponente beim Feldzugang dar und kann zugleich als Charakteristikum des Forschungsfelds „VHS-Alphabetisierungskurs“ verstanden werden: Da die Mehrheit der von uns angesprochenen Kursleitenden nicht hauptberuflich in der VHS tätig ist und darum keine öffentlich zugänglichen Kontaktdaten (zum Beispiel über die VHS-Internetpräsenz) verfügbar sind, scheint es ohne die Unterstützung der Leitenden nahezu ausgeschlossen, mit ihnen in Verbindung zu treten. Analog dazu gestaltet sich der Zugang zum Kurs und den Teilnehmenden selbst, wobei hier die Kursleitenden als „Gatekeeper“ fungierten, die sich zum Teil skeptisch bezüglich der geplanten Interviews zeigten, teilweise Interviews nicht zuließen, uns in der Regel aber unterstützten. Eine nicht unerhebliche Hürde stellte die aktuelle „Überforschung“⁵ dieser Teilnehmendengruppe dar: So wurden einige Teilnehmende bereits im Rahmen anderer Forschungsprojekte interviewt. Über diese sicher berechtigten spezifischen Begründungen hinaus konnten wir grundsätzlich beobachten, dass die Kursleitenden eine mehr oder weniger ausgeprägte „Schutzfunktion“ gegenüber den Teilnehmenden einnehmen, womit eine zweite Besonderheit des Feldes zutage tritt. An dieser Stelle zeigt sich zudem deutlich, dass durch die Bemühungen, Zugang zum Feld zu finden, dieses konstituiert wird. Das Feld wird „von den Akteuren wie von den Beobachtern als eine soziale Einheit erfahren, d.h. als ein gegenüber seiner Umwelt abgegrenzter Kommunikationszusammenhang, in dem Beteiligte von Außenstehenden unterschieden werden“ (Wolff 2000, S. 340). Die soziale Einheit von Kursleitenden und Teilnehmenden wird also dadurch verstärkt, dass wir uns als Forscherinnen Zutritt zum Kursraum – im wörtlichen wie im sozialen Sinn – verschaffen wollen. Dies lässt aber eben auch auf die Relevanz des Kurses als sicherer und geschützter Ort schließen. So fanden denn auch alle Interviews in Nebenräumen des Kursraumes statt, also in einer Umgebung, die den Teilnehmenden bekannt ist und in der sie sich sicher bewegen können, die dabei aber nichts Privates offenbart, so wie es etwa in der eigenen Wohnung der Fall wäre.

5 Insgesamt werden im BMBF-Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ aktuell ca. 27 Verbundprojekte mit über 100 Einzelprojekten gefördert.

Um die Kursleitenden zur Zusammenarbeit zu gewinnen, war es vor allem wichtig, Transparenz im Hinblick auf unser Vorhaben herzustellen. Das weitere Verfahren hing dementsprechend stark von deren Vorgaben ab. Als wichtiges Kriterium für den Interviewverlauf erwies sich dabei die Frage, ob es schon vor dem Interview die Möglichkeit des gegenseitigen Kennenlernens – etwa durch die Hospitation im Kurs – von Forscherin und Teilnehmenden gegeben hatte. Dadurch konnten zumindest teilweise Fremdheitsgefühle auf beiden Seiten abgebaut und eine gewisse Vertrauensbasis geschaffen werden, die – so unser Eindruck – die Offenheit beim Erzählen förderte. Dieses Vorgehen ist jedoch nicht immer möglich; so gab es auch Situationen, in denen wir unsere Gesprächspartner/innen erst wenige Minuten vor dem Interview kennenlernten. Da diese Personen keine Gelegenheit hatten, sich einen Eindruck von uns zu verschaffen, war für sie das Wort bzw. die Bitte der Kursleiterin ausschlaggebend. Ungeachtet der Tatsache, dass es ohne die Unterstützung der Kursleitenden zu keinem Interview gekommen wäre, schien es sich auch so zu verhalten, dass die Haltung der Kursleitenden gegenüber unserem Projekt einen enormen Einfluss auf die Interviewbereitschaft der Teilnehmenden hatte. Zudem sind die Kursleitenden stark daran beteiligt, die Rolle der Forscherin im Kurs zu etablieren und können so die individuellen Bemühungen, sich im Feld zu positionieren, begünstigen oder erschweren. So wurden wir z.B. als „unser Gast“ oder „unsere junge Wissenschaftlerin“ im Kurs vorgestellt und konnten das Kursgeschehen beobachten oder wurden aktiv daran beteiligt. Hingegen erhielten wir zu einem anderen Kurs in der Rolle als „Interviewerin“ keinen Zutritt. Dass durch die eingenommene oder zugewiesene Rolle entsprechende Erwartungshaltungen erzeugt werden, die den Interviewverlauf beeinflussen, muss bei der Auswertung mit reflektiert werden. Daher ist es nötig, sich die eigene Verortung im Feld bewusst zu machen. Die verschiedenen Formen des Feldzugangs verweisen außerdem einmal mehr auf den Prozesscharakter dieses Arbeitsschrittes, da der Zugang einen kontinuierlichen Weg und keinen einmaligen Einstieg beschreibt (vgl. Wolff 2000, S. 335).

