

Christine Zeuner, Antje Pabst



„Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“

Literalität als soziale Praxis –
Eine ethnographische Studie



Christine Zeuner, Antje Pabst

„Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“

**Literalität als soziale Praxis –
Eine ethnographische Studie**



Das Projekt „Literalität als soziale Praxis: Ein Stadtteil unter der Lupe. Erhebung zu soziokulturellen und subjektiven Sichtweisen auf Literalität.“ ist Teilprojekt des vom DIE koordinierten Verbundvorhabens „Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaftliche Voraussetzungen für die Institutionalisierung und Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung“.

Literalität als soziale Praxis

Ein Stadtteil unter der Lupe. Erhebung zu soziokulturellen und subjektiven Sichtweisen auf Literalität

Alpha - Wissen

Mehr Informationen: www.die-bonn.de/alpha-wissen

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB072607 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2011
Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
www.wbv.de

Umschlagfoto: Shutterstock

Bestellnummer Print: 6004130
ISBN Print: 978-3-7639-4686-0
Bestellnummer Ebook: 6004130w
ISBN Ebook: 978-3-7639-4687-7

Printed in Germany



Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

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.

Inhalt

„Schreiben und Lesen eröffnen eine neue Welt!“

Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie

Einführung	9
------------------	---

Teil I: Rahmungen: Begriffe und Methoden

1. Voraussetzungen: Grundbildung/Alphabetisierung und Lebenslanges Lernen	23
1.1 Die Entwicklung der Debatte um Grundbildung und Alphabetisierung	23
1.2 Die Entwicklung der internationalen Debatte um das Lebenslange Lernen ..	25
1.3 Die Entwicklung der Debatte in der Bundesrepublik Deutschland	27
1.3.1 Biographische Begründungsmuster für Lebenslanges Lernen	27
1.3.2 Lerntheoretische Begründungsmuster für Lebenslanges Lernen	28
1.3.3 Politische Begründungsmuster für Lebenslanges Lernen	30
1.3.4 Ökonomische Begründungsmuster für Lebenslanges Lernen	31
1.4 Politische Initiativen zum Lebenslangen Lernen in der Europäischen Union	31
1.4.1 Memorandum über Lebenslanges Lernen aus dem Jahr 2000	32
1.4.2 Grundbildung und Lebenslanges Lernen: die Sicht der Europäischen Union	33
1.5 Zusammenfassung: das reziproke Verhältnis zwischen Lebenslangem Lernen und Alphabetisierung/Grundbildung	34
2. Literalität: Begriffe, Diskussion und Forschungsstand	35
2.1 Die Begriffe Analphabetismus, Grundbildung, Literalität und ihre Verortung	35
2.1.1 Analphabetismus/Grundbildung /Literalität-Illiteralität: Genese des internationalen Diskurses	36
2.1.2 Literalität im Kontext von Bildung	39
2.2 Literalität: Status Quo der Datenlage, Diskurslinien und aktuellen Forschung	42
2.2.1 Datenlage zur Literalität bei Erwachsenen	42
2.2.2 Literalität im Diskurs zu Inklusion und Exklusion	45
2.2.3 Stand der Literalitätsforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften	49
2.3 Zusammenfassung: Multifunktionalität von Literalität	51

3. Literalität als soziale Praxis: theoretische Begründungen	53
3.1 Modelle zur Literalität als soziale Praxis	53
3.1.1 Literalität als autonomes Modell	53
3.1.2 Literalität als ideologisches Modell	55
3.1.3 Literalität als soziale Praxis: „Local Literacies“	58
3.2 Literalität: Modelle des Textverstehens	62
3.2.1 Allgemeintheoretische Annäherung an Schrift und Schriftlichkeit	63
3.2.2 Texttheoretische Auseinandersetzung	64
3.3 Zusammenfassung: Multiperspektivität auf Literalität	68
4. Methodologische Einordnung, methodisches Vorgehen und Forschungsdesign	69
4.1 Literalität als soziale Praxis: Vorverständnis und methodische Rahmenkonzeption	70
4.1.1 „Bedeutung“ im Verständnis des Symbolischen Interaktionismus	71
4.1.2 Ethnographischer Forschungszugang	72
4.1.3 Zur Verwendung der Grounded Theory als Auswertungsverfahren	75
4.2 Zugang zum Untersuchungsfeld und Datenerhebungen	78
4.3 Literalität als soziale Praxis: Rahmenkonzeption der Auswertung	82

Teil II: Literalität als soziale Praxis: Forschungszugänge

5. Ein Stadtteil unter der Lupe: Altona-Altstadt	89
5.1 Altona-Altstadt: historische, soziodemographische und ökonomische Entwicklungen	90
5.1.1 Historische und städtebauliche Entwicklung	90
5.1.2 Soziodemographische Daten zu Altona-Altstadt	92
5.1.3 Leben, Wirtschaft und Strukturen	93
5.1.4 Stadterneuerung und Gentrifizierungsprozesse	95
5.2 Bildungs- und Kulturlandschaft im Bezirk Altona	96
5.3 Zusammenfassung: Altona-Altstadt als Rahmung für eine Erhebung zur Literalität als soziale Praxis	99
6. Literalität als soziale Praxis: soziokulturelle Perspektiven des öffentlichen Raums	101
6.1 Bestimmung und Eingrenzung des öffentlichen Raums	102
6.2 Auswertung der literalen Artefakte: methodischer Zugang	104
6.3 Schriftsprache im öffentlichen Raum: Ergebnisse der Photodokumentation	106
6.3.1 Literale Ereignisse: Anwendungsbezüge	106
6.3.1.1 Verwendungsformen von Schrift im öffentlichen Raum	107

6.3.1.2	Materiale Beschaffenheit und Präsentation	108
6.3.1.3	Lokalisierung literaler Ereignisse	109
6.3.2	Literale Praktiken: Gebrauch, Nutzen und Funktionen	110
6.3.2.1	Textsorten im öffentlichen Raum	111
6.3.3	Literalität als soziale Praxis: Kontextualisierung	118
6.3.3.1	Soziale Vielfalt im öffentlichen Raum	119
6.3.3.2	Soziale Praxen im Kontext gesellschaftlicher Anliegen, Interessen und Prozesse	121
6.4	Zusammenfassung	126
	Literalität als soziale Praxis: Photodokumentation	129
7.	Literalität als soziale Praxis: Perspektiven in den Spontaninterviews	145
7.1.	Spontaninterviews: Überblick zur Erhebung	146
7.2	Auswertung der Interviews: methodischer Zugang	147
7.3	Spontaninterviews: Ergebnisse der Auswertungen	148
7.3.1	Literale Ereignisse: Anwendungsbezüge	148
7.3.1.1	Lesen und Schreiben als Kommunikation mit anderen und mit sich selbst	148
7.3.1.2	Lesen und Schreiben im Rahmen von Beruf und Erwerbsarbeit . . .	149
7.3.1.3	Lesen und Schreiben zur Alltagsbewältigung	149
7.3.1.4	Lesen und Schreiben in der Freizeit	150
7.3.1.5	Lesen und Schreiben im Rahmen von Lernprozessen	150
7.3.1.6	Zusammenfassung: literale Ereignisse – alltägliche Vielfalt	151
7.3.2	Literale Praktiken: Bedeutungshorizonte	152
7.3.2.1	Lesen und Schreiben im Rahmen alltäglicher Routinen	153
7.3.2.2	Lesen und Schreiben zur Unterhaltung und Entspannung	155
7.3.2.3	Lesen und Schreiben zur persönlichen Erweiterung, Anregung und Reflexion	157
7.3.2.4	Lesen und Schreiben im Kontext personenbezogener Bedingungs- strukturen	158
7.3.2.5	Kulturelle und gesellschaftliche Bedeutungsbezüge literaler Praktiken	160
7.3.2.6	Zusammenfassung: Literalität als soziale Praxis – subjektive Bedeutungszuschreibungen	162
7.3.3	Literalität als soziale Praxis: Kontextualisierung	163
7.3.3.1	Biographiebezüge und Lebenslanges Lernen	164
7.3.3.2	Kulturelle und gesellschaftliche Relevanz	165
7.3.3.3	Multiliteralität im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration . . .	165
7.4	Zusammenfassung: Literalität als soziale Praxis im Kontext der Alltagswelt	166