Trotz anfänglicher Schwierigkeiten beim Feldzugang war es dennoch möglich, genügend Interviewpartner/innen zu rekrutieren, so dass wir bereits die Hälfte der insgesamt geplanten Interviews führen konnten. Bis auf eine Ausnahme handelt es sich dabei aber ausschließlich um aktuelle, wenn auch langjährige Teilnehmende. Unerwartet schwierig gestaltet sich dagegen die Suche nach Ehemaligen. Aufgrund unserer Annahme, dass der Kurs als sozialer Ort bedeutsam wird (die auch durch unsere bisherigen Beobachtungen bestätigt wird), sind wir ebenfalls davon ausgegangen, dass über den Kursbesuch hinaus Beziehungen zu den Kursleitenden und anderen Teilnehmenden bestünden. Dies scheint aber eher die Ausnahme zu sein. Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse stellt es sich vielmehr so dar, dass die Beziehungen der Teilnehmenden untereinander auf den Kursraum und die Kursdauer beschränkt sind und im Alltag, außerhalb des Kurses, nur eine untergeordnete Rolle spielen. Die Person des/der Kursleitenden nimmt für die Befragten zwar eine ungleich bedeutendere Position als die anderen Teilnehmenden ein, aber auch hier gibt es kaum Kontakte über

das Ende des Kursbesuchs hinaus. Diese Beobachtungen verweisen auf die wichtige Frage, warum sich (zumeist) mit dem Übergang nach draußen jegliche Bindungen zum Kurs auflösen. So kann der Feldzugang selbst schon als Teil des Analyseprozesses und diesem nicht nur vorgelagert verstanden werden.

4. Dauerhafte Teilnahme an Alphabetisierungskursen – Motive des Verharrens

Nach der recht ausführlichen Schilderung des Feldzugangs, der uns erst auf das Thema des „Verharrens im Kurs“ aufmerksam machte, möchten wir nun einen ersten Blick auf die von uns erhobenen Daten werfen. Welche (sozialen) Gründe lassen sich aus den Aussagen der Kursteilnehmenden rekonstruieren, wenn es um die langjährige Teilnahme an Alphabetisierungskursen geht? In einem ersten Zugriff können wir (derzeit) drei zentrale Motive identifizieren: Freiheitszugewinn, zugemutete Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit.⁶

Freiheitszugewinn

Dieses Motiv ist zunächst sehr naheliegend, berichten doch funktionale Analphabet/innen in der Regel von einem Gefühl der Erleichterung und Befreiung, sobald sie sich in einen Kurs gewagt haben und begreifen, dass sie Teil einer nicht unbedeutenden Gruppe und ihre Probleme nicht (nur) individuellen Ursprungs sind. Diese Erkenntnis, ebenso wie Fortschritte im Lesen und Schreiben und die spürbar werdenden Auswirkungen auf den Lebensalltag, machen dann den empfundenen Zugewinn an Freiheit aus und bewirken ganz allgemein ein verstärktes Interesse an dem vormals eher als furchteinflößend empfundenen Kurs. Gleichzeitig scheint dieses Motiv einem Verweilen im Kurs aber auch zu widersprechen. So steckt im Freiheitszugewinn ja eine Steigerung, die genauso gut dazu führen könnte, den Kurs nach einer gewissen Zeit, etwa nachdem man das Lesen und Schreiben zur eigenen Zufriedenheit gelernt hat, zu verlassen. Aus dem Datenmaterial geht jedoch hervor, dass der Kurs die gewonnene Freiheit in gewisser Weise zu stabilisieren hilft, insofern er den Teilnehmenden als festes Moment im Alltag eine unterstützende Funktion gibt, die sie ermutigt, auch außerhalb des Kurses Freiheiten zu genießen und in anderen Lebensbereichen aktiv zu werden.

6 Die folgenden Aussagen sind das Ergebnis erster Rekonstruktionsskizzen ausgewählter Interviews aus unserem Datenpool. Die Auswertung der Interviews folgt den Prinzipien der dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2006) und ist zurzeit vor allem durch ihre Prozesshaftigkeit und ihren Experimentiercharakter geprägt. Da die differenzierte Darstellung unserer Auswertungsstrategie den Rahmen dieses Artikels sprengen sowie seine Zielsetzung verfehlen würde, möchten wir auf eine ausführliche Beschreibung des Auswertungsverfahrens an dieser Stelle verzichten.

So lässt sich *Martha*⁷ als Beispiel für dieses Motiv heranziehen: Sie weist einerseits eine typische Frauenbiographie auf dem Lande auf, zeigt sich andererseits aber auch sehr emanzipiert, insofern sie dem Wunsch ihres Partners nach einer raschen Eheschließung ihre eigenen Wünsche entgegenhält, zunächst eine Ausbildung macht und mehrere Jahre als Friseurin arbeitet, bevor sie heiratet und einen Sohn bekommt. Der Kurs, in dem sie seit ca. zehn Jahren lesen und schreiben lernt, dient ihr als Reflexionsfolie für ihr vielfältiges Tun im Alltag (u.a. lange ehrenamtliche kirchliche Jugendarbeit) und als Rückzugsort, was von ihrem Mann einerseits unterstützt, andererseits aber auch eifersüchtig beobachtet wird. Der Kurs stellt für sie eine persönliche Ressource dar, da sie im Kurs, vom Kursleiter, aber auch von den langjährigen anderen Kursteilnehmenden, Förderung und Bestätigung in ihrer emanzipatorischen Grundhaltung erhält und dies als Freiheitsmoment empfindet.

Martha ist bereits vor Kursteilnahme sozial engagiert, sportlich aktiv und besitzt eine allgemeine positive Grundhaltung. Fokussiert in Denken und Handeln, wendet sie stets pragmatische Problemlösestrategien an. Der Kurs ist damit nicht unbedingt Auslöser ihres Handelns, sondern wirkt vielmehr verstärkend auf für sie charakteristische Denk- und Verhaltensweisen.

Ein anderes Beispiel stellt *Viktor* dar. Er ist langjähriger Teilnehmer mit Unterbrechungen und gehört zu den „prominenten“ Kursteilnehmenden. Für ihn hat die Erkenntnis im Kurs, kein Einzelschicksal zu haben, sein politisches Bewusstsein für die gesellschaftliche Relevanz des Themas Analphabetismus geweckt. Der Kurs ist für ihn zum Ausgangspunkt seiner politischen und öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten geworden, die ihn bundesweit bekannt gemacht haben. Insbesondere die Tatsache, dass sich durch die Kursteilnahme für ihn neue Lebensperspektiven eröffnet haben, möchte er als Lernerfahrung an andere weitergeben. Vom Selbstverständnis nimmt Viktor eine Position zwischen Kursteilnehmenden und Professionellen (im Auftrag) der „Alpha-Szene“ ein. Durch die Repräsentation des Erreichten nach außen findet eine ständige Bestätigung des eigenen Selbstbilds statt. Damit begründet sich seine langjährige Teilnahme.