8. Literalität als individuelle Praxis: Perspektiven in den Interviews zum „Literalitätsleben“	169
8.1 Leitfaden-Interviews zum Literalitätsleben: Überblick zur Erhebung	169
8.2 Auswertung der Interviews: methodisches Vorgehen	174
8.3 „Literalitätsleben“: Ergebnisse der Interviewauswertungen	175
8.3.1 Literale Ereignisse: Anwendungsbezüge	175
8.3.1.1 Schreiben als Kommunikation mit anderen und sich selbst	176
8.3.1.2 Schreiben zur Alltagsbewältigung	177
8.3.1.3 Schreiben in Beruf und Freizeit	177
8.3.1.4 Lesen und Schreiben als individueller Lernprozess	178
8.3.1.5 Lesen: Aspekt literaler Kompetenz	178
8.3.1.6 Zusammenfassung: literale Ereignisse – alltägliche Vielfalt	179
8.3.2 Literale Praktiken: Bedeutungshorizonte	179
8.3.2.1 Schreiben als Kommunikation mit anderen und sich selbst	180
8.3.2.2 Schreiben im Beruf	184
8.3.2.3 Aneignung literaler Kompetenzen: subjektive Erfahrungen	187
8.3.2.4 Emotionen und Literalität	193
8.3.2.5 Bedeutung literaler Kompetenzen: individuelle und kulturelle Perspektiven	196
8.3.2.6 Zusammenfassung: Literalität als soziale Praxis – subjektive Bedeutungszuschreibungen	198
8.3.3 Literalität als soziale Praxis: Kontextualisierung	199
8.3.3.1 Biographiebezüge	200
8.3.3.2 Aneignung literaler Kompetenzen: lerntheoretische Einordnungen und Bezüge	204
8.3.3.3 Lebenslanges Lernen und die Relevanz von Literalität	210
8.3.3.4 Inklusion/Exklusion im Zusammenhang mit Literalität	213
8.3.3.5 Multiliteralität	220
8.3.3.6 Zusammenfassung: Literalität als soziale Praxis – Rahmungen und Bedingungen	223
8.4 Zusammenfassung: „Literalitätsleben“ und der Bezug zum Subjekt	224
9. Literalität als soziale Praxis: alltagsweltliche Inbesitznahme des öffentlichen Raums	229
9.1 Gestaltungsmöglichkeiten: öffentlich versus alltagsweltlich	230
9.1.1 Öffentliche literale Praktiken	231
9.1.2 Alltagsweltliche literale Praktiken der Inbesitznahme des öffentlichen Raums	232
9.2 Graffiti als sanktionierte literale Praktiken im öffentlichen Raum	235
(unter Mitarbeit von Svenja Tippner)	
9.2.1 Definition, historische Entstehung und Diskussionslinien urbaner Graffiti	236

9.2.2	Graffiti als Ausdruck einer subkulturellen Jugend- und Kunstszene in Altona-Altstadt	237
9.2.3	Kontextualisierung von Graffiti in einem urbanen Stadtteil	241
9.3	Zusammenfassung: alltagsweltliche literale Praktiken zwischen Duldung und Straftatbestand	242
10.	Literalität im virtuellen Raum: Bedeutungszuwachs einer sich etablierenden sozialer Praxis	245
10.1	Literalität im virtuellen Raum	248
10.1.1	Etablierung literaler Praktiken für einen virtuellen öffentlichen Raum	248
10.1.2	Subjektive Bedeutungen von Literalität im virtuellen Raum	251
10.2	Literalität im virtuellen Raum: Kontextualisierung und weiterführende Fragestellungen	256
11.	Literalität als soziale Praxis: perspektivische Erweiterungen	259
11.1	Literalität als soziale Praxis: Funktionen, Zuschreibungen und Begründungen	261
11.1.1	Funktionen von Literalität als soziale Praxis: ein Systematisierungsvorschlag	261
11.1.2	Literalität als soziale Praxis und ihre Bedeutung für die personale Entwicklung	265
11.1.3	Funktionenvielfalt von Literalität als soziale Praxis	266
11.1.4	Die Bedeutung von Aneignungs- und Vermittlungsprozessen literaler Kompetenzen im biographischen Verlauf	267
11.1.5	Der Ertrag der Differenzierung literaler Praktiken	268
11.2	Konsequenzen der Ergebnisse für die Alphabetisierung/Grundbildung ...	270
11.2.1	Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrenden im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung	271
11.2.2	Überlegungen zur didaktisch-methodischen Berücksichtigung des Konzepts „Literalität als soziale Praxis“ im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung	274
Literatur		279
Anhang		295
A	Karten von Altona	295
B	B-1: Graffiti-Klassifikation nach Suter	297
	B-2: Graffiti-Styles nach Schmitt/Irion	298
	B-3: Graffiti-Zustandsarten nach Suter	299
	Autorinneninfos	300

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1:	Dimensionen von Literalität als soziale Praxis	18
Tab. 2:	Modellhafter Forschungsverlauf nach Krotz (2005, S. 273 f.)	78
Tab. 3:	Dimensionen der Erschließung des Forschungsfelds und Datenerhebung	81
Tab. 4:	Analyseebenen des Datenmaterials	84
Tab. 5:	Literalität als soziale Praxis: Analyseebenen und Auswertungskategorien	86
Tab. 6:	Soziodemographische Daten (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2010, S. 60)	93
Tab. 7:	Übersicht zur Erhebung literaler Artefakte im öffentlichen Raum	106
Tab. 8:	Textgruppen literaler Artefakte im öffentlichen Raum	111
Tab. 9:	Domänen literaler Artefakte	120
Tab. 10:	Übersicht zu den Spontaninterviews im öffentlichen Raum	146
Tab. 11:	Leitfaden für die Interviews „Literalitätsleben“	171
Tab. 12:	Übersicht zu den soziodemographischen Merkmalen der Interviewpartner/innen	173
Tab. 13:	Auswertungskategorien der Interviews „Literalitätsleben“	174
Tab. 14:	Differenzierung öffentlicher und intermediärer literaler Praktiken	231

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1:	Literalität als soziale Praxis. Ebenen der Systematisierung nach Street (1993; 1995) und Barton/Hamilton (1998) (eigenes Modell)	58
Abb. 2:	Einbettung von Literalität als soziale Praxis in die Handlungskontexte nach Street und Barton/Hamilton (eigenes Modell)	60
Abb. 3:	Spiralförmiger Forschungsprozess in Anlehnung an Friedrich Krotz (2005, S. 135)	77
Abb. 4:	Dimensionen literaler Praktiken	83
Abb. 5:	Literale Ereignisse: Ergebnisse der Spontaninterviews	152
Abb. 6:	Literale Praktiken in der Freizeit: Dimensionen im biographischen Kontext	160
Abb. 7:	Subjektive Bedeutungszuschreibungen für Literalität als soziale Praxis in kultureller und gesellschaftlicher Verortung	162
Abb. 8:	Literale Ereignisse in den Interviews zum „Literalitätsleben“	176
Abb. 9:	Schreiben als Kommunikation	181
Abb. 10:	Aneignung literaler Kompetenzen: subjektive Erfahrungen	187
Abb. 11:	Emotionen und Literalität	194
Abb. 12:	Einfluss von Sozialisationsinstanzen auf die Entwicklung literaler Kompetenzen	201
Abb. 13:	Aneignung literaler Kompetenzen: lerntheoretische Einordnungen und Bezüge	205
Abb. 14:	Dimensionen Lebenslangen Lernens	211
Abb. 15:	Inklusion und Exklusion und ihr Bezug zur Literalität	214
Abb. 16:	Individuelle literale Praxis: subjektive Bedeutungszuschreibungen	227

Einführung

Schriftsprachkompetenzen gelten für Menschen in modernen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaften als unabdingbar für die aktive Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Leben. Spätestens, seitdem in den 1980er Jahren die internationale Vernetzung der Wirtschaft intensiviert wurde und in diesem Zusammenhang die Relevanz von Investitionen in „Humanressourcen“ oder in das „Humankapital“ noch stärker als bisher diskutiert wurde, entfaltete sich eine erneute Debatte um das lebenslange Lernen, zumeist unter ökonomischen Vorzeichen – unter Einbezug des Themas Grund- oder Basisqualifikationen wie Lesen, Schreiben und Rechnen.

Ausgangspunkt ist die Frage, unter welchen Voraussetzungen Menschen ihr Leben vor dem Hintergrund sich ständig verändernder politischer und wirtschaftlicher Verhältnisse bewältigen können. Es geht nicht nur um Anpassung an neue Konstellationen, sondern auch um eine aktive politische Gestaltung der Gesellschaft unter wechselnden Bedingungen. In der nationalen und internationalen Diskussion wird davon ausgegangen, dass jede Gesellschaft Mindestanforderungen an Grundbildungskenntnisse definiert, über die Menschen verfügen sollten, um ihre gesellschaftlich/politische und ökonomische Teilhabe zu verwirklichen. D. h., es wird von einer Korrelation zwischen dem individuellen Bildungsniveau, den ökonomischen (Aufstiegs-)Möglichkeiten und den politischen Partizipationschancen ausgegangen.

Die erforderlichen Grundkenntnisse variieren je nach Gesellschaftsstruktur und können daher nur für einen konkreten gesellschaftlichen und zeitlichen Kontext definiert werden. Menschen, die nicht über die situativ notwendigen Fähigkeiten verfügen, sind von Exklusion bedroht, da ihre gesellschaftliche und ökonomische Inklusion gekoppelt ist an extern definierte Kenntnisse und Fertigkeiten. Eine „Wissensgesellschaft“ verlangt andere Fähigkeiten als beispielsweise eine Industriegesellschaft, da sich die Bedingungen der Arbeitswelt verändern.¹ Während einfache, repetitive Tätigkeiten von Maschinen übernommen werden, erfordern in einer Wissensgesellschaft die verbliebenen und neu entstehenden Berufe eine aufgabenspezifische Anwendung von Wissen, die auf regelmäßiger Aneignung neuer Kenntnisse und deren Ver-

1 Zur Kritik am Konstrukt der Wissensgesellschaft vgl. Bittlingmayer 2005.

arbeitung basiert. Damit werden die Menschen mit der Notwendigkeit konfrontiert, ihr Wissen und ihre Fertigkeiten ständig weiterzuentwickeln, was zu einem permanenten Druck führt (vgl. Drucks/Bittlingmayer 2009).