Zugemutete Emanzipation

Die Kurse sollen einerseits die Aufgabe erfüllen, Lese- und Schreiblernprozesse in Gang zu setzen, andererseits aber auch zur Stabilisierung und/oder Verbesserung einer bis dahin oft als prekär erlebten Lebenssituation beitragen. Aus diesem Selbstverständnis der Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildner/innen folgt der Anspruch an ihre Teilnehmenden, alte Denk- und Verhaltensweisen, die ihre Identität geformt haben, aufzubrechen. Er verlangt ihnen die Leistung ab, das Mosaik der Deutungsmuster

7 Die Namen der Befragten wurden maskiert. Die folgenden Beschreibungen der Motive stellen verdichtete Zusammenfassungen der Interviewaussagen dar, die das Ergebnis erster Interpretationen sind. Aus Platzgründen greifen wir nicht auf Originalzitate zurück.

neu zu ordnen, um die individuellen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Die beabsichtigten und unbeabsichtigten Konsequenzen dieser Umstrukturierungsprozesse schreiben sich in die Biographien und Handlungsroutinen der Erwachsenen ein und forcieren die ethische Frage der Legitimität, „Erwachsene gleich Kindern und Jugendlichen einem (Quasi)-Sozialisationsprozess zu unterwerfen, d.h. ihnen gesellschaftliche Deutungen zu vermitteln, die sie zur Reorientierung oder zum ‚Umbau‘ ihres ‚Wissenshaushaltes‘ zwingen“ (Dewe 1999, S. 93). Nicht immer gelingt dies. Das kann zu einer langen Verweildauer in Kursen führen. Insbesondere solche Teilnehmende scheinen damit Schwierigkeiten zu haben, die nicht freiwillig an den Kursen teilnehmen, etwa weil sie von den Arbeitsagaturen in einen Kurs „geschickt“ werden.

Als Beispiel hierfür kann *Clara* dienen. Sie scheint die gesellschaftliche Erwartungshaltung an das lebenslange Lernen internalisiert zu haben und verbindet Lernen sehr stark mit einer Steigerungsperspektive. Es ist für sie positiv besetzt (wiederholt und sehr entschieden sagt sie im Interview: „Ich will lernen, damit es besser wird“), dennoch scheint es ihr unmöglich zu sein, die erwartete Steigerung auch zu verwirklichen. Der Kurs ist für sie damit weniger ein Antrieb, den selbst geäußerten Wunsch auch zu erfüllen, sondern eher bedeutsam im Zusammenhang mit einer zeitlichen Strukturierung ihres Alltags, als ein Element neben anderen, wie z.B. Sportkursen, wobei auch der Aspekt der Geselligkeit für sie wichtig ist. Beides, die von ihr nicht zu erfüllende Emanzipationserwartung als auch das gemeinsame Beisammensein, können für ihre langjährige Teilnahme verantwortlich gemacht werden.

Schaffung neuer Abhängigkeit

Biographien funktionaler Analphabet/inne/n offenbaren, dass deren Leben nicht selten von Abhängigkeiten geprägt war oder noch ist, etwa weil Familienmitglieder oder andere Personen Schriftliches für sie erledigen. Als ein zentrales Motiv, an einem Kurs teilzunehmen, nennen funktionale Analphabet/inne/n immer auch den Wunsch, autonom und selbstständig zu werden, Abhängigkeitsverhältnissen zu entkommen. Auch wenn dies bezogen auf das Lesen- und Schreibenlernen häufig gelingt, so besteht im Kurs jedoch die Gefahr – wie wir bei einigen längeren Hospitationen während der Feldforschungsphase beobachten konnten, was aber noch im weiteren Forschungsprozess anhand der Daten konkretisiert werden muss –, in andere, neue Abhängigkeiten zu geraten, etwa weil Kursleitende ihren Teilnehmenden nicht den „Vollstatus“ von Erwachsenen zuerkennen, sie auf die eine oder andere Weise „beschützen“ wollen, dabei aber eher bevormunden und hier teilweise sogar Grenzen überschreiten (z.B. wenn sich Kursleitende gegenüber den Teilnehmenden in einer Elternrolle wahrnehmen und sich entsprechend verhalten; vgl. zu diesem grundsätzlichen Dilemma Egloff 2007a). Die Teilnehmenden selbst äußern sich in der Regel allerdings positiv über „ihre“ Kursleitenden, fühlen sich ihnen und dem Kurs in besonderer Weise verbunden. Eine Loslösung fällt schwer oder findet über lange Jahre nicht statt.

5. Biographisches Übergangsmanagement als Aufgabe der Alphabetisierung?

Soweit einige erste Befunde aus den Interviews, die einerseits den Alphabetisierungskurs als offenen Aneignungsraum charakterisieren, andererseits aber auf eine quasi unvollendete Statuspassage aufmerksam gemacht haben, insofern Teilnehmende nicht in den neuen Status (nach erfolgtem Kursbesuch) gelangen können – wenn man davon ausgeht, dass ein Kurs einen Anfang, eine Mitte und ein Ende hat (oder haben sollte) und Personen, die ihn durchlaufen, eine Personenveränderung durchmachen. Welche (vorläufigen) Schlussfolgerungen lassen sich daraus für den Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich ziehen?

Im Zusammenhang mit pädagogischem Wissen, über das Experten in pädagogisch strukturierten Feldern verfügen, haben Kade/Seitter (vgl. 2007) ein Dreiphasenmodell der Innen-/Außen-Differenz entwickelt und empirisch beschrieben (die Felder waren ein Sozialverein und ein Unternehmen; vgl. Seitter 2007; Fischer 2007 b; Eglöff 2007b; Dinkelaker 2007), das insgesamt einem Steigerungsgedanken folgt und sich durch die Elemente „Eintritt“ (Übergang von außen nach innen; Anfang), „Prozessierung“ (Bearbeitung und Veränderung im Innen; Mitte) und „Austritt“ (Übergang von innen nach außen; Ende) auszeichnet. Die Autor/inn/en konnten zeigen, dass alle Phasen professionell begleitet und strukturiert werden: So existiert sowohl (pädagogisches) Wissen über die verschiedenen Phasen und die damit verbundenen Adressaten-Konstruktionen als auch ein Bündel an Einrichtungen und Maßnahmen, um im Übergang von außen nach innen bei den Adressat/inn/en (in diesem Fall Obdachlose im Sozialverein, Mitarbeitende im Unternehmen) überhaupt erst eine Bereitschaft zur Veränderung zu erzeugen (z.B. durch Beratung), im Innen die Veränderung voranzubringen (z.B. durch Weiterbildung oder Therapie) und im Übergang von innen nach außen die erfolgte Veränderung zu überprüfen und die Teilnehmenden in die Selbstständigkeit zu entlassen (z.B. durch punktuell betreute Arbeits- oder Wohnprojekte, die zur Selbstständigkeit führen oder durch Anreizsysteme).

Überträgt man dieses Modell auf die Alphabetisierungspraxis, so fällt auf, dass es eine Fülle von Begleitung und Steuerung an der Schwelle von außen nach innen und im Innen gibt. Dazu gehören die Zielgruppen-Ansprache mittels Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, die Erstberatung, die Kurseinstufungsberatung, die Lernberatung vor und während des Kurses (vgl. Tröster 2000; 2004): Der Übergang vom Innen zum Außen bleibt jedoch professionell unterbesetzt. Es fehlen im Grunde strukturierende Elemente, die den Teilnehmenden beim Übergang vom Kurs in den Alltag begleiten, also ein systematisches Beenden des Kurses und einen Übertritt in die Eigenständigkeit ermöglichen. Dieser Moment wird individuell gestaltet – oder auch nicht: Denn entweder verbleiben die Teilnehmenden im Kurs oder sie verlassen ihn „unkontrolliert“, um erneut unsichtbar zu werden – was zumindest unsere Schwierigkeiten erklären würde, bislang so gut wie keine ehemaligen Teilnehmenden gefunden zu haben. Diese

Phase könnte – analog zu den beiden anderen Phasen – professionell gestaltet werden, etwa durch die Einrichtung einer Art „Ausgangsberatung“ oder eines „Übergang-coachings“ (König/Volmer 2003, S. 135ff.), die eine Variante des biographischen Arbeitens und Lernens darstellen würde, wie es bereits vielfach innerhalb von Kursen praktiziert wird (vgl. Egloff 2006). Möglicherweise wäre dies auch eine Option für die von uns vielfach beobachteten Unterbrecher/innen bzw. Kurs-Rückkehrer/innen, deren Motiv zur Rückkehr auch einer biographischen Orientierungssuche geschuldet sein kann. Ein solches biographisches Übergangsmanagement müsste einem Konzept „reflexiver, subjektbezogener Lernberatung“ (vgl. Klein/Kemper 2000) folgen und könnte einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Alphabetisierungspädagoginnen und -pädagogen leisten.