Die Herausforderungen werden individuell in unterschiedlicher Weise angenommen und bewältigt. Menschen aus bildungsaffinen Milieus, die bereits über eine hohe Grundbildung verfügen, können mit den Herausforderungen umgehen und entscheiden, wie weit sie ihnen folgen oder auch nicht. Menschen aus bildungsfernen Milieus, besonders wenn sie über eher geringe Grundbildungskenntnisse oder Schriftsprachkompetenzen verfügen, sind diesem Druck stärker ausgeliefert: Sie sind von Exklusion bedroht, da soziale Inklusion primär über das Wirtschaftssystem gesteuert wird, von dem diese Gruppe aber schneller ausgegrenzt wird (Wagner 2008, S. 17).

Bezugspunkt des hier vorgestellten Projekts „Literalität als soziale Praxis. Ein Stadtteil unter der Lupe – soziokulturelle und subjektive Sichtweisen auf Literalität“ sind die internationalen Debatten um Lebenslanges Lernen, Alphabetisierung und Grundbildung.² Während seit Ende der 1940er Jahre auf internationalen Kongressen Alphabetisierung als Grundvoraussetzung für den politischen und ökonomischen Wiederaufbau der im 2. Weltkrieg zerstörten Staaten definiert wurde und Konzepte und Umsetzungsstrategien für Alphabetisierungskampagnen vor allem in Staaten der sog. „Dritten Welt“ diskutiert wurden, wurde das Lebenslange Lernen erst in den 1960er Jahren international thematisiert. Politische und ökonomische Veränderungen, einhergehend mit beschleunigtem sozialem Wandel und neuen Produktions- und Arbeitsorganisationsformen erforderten auf der einen Seite im industriellen Sektor besser ausgebildete Arbeitskräfte. Auf der anderen Seite wuchs der Dienstleistungssektor, für den andere Qualifikationen als bisher benötigt wurden. Der absehbare, sich verstetigende Wandel führte zu Diskussionen um Lebenslanges Lernen, die vor allem von der OECD unter dem Aspekt lebenslanger beruflicher Weiterbildung („recurrent education“) forciert wurden (Zeuner 2010, S. 589).

Lebenslanges Lernen als Ziel und Aufgabe wurde seit den 1970er Jahren auch in der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft und -praxis diskutiert. Aber erst die Integration Europas und die damit verbundene Zielsetzung, Europa zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, intensivierte die bildungspoli-

2 Das Projekt „Literalität als soziale Praxis. Ein Stadtteil unter Lupe: Erhebungen von soziokulturellen und subjektiven Sichtweisen auf Literalität“ wurde vom 1. März 2008 bis 30. September 2010 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms „Alphabund. Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung & Grundbildung Erwachsener“ im Bereich der Grundlagenforschung gefördert (vgl. <http://www.alphabund.de/Startseite.255.0.html> (Abruf: 10.12.2010)). Es war eingebettet in den Projektverbund „Alpha-Wissen“, dessen Leitung das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn hatte. Mitglieder mit eigenen Forschungsprojekten waren außerdem der DVV und der Bundesverband Alphabetisierung (gemeinsames Projekt mit dem DIE: „Monitor“) und die Universität Potsdam (Projekt: „SYLBE“; „Systematische Perspektiven auf Lernberatung und Lernbarrieren in der Erwachsenenalphabetisierung“). Das DIE führte im Rahmen des Projektverbunds noch das Projekt „State of the Art“ durch. (Zum Projektverbund vgl.: <http://www.die-bonn.de/alpha%2Dwissen/produkte.aspx> (Abruf: 10.12.2010)).

tische Diskussion um das Lebenslange Lernen und führte zur Entwicklung von Programmen und Konzepten, es in der Praxis umzusetzen und auch strukturell und organisatorisch zu verstetigen (Schreiber-Barsch 2007).

Während die Diskussionen zum Lebenslangen Lernen die Erwachsenenbildungswissenschaft beeinflussten und befruchteten, war die im Grunde aufs Engste damit verbundene Diskussion um die Frage der Alphabetisierung Erwachsener und die Bedeutung literaler Fähigkeiten für das Lebenslange Lernen in der Erwachsenenbildungswissenschaft ein eher marginales Thema. Dagegen hat die Erwachsenenbildungspraxis, vor allem die Volkshochschulen, seit Ende der 1970er Jahre Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener als Aufgabenbereich kontinuierlich verfolgt und ausgebaut (Decroll/Müller 1981; Döbert 2004, S. 28). Seit den 1990er Jahren ist eine Vielzahl von Einrichtungen und Anbietern hinzugekommen, die Zielgruppen unterschiedlicher Lebensalter (z. B. berufsvorbereitende Einrichtungen; Schulen) Problemlagen (ARGEN; Angebote nach SGB III) und Interessen (Bürgerschaftliche Initiativen; Selbsthilfegruppen) ansprechen (Gintzel 2008).

Zahlreiche internationale empirische Erhebungen, die seit den 1990er Jahren zu Grundqualifikationen durchgeführt werden, weisen innerhalb verschiedener Generationen erhebliche Defizite in der Lese- und Schreibfähigkeit nach. Da dieses Problem, wenn auch in unterschiedlichem Maße, alle Staaten der Welt betrifft, deklarierten die Vereinten Nationen über die UNESCO das Jahrzehnt von 2002 bis 2013 zur Dekade der Alphabetisierung und Grundbildung.³ Die Staaten wurden aufgefordert, Konzepte und Projekte mit dem Ziel zu entwickeln, die Grundbildung der Bevölkerung zu verbessern. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat dazu von 2008 bis 2012 das Förderprogramm „Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene“ aufgelegt (vgl. BMBF 2009).

Zielsetzung und Fragestellung

Ziel des Projekts „Literalität als soziale Praxis – ein Stadtteil unter der Lupe. Erhebung zu soziokulturellen und subjektiven Sichtweisen auf Literalität“ ist es, mithilfe eines ethnographischen Forschungsansatzes zu erheben, was Literalität – im Sinne von Schreib- und Lesekompetenzen – als soziale Praxis bedeutet. Die empirisch gewonnenen Erkenntnisse über soziokulturelle und individuelle Praktiken von Literalität können einen Beitrag dazu leisten, den Diskurs über Alphabetisierung und Grundbildung theoretisch zu erweitern. Die Ergebnisse können genutzt werden, Überlegungen zur Praxis von Grundbildung und Alphabetisierung zu formulieren. Anknüpfungspunkte für die Berücksichtigung der Erkenntnisse sind denkbar in Bezug auf:

3 vgl. <http://www.unesco.de/alphabetisierung.html>

1. Professionalisierungsprozesse von Lehrenden in der Grundbildung sowie
2. curriculare Entwürfe zur Grundbildung.

Unsere Studie bezieht sich im theoretischen Ansatz und methodischen Zugriff auf Konzepte zur Literalität als soziale Praxis, wie sie in den 1980er Jahren von dem britischen Linguisten und Ethnologen Brian Street entwickelt wurden (Street 1984). In den 1990er Jahren wurden seine Ansätze in interdisziplinärer Perspektive erweitert und entsprechende empirische Studien durchgeführt. Die Gründung einer internationalen Forschergruppe zu „New Literacy Studies“ führte zu vertieften theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Konzept der Literalität als soziale Praxis (Street 2003).

Empirisch orientieren wir uns an der ethnographischen Studie von David Barton und Mary Hamilton, die in den 1990er Jahren literale Praktiken in zwei Stadtteilen der nordenglischen Stadt Lancaster untersucht haben: *Local Literacies. Reading and writing in one Community* (Barton/Hamilton 1998). Die Multiperspektivität von Literalität strukturieren wir zunächst durch Vorannahmen, die auf der Kenntnis der theoretischen Diskussionen um Literalität der unterschiedlichen nationalen und internationalen Dokumente, Beiträge und Studien beruhen sowie auf der Analyse empirisch gewonnener Erkenntnisse. Deutlich wird aus allen Beiträgen die Gegenüberstellung bzw. Abgrenzung zwischen einer alltagsweltlichen Perspektive auf literale Praktiken und einer, wie sie Street, Barton und Hamilton bezeichnen, „dominanten“ Perspektive auf literale Praktiken (Street 1992, S. 47). Solche literalen Praktiken werden gesellschaftlich, kulturell, politisch festgelegt/erwartet und erfordern eine Positionierung der Individuen zu ihnen.

Analog zu Street und den Vertreter/innen der New Literacy Studies geht es uns nicht um Defizitzuweisungen oder um die Bestimmung notwendiger „Kompetenzgrade“ von Lese- und Schreibfähigkeit, sondern um den alltäglichen Gebrauch von Schriftsprache und ihre individuellen Begründungen und Bedeutungen, die sich aus dem Lebensweltbezug und Alltagsanwendungen aller Menschen ergeben – schriftkundig oder schriftunkundig. D. h., *Literalitätsforschung* ist nicht gleichzusetzen mit *Alphabetisierungsforschung*, in deren Mittelpunkt Fragen zur Entwicklung von Schriftsprachkompetenzen bei Kindern und Erwachsenen stehen. Literalitätsforschung kann aber, wie in unserem Projekt, Fragen der Alphabetisierungsforschung mit einschließen.

Wir nehmen also keine Defizitperspektive ein, die bedeutete, ausschließlich Literalitätspraktiken von Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten zu untersuchen. Solche Personen kommen im Rahmen unserer Interviews ebenfalls zu Wort. Da unsere Interviewpartner/innen teilweise aber zufällig angesprochen wurden und teilweise gezielt nach Bildungshintergrund ausgewählt wurden, stehen sie für eine Gruppe von Befragten unter mehreren. Im Mittelpunkt unserer Studie stehen literale Praktiken von Menschen unterschiedlichen Geschlechts, Alters, sozialer Herkunft und Bildungshintergrund, die verschiedenen Berufen und Beschäftigungen nachgehen.

Auf diese Weise gewinnen wir *erstens* Aufschluss über individuelle Anwendungen von Schriftsprache und ihnen subjektiv zugeschriebene Bedeutungen. Die Frage nach subjektiven Begründungen literaler Praktiken führt zu vielfältigen Aussagen in Bezug auf Zielsetzungen, Anwendungen, Nutzenzuschreibungen und Funktionen, die in der Auswertung zunächst für sich stehen. Allerdings sind sie auch bedingt durch und gerahmt von den jeweiligen sozialen und kulturellen Kontexten, in die die Befragten integriert sind. Damit können sie von außen gesetzten Bedeutungen und Funktionen unterliegen, die den Anwender/innen selbst nicht immer bewusst sind. Ihre Relevanz erschließt sich erst aus der Perspektive der Forschung über Literalität als soziale Praxis.

Zweitens interessiert uns, ob die subjektiven/individuellen Literalitätspraktiken einen Wandel erkennen lassen. Wir beziehen uns in diesem Zusammenhang auf das Konstrukt der „Multiliteracies“, das von der New London Group (1996) entwickelt wurde. Sie verstehen darunter das Phänomen der Veränderung von autochthonen Sprachen durch die Integration von Fremdsprachen (vgl. Cope/Kalantzis 2000). – Dies muss sich nicht nur auf Einwanderer und ihren alltäglichen Sprachgebrauch beziehen, sondern auch z. B. auf die Integration des Englischen als „Lingua Franca“. Ihr kommt nicht nur in der internationalen Kommunikation, sondern auch der Alltags(schrift)sprache eine besondere Bedeutung zu. Ein weiterer Aspekt ist die Veränderung schriftsprachlicher Kommunikation durch die Nutzung elektronischer Medien, die individuelle Verhaltensweisen und soziale Praktiken in Bezug auf die Nutzung von Schriftsprache beeinflussen (The New London Group 1996, S. 64).

Drittens gehen wir der Frage nach, welche Rolle Literalität bei der subjektiven Einschätzung von Individuen in Bezug auf soziale, politische und ökonomische Partizipationsmöglichkeiten spielt. Durch die subjektive Perspektive ist die Aussagekraft unserer Daten eingeschränkt, sie eröffnet Einsichten über tatsächliche Erfahrungen oder auch Zuschreibungen durch die befragten Personen. Wir vermuten aber, dass die Aussagen Aufschluss über die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Relevanz von Literalität bzw. der Konsequenzen von Illiteralität geben und auf diese Weise allgemeine gesellschaftliche Einstellungen spiegeln. Die qualitativ-methodische Anlage unserer Erhebung und die Größe des Samples der Interviewtypen erlauben es nicht, aus den Daten generalisierende Aussagen über den Zusammenhang zwischen dem Niveau von Schriftsprachkompetenzen und sozialer, politischer und ökonomischer Inklusion abzuleiten. Erste Ergebnisse dazu finden sich in aktuellen, eher bildungssoziologisch orientierten Erhebungen der Alphabetisierungsforschung, die in ihrer Analyse auch quantitative Daten miteinbeziehen (vgl. Schneider/Gintzel/Wagner 2008; Bittlingmayer u. a. 2010).

Viertens eröffnet uns die photographische Dokumentation von schriftsprachlichen Artefakten im öffentlichen Raum eine Veränderung der Perspektive auf Literalität als soziale Praxis. Uns interessiert, welche unterschiedlichen Gruppen unter welchen Zielsetzungen und Bedingungen Schrift im öffentlichen Raum einsetzen und inwiefern

einerseits Bedeutungen, Nutzenzuschreibungen und Erwartungen damit verbunden sind. Andererseits untersuchen wir, welche Konsequenzen die Nutzung des öffentlichen Raums durch zumeist anonyme „Verursacher“ hat und inwiefern sie öffentliches Leben reglementieren, und fragen, ob dies Bedeutung für die Individuen hat.

Forschungszugang

Wir berücksichtigen in unserem ethnographischen Forschungsansatz die Verortung der Menschen in einem Raum-Zeit-Bezug, dessen soziokultureller Kontext sie und die von ihnen angewandten Literalitäts-Praktiken prägt. Gleichzeitig beeinflussen die Menschen aber auch die Entwicklung und Gestaltung des jeweiligen Raums, in unserem Fall des Bezirks Altona und speziell des Stadtteils Altona-Altstadt in Hamburg.

Zentral für eine ethnographische Untersuchung sind die *Beobachtung* des Auftretens von Schriftsprache im öffentlichen Raum und die Erschließung literaler Praktiken durch *Befragung*. Mit einer ethnographischen Studie kann zum einen der Kontext des Handelns berücksichtigt werden. Zum anderen eröffnet ein solcher Ansatz die kommunikative Auseinandersetzung mit den an der Befragung Beteiligten, wodurch ihr durch Sinn und Bedeutung geprägtes Handeln verstehend erfasst werden kann (vgl. Krotz 2005, S. 13). Ethnographie zeichnet sich durch einen sehr offenen Forschungszugang aus und ermöglicht die Entdeckung des Neuen. Wir verstehen Ethnographie als umfassende Forschungsstrategie zur Gewinnung neuer Erkenntnisse und zur Generierung von Theorie. Durch die Arbeit im Feld werden direkte Zugänge zu den zu Befragenden in ihrem soziokulturellen Kontext möglich (vgl. Krotz 2005, S. 17 ff.).

Wir nähern uns unserem Forschungsgegenstand unter Berücksichtigung von Fragen und Problemstellungen zur Literalität als soziale Praxis, die in internationalen Forschungskontexten formuliert wurden (vgl. The New London Group 1996; Street 2003; Hamilton 2006; Kalman 2008):

- Welche **Bedeutung** hat Literalität in verschiedenen Anwendungskontexten und Situationen? Was verbinden Menschen mit Literalität, und wie und wozu gebrauchen sie sie? Wir gehen dabei von der subjektiv unterschiedlichen Bedeutsamkeit von Schriftsprache aus und erforschen „echte Texte“ und „gelebte Praxis“.
- **Literalitätspraktiken** sind Teile größerer sozialer Prozesse; Lesen und Schreiben findet immer im soziokulturellen Kontext statt und ist davon geprägt. Welche Funktion hat Literalität bei der Entwicklung und Aufrechterhaltung von Identitäten im soziokulturellen Kontext?
- Welchen **Stellenwert** haben Lesen und Schreiben in sozialen und kulturellen Kontexten kollektiver und individueller Erfahrung? Wie kann dies in der Gestaltung von Bildungsangeboten berücksichtigt werden, um einen offenen Zugang anzubieten, der es jedem gestattet, Lesen und Schreiben ausgehend von seinen jeweiligen Zielen zu erlernen?

Ziel dieses Ansatzes ist es, Literalität als soziale Praxis in ihrer Vielfalt anzuerkennen und damit die in der Regel unhinterfragt übernommenen und im gesellschaftlichen Diskurs gesetzten Wertigkeiten in Bezug auf Schriftsprachkompetenzen zu relativieren. Denn – so zeigt vor allem die internationale Forschung zur Literalität als soziale Praxis – diese Wertungen sind zumeist verbunden mit Macht- und Herrschaftsansprüchen, die wiederum bestimmend wirken hinsichtlich der gesellschaftlichen Inklusion oder Exklusion einzelner Personen oder ganzer Bevölkerungsgruppen.

Theoretischer und praxisbezogener Ertrag der Studie

Der spezifische Forschungsansatz wird zu neuen Erkenntnissen im Bereich der Literalitätsforschung führen, aus denen grundlegende Erkenntnisse für die Alphabetisierung/Grundbildung abgeleitet werden können. Sie beziehen sich insbesondere auf die folgenden Aspekte:

- **Klärung von Definitionen und Dimensionen zur Literalität:** Die Literatur gibt deutliche Hinweise auf multiperspektivische Sichtweisen von Literalität, deren Implikationen im Hinblick auf die Frage der methodischen Gestaltung von Grundbildungsangeboten reflektiert werden könnten.
- **Kenntnisse über Adressaten/Zielgruppen:** Die Interviews mit Personen unterschiedlicher Herkunft sollen Aufschluss über differenzierte literale Praktiken geben. Unterschiedliche Auffassungen von Literalität deuten wiederum darauf hin, dass im Hinblick auf Grundbildungskurse der Heterogenität dieser Zielgruppe besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.
- **Erkenntnisse über den kulturellen Stellenwert von Schriftsprachlichkeit:** Individuell und gesellschaftlich wird Schriftsprachlichkeit sehr unterschiedlich genutzt. Werden heterogene Auffassungen von Literalität verstanden, akzeptiert und reflektiert – von Lernenden und Lehrenden –, kann unter Umständen eine individuelle Förderung, die zwischen subjektiven und objektiv gesetzten Erwartungen unterscheidet, individuelle Lernprozesse positiv beeinflussen.

Die Studie soll also erstens Aufschluss geben über multidimensionale und multiperspektivische Aspekte von Literalität als soziale Praxis und trägt damit zu einer Aktualisierung des Forschungsstandes hinsichtlich Definitionen und Konzepten von Literalität bei, unter Berücksichtigung des internationalen theoretischen Diskurses. Die Erkenntnisse des Projekts können zweitens dazu genutzt werden, bisherige didaktisch-methodische Konzeptionen zur Alphabetisierung zu überprüfen und deren Sichtweise auf Literalität zu reflektieren. Drittens können Ergebnisse des Projekts in Konzepte zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Alphabetisierung und Grundbildung einfließen, indem im Sinne des Fremdverstehens eigene und fremde Literalitätskonzepte in ihrer Wechselwirkung zwischen subjektiven Begründungen und gesellschaftlichen Anforderungen überdacht werden.

Überblick über die Studie

Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in zwei Teile. In Teil I wird der theoretische und methodische Rahmen des Projekts vorgestellt, im Mittelpunkt von Teil II stehen Analyse und Interpretation unserer empirischen Erhebungen zur Literalität als soziale Praxis.

In Kapitel 1 wird die Entwicklung der internationalen Diskussionen um Alphabetisierung und Grundbildung seit den 1940er Jahren skizziert (Kap. 1.1) und mit dem Diskurs um das Lebenslange Lernen seit den 1970er Jahren verschränkt. Sie entstanden im internationalen Kontext der UNESCO und OECD (Kap. 1.2.1) und wurden in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland aufgegriffen (Kap. 1.3). Die Gründung der Europäischen Union und die daran geknüpften Erwartungen an die ökonomische Entwicklung führten zu einer intensivierten Debatte und auch programmatischen Unterstützung der Idee des Lebenslangen Lernens durch die Europäische Kommission, und die Idee wurde erstmals explizit mit Fragen zur Alphabetisierung und Grundbildung verbunden (Kap. 1.4).

Vor diesem Hintergrund ist es Aufgabe des zweiten Kapitels, die Begriffe der Debatte – Analphabetismus/Alphabetisierung/Grundbildung/Literalität – zu klären (Kap. 2.1) und die Kontexte darzustellen – Biographie, Lernen, Politik, Ökonomie –, innerhalb derer Konzepte zum Lebenslangen Lernen und damit auch zur Literalität eine Rolle spielen. Im zweiten Abschnitt (Kap. 2.2) werden Daten zum Status quo, d. h. zum Stand von Literalität bzw. Illiteralität in der Bevölkerung dargestellt (Kap. 2.2.1), die Rolle von Literalität in Bezug auf gesellschaftliche Inklusion und Exklusion diskutiert (Kap. 2.2.2) und der Stand der deutschen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung zur Literalität und Alphabetisierung skizziert (Kap. 2.2.3).

Ziel des zweiten Kapitels ist es, die vielfältigen Erklärungen, Konzepte und Anwendungsbezüge, die mit Literalität verbunden sind, aufzuzeigen. Ihre Multidimensionalität ist einerseits Voraussetzung zum Verständnis der Idee „Literalität als soziale Praxis“, die Gegenstand unserer empirischen Erhebung ist. Andererseits dienen uns die unterschiedlichen Dimensionen von Literalität als Erklärungs- und Analysehorizonte der Interpretation unserer empirischen Daten, deren Reichweite ohne den Einbezug weitergehender Kontexte nicht immer evident ist.

Kapitel 3 erläutert das Konzept „Literalität als soziale Praxis“, wie es von dem britischen Linguisten und Ethnologen Brian Street entfaltet wurde und im Rahmen der internationalen „New Literacy Studies“ von Vertreter/innen unterschiedlicher wissenschaftlicher Richtungen verstanden wird. Diese fassen Lesen und Schreiben nicht nur als Kulturtechniken bzw. funktionale Fertigkeiten auf, die messbar sind. Es geht ihnen vielmehr um den alltäglichen Gebrauch von Schriftsprache durch die Subjekte, der in der Regel kaum wahrgenommen wird. Ihm kommt aber eine Bedeutung zu bei der Gestaltung gesellschaftlichen Lebens (Kap. 3.1). Als Ergänzung zur Untersuchung

der individuellen Anwendung von Literalität interessiert uns auch öffentliche Nutzung von Schriftsprache. Um sie auf ihre eindeutigen, aber auch ihre versteckten Funktionen und Botschaften hin entschlüsseln zu können, greifen wir u. a. auf Kategorien der Linguistik zurück, speziell der Textlinguistik (Kap. 3.2). Sie erlaubt es, Funktionen und übergreifende Bedeutungen von Schriftsprache im öffentlichen Raum zu definieren und einzuordnen.

Im Mittelpunkt unserer Erhebung stehen Fragen nach der individuellen Anwendung von Schriftsprache. Uns interessieren vor allem die subjektiven Begründungen und Bedeutungen für die Anwendung von Schriftsprache, die sich in der Regel aus dem Lebensweltbezug, Alltagsanwendungen und ihrer Nutzung in der Arbeitswelt ergeben. Um diese Bedeutungen von Schriftsprache zu erfassen, bedarf es eines multidimensionalen methodischen Zugangs, dessen Ansatz in Kapitel 4 dargestellt und begründet wird. Ausgehend von der These, dass jede Wirklichkeit sprachlich vermittelt ist, legen wir dem Projekt eine Aussage von Friedrich Krotz zugrunde:

„Der Mensch ist [...] ein soziales Wesen, das in einer symbolischen Umgebung lebt und auf der Ebene von Sinn und Bedeutung handelt. Sprache ist für ihn das wichtigste Symbolsystem. Forschung muss als kommunikative Aktivität verstanden werden, weil die Menschen nur selbst darüber Auskunft geben können, welchen Sinn ihr Handeln hat“ (Krotz 2005, S. 76).

Diese Herangehensweise geht von der Idee eines an Dialog und Beobachtung orientierten Vorgehens aus. Wir werden das Auftreten von Schriftsprache im öffentlichen Raum durch eine Photodokumentation erfassen, mit Befragungen erschließen wir exemplarisch individuelle literale Praktiken. Die Kontextgebundenheit von Literalität als soziale Praxis führt zu der Annahme eines reziproken Verhältnisses zwischen dem Individuum und den Handlungsräumen, in denen es sich bewegt. Um den Untersuchungsgegenstand im Feld zu erfassen, haben wir Erhebungen aus verschiedenen Perspektiven durchgeführt, die wir in der abschließenden Interpretation der Ergebnisse aufeinander beziehen werden:

- Erfassung von Schrift im öffentlichen Raum. (Dokumentation durch Photographien)
- Spontaninterviews in der Fußgängerzone in Altona-Altstadt und in der nahe gelegenen Stadtbibliothek. (Dokumentation durch Tonaufnahmen, 25 Interviews)
- Umfangreiche Einzelinterviews („Literalitätsleben“) zu Verständnis, Bedeutung und Nutzung von Literalität. (Dokumentation durch Tonaufnahmen, 11 Interviews)
- Informations-/Multiplikatoren-/Expertengespräche mit Vertretern von Einrichtungen vor Ort (soziokulturelle Einrichtungen, Bezirksamt, Bürgerhilfen etc.), um den Kontext des Stadtteils zu erschließen.

Ausgehend von der Überlegung, Literalität als soziale Praxis in die Dimensionen öffentlich und individuell zu unterscheiden, wurden entsprechende Daten erhoben. Zum einen wurden literale Artefakte im öffentlichen Raum fotografiert. Zum anderen wurden Nutzung und Bedeutung von Schriftsprache für Individuen durch unterschiedlich strukturierte Interviews erfasst. Hauptunterschied sind Länge und Inter-

viewsituation. Bei den sog. „Spontaninterviews“ wurden Menschen zufällig auf der Straße und im Eingang einer Bücherhalle angesprochen und ca. 10 bis 15 Minuten befragt. Die längeren Interviews zum „Literalitätsleben“ wurden mit ausgewählten Personen geführt und dauerten zwischen 60 und 120 Minuten. Das Datenmaterial wird mit Methoden der Grounded Theory nach Glaser und Strauß kategorisiert und unter Zuhilfenahme einer von Street entwickelten und von uns erweiterten Systematik zur Bestimmung von literalen Praxen analysiert und ausgewertet (vgl. Kap. 4.1.3).

In Teil II der Publikation stellen wir die Ergebnisse unserer empirischen Erhebungen vor. Zunächst wird der räumliche Kontext, in dem unsere Daten erhoben wurden, der Hamburger Stadtteil Altona, im Hinblick auf seine soziale, politische und ökonomische Situation dargestellt (Kapitel 5). In Kapitel 6 bis 10 werden die Analysen und Interpretationen des Datenmaterials präsentiert.

Im Laufe des Auswertungsprozesses der Daten haben wir die ursprünglichen zwei Dimensionen – beobachtbare öffentlich verantwortete Literalität und erfragbare subjektive Anwendungen von Literalität – ausdifferenziert. Es zeigte sich, dass diese als dichotom angenommenen Dimensionen viele der von uns erfassten Literalitätspraktiken nicht erklären können. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Reichweite der Anwendungen und ihre jeweiligen individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen nur unter Berücksichtigung ihrer differenzierten Kontextbedingungen interpretiert werden können. Diese Erkenntnisse führten zur Analyse der folgenden Dimensionen von Literalität als soziale Praxis:

Dimension	Erläuterung	Kapitel
Literalität als soziale Praxis im öffentlichen Raum	Der öffentliche Raum wird durch unterschiedliche Akteure mit Schriftsprache „belegt“. Diese Nutzung wird entweder legitimiert durch Rechte (z. B. Ordnungsamt) oder durch Eigentumsrechte (z. B. Werbung von Geschäften).	6
Literalität als soziale Praxis: individuelle Nutzung	Individuen nutzen Literalität auf die unterschiedlichste Weise. Sie ist eingebettet in den Alltag, das Arbeitsleben und die Freizeit. Gefragt wird nach individuellen Anwendungen und den zugeschriebenen Bedeutungen.	7,8
Literalität als alltagsweltliche soziale Praxis im öffentlichen Raum	Der öffentliche Raum wird von individuellen Akteuren genutzt. Schriftsprache wird als Kommunikationsmittel genutzt, um private Dienstleistungen/Anfragen und auch politische Meinungen öffentlich zu machen. Die Besonderheit dieser Dimension ist es, dass der öffentliche Raum teilweise, wie etwa beim Anbringen von Graffiti, illegal und zweckentfremdet genutzt wird.	9
Literalität als soziale Praxis im virtuellen Raum	Die Aussagen der Interviewpartner/innen, aber auch die Beobachtung von Literalität als soziale Praxis weisen auf weitgehend unreflektiert angewandte literale Praktiken im virtuellen Raum hin.	10

Tab. 1: Dimensionen von Literalität als soziale Praxis

In Kapitel 11 diskutieren wir unsere Ergebnisse und fragen abschließend nach dem Ertrag der Studie in Bezug auf mögliche Konsequenzen für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Die von uns herausgearbeitete Multidimensionalität von und Multiperspektivität auf Literalität als soziale Praxis kann Anregungen bieten, die Nutzung von Schriftsprache in ihrer Vielfalt stärker zu würdigen und neben dominanten auch individuelle, alltagsbezogene Literalitätspraktiken stärker anzuerkennen und damit als Lerngegenstand aufzuwerten.

Hervorzuheben ist, dass im Mittelpunkt des Projekts nicht die Erhebung literaler Praktiken bei Erwachsenen mit Schriftsprachproblemen steht. Vielmehr geht das Konzept „Literalität als soziale Praxis“ von einer allgemeineren Perspektive aus, indem literale Praktiken von Personen untersucht werden, die für einen Querschnitt der Bevölkerung stehen, ohne dass wir im Rahmen unseres qualitativen empirischen Ansatzes Anspruch auf Repräsentativität der Daten erheben.

Ziel ist es, eine Bandbreite literaler Praktiken zeigen, die Menschen mit unterschiedlichem Bildungshintergrund anwenden, subjektiv begründen und für sich jeweils in einer bestimmten Lebenssituation als adäquat beschreiben. Damit haben wir in Deutschland erstmals eine ethnographische Studie zur Erschließung subjektiver Bedeutsamkeit und Anwendungskontexte von Schriftsprache durchgeführt, die sich im Kontext des internationalen theoretischen Diskurses zur Literalität als soziale Praxis verortet.

Teil I

Rahmungen: Begriffe und Methoden

Die im Mittelpunkt der Studie stehende Thematik „Literalität als soziale Praxis“ erfordert zunächst eine Einordnung und Definition dieses Konzepts. Der Begriff „Literalität“ wird im deutschen Diskurs in Wissenschaft und Praxis unterschiedlich gebraucht. In der Regel werden darunter Lese- und Schreibkompetenzen subsummiert, teilweise wird er auch nur als Lesefähigkeit verstanden. In den letzten Jahren wurde er vor allen Dingen hinsichtlich des Erwerbs von Lesekompetenzen bei Kindern und Jugendlichen diskutiert und empirisch untersucht (vgl. Groeben/Hurrelmann 2004; Ecarius/Friebertshäuser 2005). Unter Bezug auf die von Street (1993) und anderen entwickelte Vorstellung von Literalität im Sinne einer „literacy as social practice“ machte Andrea Linde das Konzept für die deutsche Debatte um Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener fruchtbar (Linde 2008). Literalität wird in diesem Zusammenhang verstanden als ein umfassendes Konzept, das Lese- und Schreibfähigkeiten nicht nur als notwendige Kulturtechnik begreift, sondern „als ein Set sozialer Praxen (...), die die ganze Breite von Lebensbereichen berücksichtigen, in denen Menschen in Gesellschaft, Familie und am Arbeitsplatz agieren“ (Abraham/Linde 2010, S. 889).

Um das Konzept „Literalität als soziale Praxis“ nach Street im deutschen Kontext zu diskutieren und für unsere ethnographische Studie gewinnbringend einzusetzen, wird es im folgenden Kapitel in ein Verhältnis zu dem in Deutschland eher üblichen Begriff „Alphabetisierung/Grundbildung“ und zu der Idee des „Lebenslangen Lernens“ gesetzt. Bei anderen Ansätzen zur Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene werden in der Regel Lese- und Schreibkompetenzen kulturtheoretisch begründet: Ihre Aneignung ist in einer modernen Wissensgesellschaft unerlässlich, um – so die übliche Schlussfolgerung – auf die Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens vorbereitet zu sein. Die damit häufig assoziierte Zwanghaftigkeit des Lebenslangen Lernen vor allem unter ökonomischen Prämissen wird zur Zeit durch EU- und OECD-Fördermaßnahmen bestärkt (vgl. Zeuner 2011).

Umgekehrt vernachlässigen die Debatten um das Lebenslange Lernen zumindest in Deutschland häufig die Frage, ob die dafür notwendige Grundvoraussetzung, über angemessene Lese- und Schreibkenntnisse zu verfügen, überhaupt von allen Erwachsenen erfüllt wird. Die Diskurse um Alphabetisierung/Grundbildung und Lebenslanges Lernen beziehen sich selten aufeinander. Bemerkenswert ist zudem, dass die Erwachsenenbildung diese Themen bisher kaum in einen Zusammenhang gestellt und in einem Theorie-Praxis-Dialog wissenschaftlich bearbeitet hat (vgl. Kamper 2001, S. 30; S. 32).⁴ Aufgabe des ersten Teils unserer Studie ist daher, die verschiedenen Diskurse zur Alphabetisierung/Grundbildung, zum Lebenslangem Lernen und zur Literalität als soziale Praxis in ihrer Genese darzustellen, um die theoretischen Einordnungen für die Auswertung der empirischen Daten im zweiten Teil fruchtbar zu machen.

4 Mit Ausnahme derjenigen Personen, die sich auf der Ebene der Praxis im Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, in den Volkshochschulen und im Deutschen Volkshochschulverband sowie im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung auf der Ebene der Forschung mit Fragen der Alphabetisierung/Grundbildung auseinandergesetzt haben. Ihre Initiativen und Ergebnisse können bis zur Einrichtung des BMBF-Programms seit 2007 als singulär eingestuft werden (vgl. auch Kleint 2009).

1. Voraussetzungen: Grundbildung/Alphabetisierung und Lebenslanges Lernen

1.1 Die Entwicklung der Debatte um Grundbildung und Alphabetisierung

Die internationale bildungspolitische Diskussion um die Alphabetisierung der Weltbevölkerung weist argumentative Parallelen zur Debatte über das Lebenslange Lernen auf. Allerdings begannen die politische Auseinandersetzung und Entwicklung von Konzepten zur Alphabetisierung zwei Jahrzehnte früher, Ende der 1940er Jahre. Nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs, dem Wiederaufbau, der Demokratisierung vieler Staaten und der Verabschiedung der Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen 1948 rückten Fragen der individuellen Selbstbestimmung und der demokratischen Partizipation in den Vordergrund internationaler Diskussionen. Alphabetisierung wurde in den Staaten der Dritten Welt (die teilweise noch Kolonien waren) als vorrangige politische Aufgabe gesehen. Sie galt unter anderem als Voraussetzung, um die zukünftige politische und vor allem auch ökonomische Unabhängigkeit der Staaten durchzusetzen (Lenhart 2010, S. 602).

Die internationale Bildungspolitik zur Alphabetisierung wird von Lenhart in sechs Perioden eingeteilt. Je nach politischem und zeitgeschichtlichem Kontext wurde Alphabetisierung und Literacy ein unterschiedlicher Stellenwert zugesprochen und die verschiedenen Ansätze, Begründungen und Konzepte wurden durchaus kontrovers diskutiert:

1945–1964: das Konzept der „fundamental education“

1965–1974: das Konzept der „functional literacy“ vs. Alphabetisierung als „Bewusstseinsbildung“

1975–1980: Alphabetisierung und Befreiung

1981–1989: der Kampagnenansatz der Udaipar-Konferenz als Impuls für die 1980er Jahre

1990–2000: Weltbildungskonferenz 1990 – das Konzept der Grundbildung

seit 2000: das World Education Forum in Dakar 2000 und die Festlegung der „Millenniumsziele“ (vgl. Lenhart 2010, Kap. 2).

Die Diskussionen der ersten drei Perioden bis 1980 beruhen auf dem prinzipiellen Konsens, ein individuelles Recht auf Literalität als Ausdruck von Selbstbestimmung und als grundlegende Voraussetzung für die personale Entwicklung anzuerkennen. Dabei wurde bereits zu diesem Zeitpunkt berücksichtigt, dass die Alphabetisierung Erwachsener nur im Rahmen subjektiver Begründungen erfolgreich ist. Anknüpfungspunkte waren daher lokale und regionale politisch-gesellschaftliche Aktivitäten. Die Gestaltung des eigenen Umfelds und des sozialen Raums sowie die Verbesserung der Lebensbedingungen wurden zum Anlass für Alphabetisierung mit dem Ziel einer umfassenden individuellen und gesellschaftlichen Entwicklung (Lenhart 2010, S. 602).

Die in den Entwicklungsländern als vorrangig angesehene gesellschaftliche Demokratisierung konnte nach Einschätzung der Protagonisten einer politisch begründeten Alphabetisierung in den Jahren 1975–1980 nicht allein über die Alphabetisierung der Bevölkerung erreicht werden, sondern erforderte Verbesserungen ihrer politischen und sozialen Lage, indem sie aktiv in diese Veränderungs- und Gestaltungsprozesse eingebunden wurden. Die Idee der Alphabetisierung als politische Bewusstseinsbildung verdichtete der brasilianische Theologe und Pädagoge Paulo Freire in seinem Konzept der „Pädagogik der Unterdrückten“ (Freire 1977). Dieses wird bis heute in vielen Ländern als politische Variante der Grundbildungsarbeit angewandt. Kennzeichnend für den Ansatz der Pädagogik der Befreiung ist die Arbeit mit den Betroffenen in den Alphabetisierungskampagnen, um sie beim Entwurf alternativer Lebens- und Wirtschaftsformen und der Veränderung der politischen Bedingungen zu unterstützen.

Neben den politisch motivierten Alphabetisierungsansätzen entwickelte sich in den 1960er Jahren eine funktional begründete Diskussion um die Mindestanforderungen an Literalität, die sich im Konzept der „functional literacy“ niederschlug. Gefragt wurde nach Möglichkeiten, diese zu bestimmen und zu messen. In den Anfängen wurde das Äquivalent einer vierjährigen Schulzeit als ausreichend erachtet. Mittlerweile wird Literalität „relativ“ betrachtet, d.h., Mindestanforderungen an literale Kenntnisse werden gemessen an Erwartungen, die der jeweilige gesellschaftliche und kulturelle Kontext definiert (Döbert/Hubertus 2000, S. 22).

Eine Sichtweise auf Literalität, die einen arbeitsorientierten Bezug in den Vordergrund stellt, wurde erstmals 1965 bei der Weltkonferenz der Erziehungsminister in Teheran diskutiert. Literalität wurde dabei nicht nur in einen Zusammenhang mit individueller Daseinsfürsorge, sondern auch mit volkswirtschaftlicher Produktivität einer Gesellschaft insgesamt gesehen. Kritiker dieses Ansatzes beklagten ein Zurückdrängen der kulturellen und sozialen Zielsetzungen, die mit Alphabetisierung verbunden wurden.

In späteren Konferenzen wurde prinzipiell anerkannt, dass sowohl arbeits- als auch gesellschaftsorientierte Zielsetzungen für die Alphabetisierung Berechtigung haben.

Da sich aber trotz der kontinuierlichen Alphabetisierungsarbeit die Situation nicht wirklich besserte, gibt es seit den 1980er Jahren weltweite Kampagnen zur Bekämpfung des Analphabetismus. Die Konferenz in Udaipar 1980 setzte das Ziel, im Jahr 2000 den Analphabetismus in der Welt überwunden zu haben; die Konferenz von Dakar im Jahr 2000 beschloss Maßnahmen, um bis zum Jahr 2015 die Analphabetenrate von Erwachsenen zu halbieren (Lenhart 2010, S. 610).

Die Frage nach den Inhalten und der Reichweite von Grundbildung wurde seit den 1990er Jahren ausdifferenziert, da der beschleunigte soziale und technologische Wandel weitergehende Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordert, die über die Vermittlung von grundlegenden Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeiten hinausgehen. Dieser Aspekt wird heute unter dem Stichwort der Vermittlung von „life skills“ diskutiert (Lenhart 2010, S. 611).

Theoretisch begründete Argumente für die Relevanz von Alphabetisierung und Literalität gelten nicht nur für Individuen, sondern Gesellschaften insgesamt, wie Lenhart vor dem Hintergrund einer Analyse internationaler Studien feststellt. Danach „wird für die Alphabetisiertheit der

- humane Nutzen eingeschätzt in den Dimensionen Partizipation, ethnischer Gleichstellung, Wiederaufbau nach Konflikten
- der kulturelle Nutzen abgeschätzt in den Dimensionen progressiven Kulturwandels und Erhalts kultureller Vielfalt
- der soziale Nutzen vermessen in den Dimensionen Gesundheit, reproduktives Verhalten, Bildung und Geschlechtergerechtigkeit
- der ökonomische Nutzen kalkuliert in den Dimensionen der privaten und gesellschaftlichen rate of return“ (Lenhart 2010, S. 610–611).

Es gilt, den Nutzen von Alphabetisierung und Literalität auch in Deutschland in diesen Dimensionen zu diskutieren. Denn die Tatsache, dass ein nicht sicher bestimmbarer Teil der erwachsenen Bevölkerung als „funktionale Analphabeten“ gilt und aktuelle Erhebungen zu Schulleistungen Jugendlicher Defizite im Grundbildungsbereich feststellen, deutet umgekehrt auf nicht prognostizierbare negative individuelle und gesellschaftliche Folgen hin (vgl. Tröster 2010, S. 219).

1.2 Die Entwicklung der internationalen Debatte um das Lebenslange Lernen

Während die Idee des Lebenslangen Lernens seit den 1960er Jahren international intensiv diskutiert und vor allem in Asien und Lateinamerika didaktische Vorschläge zu seiner Umsetzung entwickelt wurden, war die Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland bis in die 1990er Jahre eher zurückhaltend. Lebenslanges Lernen wurde zwar zum Leitbegriff der Bildungsreformdebatte der 1960er und 1970er Jahre und

Bildung – wie etwa von Ralf Dahrendorf (1966) – als Grundbedingung humaner Existenz definiert und als Bürgerrecht verstanden. Dies führte aber zunächst nicht zu strukturellen und organisatorischen Konsequenzen im Bildungssystem.

Historisch gesehen bestimmten vor allem zwei internationale Dokumente die Debatte zu Zielsetzungen und Konzepten des lebenslangen Lernens: Im sogenannten „Faure-Report“, veröffentlicht 1972 im Auftrag der UNESCO, wurde „lifelong education“ als integrativer Bildungsansatz entwickelt mit dem Ziel, für Menschen jeden Alters Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Diese sollten sowohl formal, also abschlussbezogen sein als auch non-formales und informelles Lernen berücksichtigen. Damit wurde anerkannt, dass Menschen sich Bildung nicht nur über organisierte Angebote aneignen. Die Perspektive beschränkte sich, anders als lange Zeit in Deutschland, nicht auf die Erwachsenenbildung, sondern thematisierte die Rolle des Lernens und der Bildung im Lebenslauf. Neben dem Erwerb formaler beruflicher Qualifikationen sollte das lebenslange Lernen zur personalen Entfaltung und der Entwicklung individueller und gesellschaftlicher Gestaltungsmöglichkeiten beitragen (Faure u. a. 1972).

Ein weiterer Report, der auf internationaler Ebene größere Bedeutung erlangte als in Deutschland, war der OECD-Bericht „Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning“ von 1972. Hier wurde unter dem Stichwort „recurrent education“ größeres Gewicht auf berufsbezogenes lebenslanges Lernen gelegt. Das Konzept vertritt alternierende Ausprägungen von beruflicher Weiterbildung und Arbeit, um Schwächen der Ausbildung zu kompensieren und technologische Entwicklungen zu antizipieren (OECD 1972).

Die Dokumente charakterisieren die Pole, zwischen denen sich die Diskussion um lebenslanges Lernen bis heute bewegt: Im Sinn von Bildung unterstützt lebenslanges Lernen Aufklärung, Emanzipation und Entfaltung der Person und trägt bei zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation. Unter dem Aspekt ökonomischer Zweckrationalität dient lebenslanges Lernen der Anpassung an sich wandelnde wirtschaftliche und technologische Verhältnisse, indem idealerweise die individuelle Beschäftigungsfähigkeit ständig eigenverantwortlich verbessert wird.

Diese konkurrierenden Pole des lebenslangen Lernens machen deutlich, dass es nicht ein Konzept für lebenslanges Lernen geben kann. Die Idee des lebenslangen Lernens wurde immer adaptiert und den gesellschafts- und bildungspolitischen Interessen der jeweiligen Gesellschaft und Zeit angepasst. Zudem wurden Konzepte zum lebenslangen Lernen unter Rückgriff auf theoretische Positionen der Bildungswissenschaft entwickelt und interpretiert. Grundlegende Variablen der Theorien wie Überlegungen zur gesellschaftlichen und individuellen Zielsetzung von Bildung und/oder Qualifikation, zum Menschenbild, zu lerntheoretischen Grundlagen und Voraussetzungen sowie zur Rolle des Staates bei der Gestaltung des Bildungswesens, seinen Inhalten, organisatorischen und strukturellen Bedingungen sind jeweils unterschiedlich und prägen die Ansätze entsprechend (vgl. Schreiber-Barsch/Zeuner 2007).

1.3 Die Entwicklung der Debatte in der Bundesrepublik Deutschland

Die Wiederaufnahme der Idee des Lebenslangen Lernens in Deutschland ist zurückzuführen auf die politische und ökonomische Umbruchsituation der 1990er Jahre (vgl. Dohmen 1996). Sich beschleunigende Modernisierungsprozesse und ihre Folgen für Gesellschaft, Wirtschaft und Individuen waren Anlass für eine bildungspolitische Debatte um das Lebenslange Lernen. Die Prozesse erfordern – aus wirtschaftspolitischer Perspektive – Bildungs- und Qualifizierungskonzepte, die eine flexible und schnelle Anpassung der Arbeitskräfte an technologische Veränderungen erlauben. Die politischen und gravierenden ökonomischen Transformationen der 1990er Jahre und die Globalisierung wurden zum beherrschenden Legitimationsmuster für Lebenslanges Lernen. Auf der Ebene der Praxis kann Lebenslanges Lernen erstens handlungsleitende Idee für bildungspolitische Maßnahmen sein. Zweitens können in Bezug auf Lebenslanges Lernen didaktische Konzepte entwickelt werden, die abhängig sind von Zielsetzungen der jeweiligen Institutionen, in denen gelernt wird, von den Inhalten und den Standpunkten und Interessen der Lehrenden (vgl. Faulstich/Zeuner 2010, S. 36 ff.). Drittens kann Lebenslanges Lernen bezogen auf das Individuum auch im Rahmen subjektiver Aneignungs- und Lernkonzepte diskutiert werden.

Lebenslanges Lernen ist jenseits wirtschaftspolitischer Zielsetzungen in Theorie und Praxis Gegenstand von Diskurs und Forschung der Erwachsenenbildungswissenschaft, deren Ansätze bei der Interpretation der Daten im Rahmen unserer Erhebung zur Literalität als soziale Praxis Bedeutung haben (vgl. Schreiber-Barsch/Zeuner 2007). Daher werden sie im Folgenden in Bezug auf Fragestellungen und Zielsetzungen skizziert. Eine Rolle spielen biographie- und lerntheoretische Perspektiven (vgl. Kap. 1.3.1 und 1.3.2) sowie bildungspolitische und bildungsökonomische Standpunkte und Begründungen (vgl. Kap. 1.3.3 und 1.3.4). Ihre Erkenntnisinteressen haben jeweils eine unterschiedliche Reichweite. Während biographie- und lerntheoretische Perspektiven das Subjekt in den Mittelpunkt stellen, beziehen sich bildungspolitische und bildungsökonomische Perspektiven auf Fragen gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Zusammenhänge und Zielsetzungen und den damit verbundenen Konsequenzen für das Bildungssystem.

1.3.1 Biographische Begründungsmuster für Lebenslanges Lernen

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung fragt, welche Bedeutung die individuelle Biographie für das Lebenslange Lernen hat und welche biographischen Voraussetzungen es begünstigen oder behindern (vgl. Ahlheit/Dausien 2009). Diese Forschungsperspektive entwickelte sich in den 1990er Jahren parallel zu der bildungsökonomisch begründeten Diskussion um Lebenslanges Lernens. Sie fasst individuelle Bildungskarrieren als reflexiven Lerngegenstand auf, deren Ausgangspunkt Transformationsprozesse waren, ausgelöst durch die deutsche Vereinigung.

Sie verlangten vor allem den Menschen in den ostdeutschen Bundesländern erhebliche biographische Lernanstrengungen ab, um die gesellschaftlichen Veränderungen individuell zu verarbeiten und zu bewältigen (vgl. Herzberg 2008).

In der biographiebezogenen Forschung zum Lebenslangen Lernen geht es weniger um Erhebungen zu strukturellen Passungen zwischen Individuen und Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Beschäftigungssystem als vielmehr um die Entwicklung individueller Biographizität. D.h. im Mittelpunkt steht die reflexive Auseinandersetzung des Individuums mit der eigenen (Lern-)Biographie, die sich durch Vielschichtigkeit, Zielgerichtetheit und Unsicherheit zugleich auszeichnet.

„Biografische Bildungsprozesse verlaufen auf eigenwillige Weise, sie ermöglichen unerwartete Erfahrungen und überraschende Transformationen, die oft vom lernenden Subjekt selbst nicht vorhergesehen waren oder erst im Nachhinein reflektiert werden, aber dennoch eine eigene ‚Richtung‘ verfolgen“ (Ahlheit/Dausien 2009, S. 728).

Die Entwicklung einer individuellen Bildungsbiographie steht in Wechselwirkung mit kollektiven Erwartungen, Interessen und Begründungszusammenhängen. Diese werden vom Subjekt interpretiert, und es erbringt damit die Leistung,

„Erfahrungen reflexiv so zu organisieren, dass sie zugleich persönliche Kohärenz, Identität, einen lebensgeschichtlichen Sinn und eine kommunizierbare, sozial anschlussfähige und handlungsleitende lebensweltliche Perspektive erzeugen (...), (es) wird (...) möglich, Bildung gleichzeitig als individuelle Identitätsarbeit und als Formation kollektiver Prozesse und sozialer Verhältnisse zu begreifen“ (ebd., S. 729).

1.3.2 Lerntheoretische Begründungsmuster für Lebenslanges Lernen

Nach dem dänischen Pädagogen und Lerntheoretiker Knud Illeris setzt Lernen immer einen doppelten, sich wechselseitig bedingenden Prozess voraus: zum einen die Interaktion des Lernenden mit seiner Umwelt, sowohl im Kontakt mit anderen Menschen als auch mit Medien, über die Wissen vermittelt und angeeignet wird. Zum anderen müssen die internen psychologischen Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse berücksichtigt werden, die letztlich zu Lernresultaten führen. Er legt seinen Ausführungen ein Lernkonzept zugrunde, das alle Prozesse abdeckt, „...that lead to relatively lasting changes of capacity whether it be of a motor, cognitive, emotional, motivational, attitudinal or social character“ (Illeris 2004, S. 17).

Lernen findet bei jedem Menschen während des gesamten Lebens innerhalb der drei Dimensionen Kognition, Emotion und Gesellschaft statt. Lernen als sozialer Prozess bedeutet, dass sich Individuen mit ihrer Umwelt auseinandersetzen müssen, d.h. sowohl auf der interaktiven Ebene mit anderen Individuen als auch auf einer gesellschaftlichen Ebene, die bestimmt ist durch historische und politische Zusammen-

hänge, sodass die Interpretation über die Wirkung von Lernvorgängen nicht von den gesellschaftlichen Bedingungen getrennt werden kann (ebd., S. 19). Zudem können biographische Erfahrungen Lernbereitschaft, Lernprozesse und Lernmöglichkeiten entscheidend beeinflussen (Illeris 2006, S. 37). Für das Lebenslange Lernen muss also gefragt werden, warum und unter welchen Voraussetzungen sich Menschen auf Lernprozesse einlassen (können).

Lernprozesse im Erwachsenenalter erfolgen sowohl in organisierten Veranstaltungen als auch – und dies vermutlich in einem größeren Maße – informell oder beiläufig, integriert am Arbeitsplatz oder in der Freizeit, bei gesellschaftlichem Engagement; sie können in diesen Zusammenhängen intentional oder zufällig erfolgen (Faulstich/Zeuner 2010, S. 89).

Uns geht es in erster Linie um Fragen, die in Bezug auf organisierte Lernprozesse eine Rolle spielen, da sie die häufigste Form der Erwachsenenalphabetisierung darstellen. Die Analyse und Interpretation von Lernprozessen in organisierten Lernangeboten erfordert einen bestimmten theoretischen Zugriff, der kurz erläutert werden soll. Er kann Erklärungsmuster für individuelles Lernverhalten in Bezug auf Lebenslanges Lernen insgesamt und darin eingebettet auch hinsichtlich der Alphabetisierung bieten.

Lerntheorien beziehen sich selten auf das Lebenslange Lernen als Idee; im Mittelpunkt stehen in der Regel Fragen nach kognitiven Prozessen der Aneignung von Wissen, nach ihren Voraussetzungen, Bedingungen oder subjektiven Begründungen. In den meisten lerntheoretischen Ansätzen wird Lernen als eine anthropologische Konstante verstanden, der sich der Mensch nicht entziehen kann. Seltener wird gefragt, ob ein Mensch den im Diskurs über das Lebenslange Lernen implizit mitschwingenden Zwang zum ständigen Lernen überhaupt Folge leisten möchte oder kann. Subjektiv begründete Lernwiderstände, die ebenfalls entstehen, erklären sich aus der jeweiligen biographischen Situiertheit, dem Lehr-Lern-Kontext und Erwartungen an die Lernenden wie die Fähigkeit zur Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses (Faulstich/Zeuner 2010, S. 76). Diese schließt die Übernahme von Verantwortung für die Definition von Inhalten, die Entwicklung von Lernstrategien und weitergehend auch den Umgang mit dem eigenen möglichen Scheitern mit ein (vgl. Knowles/Holton/Swanson 2007, S. 133).

Eine Lerntheorie, die Lernen nicht als einen von außen veranlassten Prozess betrachtet, sondern in den Mittelpunkt des Lernens Fragen nach den jeweiligen subjektiven Begründungen für Lernprozesse stellt, ist die subjektwissenschaftliche Lerntheorie des Psychologen Klaus Holzkamp (1927-1996). Die Begründungen für oder gegen das Lernen werden gerahmt von Bedingungen, die für das Subjekt relevant sind: Biographizität, Situativität und Kontext bestimmen den Lerngegenstand und die Intentionen, die mit dem Lernprozess verbunden werden. Ausgelöst wird die Entscheidung, sich auf einen Lernprozess einzulassen nach Holzkamp in der Regel über eine Diskrepanzerfahrung. D.h. Handlungsproblematiken, die durch vorhandene Kompetenzen nicht zu bewältigen sind, werden vom Individuum zu Lernproblematiken erklärt (Holzkamp 1995, S. 183).