Mit der – zunächst normativen – Forderung eines Übergangsmanagements hängt natürlich eine Vielzahl von weiteren Überlegungen und Fragen zusammen, z.B. wer eigentlich das Ende eines Kurses bestimmt (der/die Teilnehmende oder etwa die Arbeitsagentur, die die Teilnahme nur für eine bestimmte Zeit finanziert), ob man im Bereich der Alphabetisierung tatsächlich sinnvoll von einem solchen Ende ausgehen kann, wann konkret im Verlauf eines Kursbesuchs mit dem Übergangsmanagement begonnen werden soll und wie und von wem es gestaltet wird. Diese zu diskutierenden Fragen können nur im Verlauf unserer weiteren Beschäftigung mit dem Datenmaterial beantwortet werden und zeigen die Notwendigkeit auf, sich weiter mit „ehemaligen“ Teilnehmenden zu befassen bzw. sich verstärkt darauf zu konzentrieren, Interviews mit diesem Personenkreis zu führen, deren Ausstiege und Übergänge zu rekonstruieren, um daraus nützliche Schlussfolgerungen für die Alphabetisierungspraxis abzuleiten.

Literatur

- Bührmann, T. (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim
- Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen
- Dinkelaker, J. (2007): Herstellung von Selbständigkeit im Medium kontrollierter Verantwortungsübergabe (Phase III). In: Kade, J./Seitter, W.: Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills, S. 201–227
- Egloff, B. (2006): Biografisches Arbeiten in der Grundbildung als Herausforderung für professionelles pädagogisches Handeln. In: Knabe, F. (Hrsg.): Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. Stuttgart, S. 135–146
- Egloff, B. (2007a): Zwischen Freizeitgestaltung, Bildungsreise und Betriebsausflug: Fahrt zur Weltausstellung. In: Kade, J./Seitter, W.: Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen/Farmington Hills, S. 141–166
- Egloff, B. (2007b): Herstellung von Veränderung im Medium verstetigter Wissensvermittlung (Phase II). In: Kade, J./Seitter, W.: Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills, S. 175–200

- Fischer, M. (2007a): Der Erwachsene als Adressat organisatorischen Handelns. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 2: Pädagogische Kommunikation. Opladen/Farmington Hills, S. 47–76
- Fischer, M. (2007b): Herstellung von Bindungsbereitschaft im Medium des Erstkontakts (Phase I). In: Kade, J./Seitter, W.: Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills, S. 151–174
- Glaser, B./Strauss, A.L. (1971): Status Passage. London
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen
- Kade, J./Seitter, W. (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills
- Klein, R./Kemper, M. (2000): Nicht-Teilnahme als Verweigerung. Lernwiderstände und reflexive Lernberatung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 25–28
- König, E./Volmer, G. (2003): Systemisches Coaching. Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer. Weinheim
- Linde, A. (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden
- Reich-Claasen, J./Tippelt, R. (2009): Lernen im Lebenslauf, Teilnehmerforschung, Bildungsbeileiligung. In: Fuhr, T. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bd. II/2. Paderborn, S. 863–886
- Schüslel, I. (2006): Nachhaltiges Lernen in der Erwachsenenbildung. Zur Mehrdimensionalität eines pädagogischen Konstrukts. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 317–323
- Seitter, W. (2007): Phasenspezifisches Wissen über Raum-, Zeit und Sozialkonstellation. In: Kade, J./Seitter, W.: Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills, S. 137–150
- Tröster, M. (2000): Lernberatung in der Alphabetisierung/Grundbildung. Zwischen brüchiger Tradition und neuen Herausforderungen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 127–133
- Tröster, M. (2004): Reflexionen zur Beratungspraxis in der Grundbildung und allgemeine Erwachsenenbildung. In: Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.): Bildung und Beratung. Münster, S. 219–231
- Wolff, S. (2000): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 334–349
- Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim