Alphabetisierung und Grundbildung 13

Natalie Pape

Literalität als milieuspezifische Praxis

Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen

WAXMANN

Alphabetisierung und Grundbildung

herausgegeben vom
Bundesverband Alphabetisierung
und Grundbildung e. V.

Bundesverband
Alphabetisierung
und Grundbildung e.V.

Band 13

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Natalie Pape

Literalität als milieuspezifische Praxis

Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen

Waxmann 2018
Münster • New York

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

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

Alphabetisierung und Grundbildung, Band 13

ISSN 1865-1623
Print-ISBN 978-3-8309-3768-5
E-Book-ISBN 978-3-8309-8768-0

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C083411
FSC
www.fsc.org

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Danksagung

Diese Dissertation ist mit Unterstützung vieler Menschen entstanden, die mich während meiner Promotionszeit begleitet haben. Ihnen allen möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen.

Zunächst bedanke ich mich bei Helmut Bremer, der mich im Studium für die habitus-hermeneutische Interviewinterpretation begeistert hat. Als Betreuer dieser Arbeit hatte er immer ein offenes Ohr für mich; er hat mein Vorhaben in jeglicher Hinsicht unterstützt. Ebenso gilt mein Dank Christine Zeuner, die als Zweitbetreuerin dieser Arbeit und mit dem Ansatz der New Literacy Studies eine wichtige Inspirationsquelle für mich war.

Ich danke außerdem den verschiedenen Dissertations- und Forschungskolloquien, in denen ich Interviewmaterial und Zwischenergebnisse dieser Arbeit diskutieren konnte und immer wieder konstruktives Feedback erhielt. Namentlich nennen möchte ich Andrea Lange-Vester, Christel Teiwes-Kügler sowie Heidrun Schneider aus dem überregionalen bzw. regionalen Kolloquium „Habitus- und Milieuforschung". Christel Teiwes-Kügler und Heidrun Schneider haben Teile dieser Arbeit gelesen und mir wertvolle Hinweise im Arbeitsprozess gegeben.

Nicht zuletzt gilt mein Dank Sandra Deneke und Ingeborg Reese, durch die ich Zugang zu der Thematik des Schriftspracherwerbs im Erwachsenenalter erhielt. Ich danke ihnen sowie Denise Horch für eine tolle Zusammenarbeit im Rahmen der Interdependenzstudie. Außerdem danke ich allen beteiligten Kursleitenden und Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse, deren Offenheit für das Gelingen dieser Untersuchung unerlässlich war.

Meinen Freundinnen und Freunden, die mich auf unterschiedlichste Weise unterstützt und auch mal für Ablenkung gesorgt haben, sei an dieser Stelle ebenfalls herzlich gedankt. Namentlich nennen möchte ich Tanja Kücking, die mir wie die anderen Frauen aus meiner Transaktionsanalysefortbildung eine wichtige Beraterin war und darüber hinaus diese Veröffentlichung durch finanzielle Leihgaben ermöglichte.

Für ihre fortwährende Unterstützung danke ich auch meinen Eltern Jürgen und Margitta Pape sowie meiner Großmutter Ruth Artmann, die meinen Werdegang immer interessiert verfolgt hat, dieses Buch aber leider nicht mehr in den Händen halten kann.

Ohne meinen Lebenspartner Lennart Balke, der mir im Alltag stets den Rücken freigehalten hat, damit ich mich dieser Arbeit zuwenden konnte, der alle Höhen und Tiefen im Arbeitsprozess mit mir durchlebt und mir darüber hinaus mit seiner fachlichen Expertise immer zur Seite gestanden hat, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Hannover, im Oktober 2017
Natalie Pape

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Inhalt

1 Einleitung 11

2 Forschungsstand 20
2.1 Umkämpfte Begriffe: Funktionaler Analphabetismus, Grundbildung und Literalität 21
2.2 Arbeiten zur Alphabetisierungsforschung 23
2.2.1 Kompetenzorientierte Studien 25
2.2.2 Subjekt- und biografieorientierte Studien 30
2.2.3 Praxisorientierte Studien 33
2.3 Lesesozialisationsforschung 35
2.4 Literalität als soziale Praxis 37
2.5 Milieubezogenheit von Literalität 40
2.6 Zwischenfazit 43

3 Theoretische Grundlagen 45
3.1 Anschlüsse an Bourdieus Theorie der Praxis 45
3.1.1 Handlungsspielräume innerhalb inkorporierter Grenzen: Das Habituskonzept 46
3.1.2 Habitus, symbolische Gewalt und Sprache 48
3.1.3 Begrenzungen durch äußere Zwänge: Das Konzept sozialer Felder und der Gebrauch von (Schrift-)Sprache 49
3.1.4 Gesamtschau auf die Gesellschaft Frankreichs: Der soziale Raum 51
3.2 Anschlüsse an das Konzept „sozialer Milieus“ 53
3.2.1 Die Milieulandkarte der deutschen Gesellschaft 54
3.2.2 Stammbäume sozialer Milieus 56
3.2.2.1 Obere bürgerliche Milieus (ca. 20%) 56
3.2.2.2 Respektable Volks- und Arbeitnehmermilieus (ca. 70%) 57
3.2.2.3 Unterprivilegierte Volks- und Arbeitnehmermilieus (ca. 11%) 58
3.3 Zwischenfazit: Literalität als milieuspezifische Praxis 59
3.4 Anschlüsse an Streets Konzept Literalität als soziale Praxis 61
3.4.1 Neutrale Kulturtechnik: Das autonome Modell von Literalität 61
3.4.2 Eigensinn der Subjekte: Das ideologische Modell von Literalität 62
3.5 Verschränkung der Theorieperspektiven für die vorliegende Arbeit 63

4 Forschungsdesign 65
4.1 Ausgangspunkt: Die Interdependenzstudie 65
4.1.1 Konzeption des Feldzugangs 67
4.1.2 Konzeption der Interviewführung 70
4.1.3 Leitfadengestützte lebensgeschichtliche Interviews 72
4.1.4 Lernstandserhebung 73
4.2 Forschungspraktische Umsetzung der Dissertation 75

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

4.2.1 Milieuperspektive zur Vertiefung und Ergänzung der Interdependenzstudie ... 75
4.2.2 Verbindung der Studien im Forschungsprozess ... 77
4.2.3 Veränderungsprozesse des Habitus ... 78
4.2.4 Eingrenzung der Stichprobe und Auswahl von Eckfällen ... 78
4.2.5 Datenaufbereitung ... 81
4.3 Auswertungsmethode: Habitus-Hermeneutik ... 81
4.3.1 Methodologie: Soziale Subjekte und Sinnschichten sozialer Praxis ... 82
4.3.2 Methodisches Vorgehen: Dem Habitus auf der Spur ... 83

5 Habitus-hermeneutische Auswertung von vier Eckfällen ... 89
5.1 Eckfall Christa: „*[I]ch mach das Beste draus und lebe halt damit.*“ ... 90
5.1.1 Skizzierung der sozialen Herkunft und der Lebenssituation ... 90
5.1.2 Literalität im Kontext der Herkunftsfamilie ... 91
5.1.3 Literalität im Kontext der schulischen Laufbahn ... 93
5.1.4 Literalität im Rahmen von Ausbildung und Beruf ... 95
5.1.5 Literalität im Rahmen von Partnerschaft und eigener Familie ... 97
5.1.6 Kursaufnahme und Entwicklungen im Zuge der Teilnahme (Basisbefragung) ... 99
5.1.7 Entwicklungen im Zuge der Kursteilnahme (Folgebefragung) ... 101
5.1.8 Habitus und Literalität ... 103
5.2 Eckfall Ulrich: „*Was ich nich weiß, frag ich nach […]. Da kenn ich nix.*“ ... 106
5.2.1 Skizzierung der sozialen Herkunft und der Lebenssituation ... 106
5.2.2 Literalität im Kontext der Herkunftsfamilie ... 107
5.2.3 Literalität im Kontext der schulischen Laufbahn ... 108
5.2.4 Literalität im Rahmen von Ausbildung und Beruf ... 109
5.2.5 Literalität im Rahmen von Partnerschaft und eigener Familie ... 111
5.2.6 Kursaufnahme und Entwicklungen im Zuge der Teilnahme (Basisbefragung) ... 112
5.2.7 Entwicklungen im Zuge der Kursteilnahme (Folgebefragung) ... 115
5.2.8 Habitus und Literalität ... 117
5.3 Eckfall Jana: „*Ich hab von Kind an ganz viel und gerne gelesen.*“ ... 120
5.3.1 Skizzierung der sozialen Herkunft und der Lebenssituation ... 120
5.3.2 Literalität im Kontext der Herkunftsfamilie ... 121
5.3.3 Literalität im Kontext der schulischen Laufbahn ... 125
5.3.4 Literalität im Rahmen von Ausbildung und Beruf ... 126
5.3.5 Literalität im Rahmen von Partnerschaft und eigener Familie ... 128
5.3.6 Kursaufnahme und Entwicklungen im Zuge der Teilnahme (Basisbefragung) ... 129
5.3.7 Entwicklungen im Zuge der Kursteilnahme (Folgebefragung) ... 131
5.3.8 Habitus und Literalität ... 133
5.4 Eckfall Erwin: „*Ich hab noch nie in mein Leben n Buch gelesen. Weiß gar nich, was n Buch is, ne?*“ ... 136

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

5.4.1 Skizzierung der sozialen Herkunft und der Lebenssituation 136
5.4.2 Literalität im Kontext der Herkunftsfamilie 137
5.4.3 Literalität im Kontext der schulischen Laufbahn 141
5.4.4 Literalität im Rahmen von Ausbildung und Beruf 143
5.4.5 Literalität im Rahmen von Partnerschaft und eigener Familie 145
5.4.6 Kursaufnahme und Entwicklungen im Zuge der Teilnahme (Basisbefragung) 146
5.4.7 Entwicklungen im Zuge der Kursteilnahme (Folgebefragung) 149
5.4.8 Habitus und Literalität 151

6 Milieuspezifische Differenzierung der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen 154
6.1 Eckfall Christa und Vergleichsfälle: Handlungsleitendes Prinzip „*Respektabilität und Status*“ 156
6.2 Eckfall Ulrich und Vergleichsfälle: Handlungsleitendes Prinzip „*Autonomie und Pragmatismus*“ 158
6.3 Eckfall Jana: Handlungsleitendes Prinzip „*Anspruch und (begrenzte) Selbstverwirklichung*“ 162
6.4 Eckfall Erwin und Vergleichsfälle: Handlungsleitendes Prinzip „*Vermeidung von Ausgrenzung*“ 163
6.5 Geschlechtsspezifika 165

7 Grundmuster der Literalität 167
7.1 Angestrengt-ambitionierte Literalität 171
7.2 Sachbezogen-pragmatische Literalität 171
7.3 Prätentiös-elaborierte Literalität 172
7.4 Gelegenheitsorientierte Literalität 173

8 Schluss 175
8.1 Anbindung zentraler Befunde an den Diskurs der Alphabetisierungsforschung 175
8.2 Perspektiven für die Praxis 179
8.3 Perspektiven für die Forschung 182

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 185

Literatur 186

Anhang 203

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1 Einleitung

Die Arbeit wirft auf neuartige Weise einen Blick auf das Phänomen geringer Schriftsprachkompetenzen großer Bevölkerungsgruppen bzw. des funktionalen Analphabetismus[1] in Deutschland. Erstmals wird diese Thematik mit dem Konzept der „sozialen Milieus" (Vester et al. 2001; Bremer/Lange-Vester 2014a), das auf Bourdieus (1982; 1987) Theorie von Habitus und Feld aufbaut, empirisch-qualitativ untersucht. Damit wird ein Beitrag zu der Frage geleistet, wie funktionaler Analphabetismus in den alltäglichen Gebrauch von Schriftsprache eingebunden ist und dabei zugleich einer sozialen Logik folgt.

Besondere Relevanz erhält die Thematik durch die Befunde zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus bzw. geringer Lesekompetenzen in Deutschland. Diese haben erhebliche Resonanz in Wissenschaft, Politik und Wirtschaft gefunden. Die leo. – Level-One Studie (kurz: leo.-Studie) weist eine Zahl von 7,5 Millionen Menschen nach, die „zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben" können, „nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte" (Grotlüschen et al. 2012, S. 20). Kumuliert können demnach 14,5% der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren als funktionale Analphabetinnen und Analphabeten bezeichnet werden (ebd., S. 19 f.). Der PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, Rammstedt 2013a) zufolge sind sogar 17,5% der erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren in Deutschland „maximal in der Lage, kurze Texte mit einfachem Vokabular zu lesen und ihnen in stark begrenztem Maße Informationen zu entnehmen" (OECD 2013). Schriftsprachkompetenz ist somit auch in einer Industrie- und „Wissensgesellschaft" (Bittlingmayer/Bauer 2006) wie Deutschland keine Selbstverständlichkeit. Es stellt sich die Frage, wie es trotz Schulpflicht zu solch hohen Zahlen von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen kommen kann.

Die PIAAC-Studie macht deutlich, dass eine geringe Lesekompetenz im Erwachsenenalter „stark vom elterlichen Bildungshintergrund geprägt ist" (Rammstedt 2013b, S. 15). Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt die leo.-Studie, die speziell die Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten in den Blick nimmt. Das Risiko, von funktionalem Analphabetismus betroffen zu sein, ist demnach deutlich höher, wenn die Eltern über geringe schulische und berufliche Formalbildung verfügen (Riekmann 2012, S. 169 ff.). 18%[2] der Mütter funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten haben keinen Schulabschluss, 60% einen Volks- bzw. Hauptschulabschluss erreicht (ebd., S. 171). Was die Berufsausbildung betrifft, so haben 54% der Mütter keine berufliche Ausbildung abgeschlossen, 35% konnten eine Berufsausbildung absolvieren (ebd.). Die Situation bei den Vätern ist ähnlich, wenn auch prozentual mehr Väter funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten eine

1 Der Begriff funktionaler Analphabetismus und mit ihm transportierte Stereotype werden zunehmend kritisch diskutiert (Steuten 2014; Grotlüschen et al. 2014; Grotlüschen 2016a; Riekmann 2016a, S. 36 ff.; Bittlingmayer 2016) (siehe auch Kapitel 2.1).

2 Die Zahlen sind auf ganze Prozentwerte gerundet.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Berufsausbildung absolviert haben (55%) (ebd., S. 172). In der Gruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten selbst haben 19% keinen Schulabschluss, 48% verfügen über eine formale Qualifikation in Form eines Hauptschulabschlusses oder darunter (Grotlüschen et al. 2012, S. 29). Eine berufliche Ausbildung konnten 56% erreichen (ebd., S. 32). Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten sind vorwiegend in gering qualifizierten Berufen tätig und besonders von Arbeitslosigkeit bedroht (Grotlüschen 2012, S. 143 ff.).

Es zeigt sich also, dass geringe Bildungs- und Berufschancen in dieser Gruppe bestehen, die zudem sozial vererbt werden. Die Daten weisen auf einen Zusammenhang von Schichtmerkmalen im weiteren Sinne und geringerer Schriftsprachkompetenz hin. Sie lassen sich als strukturelle Benachteiligung funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten interpretieren. Unklar bleibt allerdings, wie genau es dazu kommt und was dies für die sozialen Subjekte bedeutet. So kritisieren Hein und Koval (2014, S. 389 f.) mit Blick auf die leo.-Studie, dass diese – „z. T. bedingt durch ihre vordergründig technischen und sozioökonomischen Kriterien – nur wenig und zumeist nur indirekt über die Lebenssituationen der im Fokus stehenden Personen Auskunft [gibt]".

Nichtsdestotrotz werden vielerorts eingeschränkte Teilhabeoptionen für die Gruppe der Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen betont. Grotlüschen et al. (2012, S. 20) schlussfolgern etwa, dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten „aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage [sind], am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben". Rammstedt (2013b, S. 12) hält Lesekompetenz für eine „Voraussetzung, um das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen" (hierzu auch Gauly et al. 2016). Aus Untersuchungen wie leo. oder PIAAC wird oft ein pädagogischer, politischer, auch ökonomischer Handlungsbedarf abgeleitet, der letztlich von einem Zusammenhang von Schriftspracherwerb und gesellschaftlicher, einschließlich ökonomischer Teilhabe ausgeht. Dabei lässt sich dies durch die Studien selbst längst nicht immer eindeutig belegen (Rosenbladt 2012; Riekmann 2012; Heisig/Solga 2014; Nienkemper 2016; Nienkemper/Grotlüschen 2016; Grotlüschen 2017).

Die oben genannten sozialen Merkmale, die quantitativ erhoben sind, legen zwar eine gravierende Benachteiligung in Bezug auf die Verwirklichung von Lebenschancen nahe. Allerdings zeigt die leo.-Studie auch: Immerhin 80% der zu den funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten gerechneten Menschen haben einen Schulabschluss (knapp ein Drittel sogar einen mittleren oder hohen), 57% sind berufstätig (Grotlüschen et al. 2012, S. 29 ff.), 50% haben Familie und Kinder (Riekmann 2012, S. 178) und die meisten regeln auch die Dinge des täglichen Lebens weitgehend selbstständig (ebd., S. 183).

Darüber hinaus veranschaulichen insbesondere qualitative Studien, die eher den individuellen Umgang mit Schriftsprache in den Blick nehmen, dass Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen über erhebliche Lebensbewältigungskompetenzen verfügen und auch nicht zwangsläufig von Exklusion betroffen sind

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

(z. B. Zeuner/Pabst 2011a). Qualitative Studien können stärker subjektive Einstellungen, Motivlagen und Bedürfnisse berücksichtigen. In der deutschen Alphabetisierungsforschung dominieren hier subjekt- und biografieorientierte Ansätze (z. B. Ludwig 2012a; Egloff 2011; 2016). Sie verweisen mit ihren Befunden auf eine besondere Vielfalt in der Gruppe der Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen sowie eigensinnige Zugänge zu Schriftsprache und Lernen, die alltäglichen Gegebenheiten und subjektiven Ansprüchen durchaus genügen und pädagogischen Maßnahmen zuwider laufen können. Die Situation ist also keineswegs klar.

Das gilt auch für die Frage der Teilnahme an Alphabetisierungskursen. Hier ist festzustellen, dass nur ein sehr geringer Teil der 7,5 Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten – Steuten (2016, S. 14) spricht von weniger als 1% der (potenziellen) Adressatinnen und Adressaten – einen Alphabetisierungskurs besucht. Es besteht also eine hohe Diskrepanz zwischen ‚objektiv gemessenen' Defiziten und dem subjektiven Bedürfnis, dieses vermeintliche Manko durch eine Kursteilnahme zu bearbeiten. Die leo.-Studie, die einen Wendepunkt von der Teilnehmenden- zur Adressatenforschung markiert, hat hier zu erheblichen neuen Erkenntnissen beigetragen: (Potenzielle) Adressatinnen und Adressaten schätzen ihre Handlungsmöglichkeiten im Alltag oft besser ein als (tatsächliche) Teilnehmende an Alphabetisierungskursen, die demgegenüber als besonders benachteiligte Gruppe gelten können (Rosenbladt 2012; Grotlüschen et al. 2014). Rosenbladt kommt daher zu dem Schluss: „Die Mehrzahl der Schriftschwachen – bis hin zu […] den sogenannten funktionalen Analphabeten – scheint trotz ihres Handicaps mit Selbstbewusstsein durchs Leben zu gehen" (Rosenbladt 2012, S. 82). Es ergibt sich das Bild, wonach viele Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen, die als Adressatinnen und Adressaten für Alphabetisierungskurse gelten können, trotz geringer Schriftsprachkompetenzen ein relativ geordnetes Leben führen (Steuten 2014). Daraus lässt sich ableiten, dass erstens der lineare Zusammenhang zwischen Schriftsprachbeherrschung und gesellschaftlicher Teilhabe deutlich relativiert werden muss, dass zweitens „der schnelle Schluss, dass funktionale Analphabet/inn/en per se Schwierigkeiten hätten, ihren Alltag zu bewältigen, nicht legitim zu ziehen ist" (Riekmann 2012, S. 183) und dass drittens die „gängigen Vorstellungen vom ungebildeten, erwerbs- und hilflosen, sozial isolierten und randständigen Analphabeten" (Steuten 2016, 13) nicht haltbar sind. Wie diese Erwachsenen im Alltag zurechtkommen und welche Bedeutung Schriftsprache hier für sie hat, darüber ist jedoch kaum etwas bekannt.

Es ist also lohnenswert, den Blick stärker auf die Alltagspraxis von Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten zu richten. Dieses Ziel verfolgen auch Umfeldstudien, die einen weiteren Wendepunkt in der Alphabetisierungsforschung markieren (Ehmig et al. 2015; Riekmann et al. 2016). Umfeldstudien wollen Genaueres über ‚Mitwissende'[3] und Unterstützende von Erwachsenen mit geringen

3 Der Begriff der ‚Mitwisserschaft' wird aufgrund seiner möglicherweise kriminalisierenden Konnotation ebenfalls kritisch diskutiert (Riekmann 2016a, S. 36 ff.; Bittlingmayer 2016; Grotlüschen 2017).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Lese- und Schreibkompetenzen erfahren, um so auch geringe Kursteilnahmen mit erklären zu können. Die Studien verdeutlichen, dass geringe Lese- und Schreibkompetenzen im beruflichen wie privaten Umfeld entgegen der gängigen Annahme einer Tabuisierung häufig bekannt sind. Im Fall der Hamburger Umfeldstudie kennen rund 40% der Befragten eine oder mehrere Personen, bei der sie sicher von Lese- und Schreibschwierigkeiten wissen oder diese vermuten (Buddeberg 2016, S. 62). Die Hamburger Umfeldstudie zeigt: „Wissen über geringe Literalität unter Erwachsenen gibt es in allen Segmenten der Bevölkerung, weitgehend unabhängig von Alter, Geschlecht, Bildungsniveau, Erwerbssituation oder Erstsprache" (ebd., S. 62 f.). Allerdings nimmt mit zunehmender Bildung unter den ‚Mitwissenden' auch der Anteil derer ab, die Personen mit „gravierenden Schwierigkeiten" (ebd., S. 63) kennen. Umfeldstudien geben zwar mehr Einblick in die Alltagswelten von Betroffenen, sie können jedoch nur wenig über den konkreten Umgang mit Schriftsprache und deren alltagspraktische Eingebundenheit aussagen.

Sekundäranalysen aus PIAAC (Gauly et al. 2016; Nienkemper/Grotlüschen 2016) verfolgen ebenfalls das Ziel, die Lebensumstände und die Kompetenz*nutzung* von Erwachsenen mit geringen Lesekompetenzen näher zu beleuchten. Nienkemper und Grotlüschen (2016) legen dar, dass Erwachsene trotz geringer ‚gemessener' Kompetenzen von diesen Gebrauch machen und dabei über sehr unterschiedliche Profile bei der Kompetenznutzung verfügen. Die Rede ist hier von drei Gruppen von Kompetenznutzenden: Die „außerberuflich Kompetenznutzenden" (z. B. Arbeitslose, Frühverrentete) zeigen eine vielfältige Kompetenznutzung im Alltag, etwa bezogen auf das Lesen von Büchern, das Schreiben von privaten Briefen oder E-Mails (ebd., S. 15). Die Gruppe der „kollegial Anweisungslesenden" (vor allem Berufstätige) ist insbesondere am Arbeitsplatz mit dem Lesen schriftlicher Anweisungen befasst, während sich im Privatleben weniger Lese- und/oder Schreibanlässe ergeben als in der zuvor genannten Gruppe (ebd.). Die Gruppe der „ubiquitär Schreibenden" – eine jüngere und höher gebildete, einkommensstärkere Gruppe – nutzt beruflich wie privat häufiger als die beiden anderen Gruppen schriftbezogene (digitale) Medien und Kommunikationsformen und liest regelmäßig Bücher (ebd., S. 15 f.).

Nienkemper und Grotlüschen gehen in ihrer Studie in Anlehnung an die New Literacy Studies von einem „praxeologischen Verständnis von Literalität" (ebd., S. 7) aus, indem sie auf subjektiv sinnvolle Gebrauchsformen bzw. individuelle Gewohnheiten bei der Schriftsprachverwendung abzielen (hierzu auch Nienkemper 2017). Durch die Untersuchung lässt sich die Heterogenität der Schriftsprachverwendung aufzeigen, zumal Erwachsene mit niedriger Lesekompetenz in allen drei Gruppen – wenn auch zu unterschiedlichen Anteilen – vertreten sind (Nienkemper/Grotlüschen 2016, S. 16). Obwohl PIAAC sicher nicht als praxeologische Studie angelegt ist, lässt sich ansatzweise die Schriftsprachverwendung so auch mit strukturellen Merkmalen in Verbindung bringen. Allerdings geht es in der Sekundäranalyse vor allem um die Häufigkeit der Nutzung einzelner Praktiken und weniger um den alltagsweltlichen Zusammenhang.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Es lässt sich also resümieren, dass trotz intensiver Forschungsaktivitäten in den letzten Jahren (überblickshaft Projektträger im DLR e. V. 2011a; 2011b; 2012; Grotlüschen/Riekmann 2012; Grotlüschen/Zimper 2015; Riekmann et al. 2016; Gauly et al. 2016; Nienkemper/Grotlüschen 2016), durch die auch viele Lücken geschlossen werden konnten, nach wie vor ein erheblicher Forschungsbedarf besteht. Kurz gefasst kann für den bisherigen Forschungsstand festgehalten werden, dass *quantitative Studien* hier eine Makroperspektive einnehmen und auf strukturelle Begebenheiten und Benachteiligungen verweisen, dabei auch wesentlich zu neuen Erkenntnissen über Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmende von Alphabetisierungskursen beigetragen haben. Objektiv betrachtet weisen Studien wie leo. oder PIAAC auf einen Zusammenhang von geringen ‚gemessenen' Kompetenzen und schichtspezifischen Merkmalen sozialer Benachteiligung hin. Zu Grunde gelegt wird zumeist, dass Schriftsprache Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe ist und dass funktionale Analphabetinnen und Analphabeten davon ausgeschlossen sind. Quantitative Studien können aus ihren Befunden aber nur sehr bedingt Aussagen über die Subjekte und ihre Alltagspraxis ableiten. *Qualitative Studien* hingegen sehen vor allem die Heterogenität der Subjekte, binden ihre Befunde aber nur wenig an strukturelle Bedingungen zurück, so dass schnell der Eindruck einer beliebigen Vielfalt entstehen kann. Offen bleibt, wie der offensichtlich individuelle Umgang mit Schriftsprache mit sozialen Logiken verknüpft ist, ohne dafür lediglich auf Schichtmerkmale im weiteren Sinne zurückzugreifen.

Eine vielversprechende neue Perspektive bietet hier der Ansatz Bourdieus (1982; 1987), insbesondere das Habituskonzept. Der Kerngedanke dabei ist, dass das Individuelle der Subjekte auf der einen und strukturelle gesellschaftliche Bedingungen auf der anderen Seite keinen Gegensatz bilden. Vielmehr handelt es sich um zwei Seiten einer Medaille, die – zusammen betrachtet – zu einem umfassenden Verstehen der sozialen Welt führen. Die Verknüpfung von subjektiven Praktiken der Schriftsprache und gesellschaftlichen Strukturen lässt sich folglich durch das Habituskonzept herstellen und gewinnbringend einsetzen, um zu neuartigen Befunden auf dem Gebiet der Alphabetisierungsforschung zu gelangen.

Der Habitus wird im Herkunftsmilieu unter bestimmten strukturellen Bedingungen erworben, die ihm eine bestimmte Sicht auf die Welt nahelegen und ihn formen, insofern weisen die Weltsichten des Habitus auch immer auf ein bestimmtes soziales Milieu hin. Er kann unzählige Praktiken – auch literale – hervorbringen, ist hier also nicht direkt begrenzt; er zeigt sich jedoch stets in der *Art und Weise* ihrer Ausführung. Bourdieu geht es vor allem um das Erzeugungsprinzip des Habitus. Es ist nicht primär sein Ziel, einzelne Praktiken zu beschreiben, sondern aufzuzeigen, nach welchem Muster diese hervorgebracht werden.

Im Bereich der Alphabetisierung hat Linde (2008) bereits mit dem Habituskonzept gearbeitet. Sie legt es ihrer Arbeit zum Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter zu Grunde, um die Subjekte im gesellschaftlichen Kontext verorten und (Lern-)Barrieren sichtbar machen zu können (ebd., S. 100). Mit der „Kernkategorie Habitus" (ebd., S. 118) verdeutlicht sie, wie sich Ängste in Lernprozessen des

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Schriftspracherwerbs über die Lebensgeschichte verfestigen, aber durch Prozesse der Bewusstwerdung und eine Steigerung des Selbstvertrauens im Verlauf eines Kursbesuchs gemildert werden können. Literalitätspraxen stellen für die Befragten Möglichkeiten dar, ihre Handlungsspielräume zu erweitern, wodurch die Eingebundenheit der literalen Praxis in ihre Alltagswelt deutlich wird. Allerdings hat Linde weniger im Blick, wie diese Eingebundenheit mit der Konfiguration sozialer Milieus im Zusammenhang steht.

Bezugnahmen auf Bourdieus Konzept finden sich auch bei Grotlüschen et al. (2009). Sie problematisieren Machtverhältnisse, die Literalitätspraxen durchziehen. Ausgehend von Bourdieus Begriff der legitimen Kultur entwickeln sie den Begriff der legitimen Literalität. Der Umgang mit Schriftsprache variiert demzufolge nach klassenspezifischem Habitus, wobei die oberen Klassen tonangebend sind, wenn es um die Frage geht, was diesbezüglich als legitim zu gelten hat. Die legitime Literalität lässt sich als Teil des Distinktionsinteresses der oberen Klassen verstehen (Grotlüschen 2011b, S. 27). Dieses Phänomen hat Bourdieu bereits für die legitime Sprache eingehend herausgearbeitet (Bourdieu 1990; Grotlüschen 2011a). Die legitime Literalität zeichnet sich durch einen Abstand zum ‚normalen' Schriftsprachgebrauch aus, so dass andere Formen von Literalität abgewertet werden. Bei den mittleren Klassen führt dies zu einer „aufstiegs- und anpassungsorientierten Verwendung von Schrift" (Mainstreamliteralität) (Grotlüschen 2011b, S. 32). Die unteren Klassen grenzen sich hingegen von höheren Ansprüchen an Schriftsprache mit einer basalen Literalität ab (ebd., S. 30). Die Arbeiten machen deutlich, dass Schriftsprachkompetenzen in eine Konfiguration sozialer Klassen bzw. Milieus eingebunden sind (Nienkemper 2015, S. 83 ff.). Allerdings bleibt das auf einer eher konzeptionellen Ebene, ohne dass das Hervorbringen literaler Praxis durch den Habitus empirisch eingeholt wird. Das Modell des sozialen Raums ist zwar mehrdimensional angelegt, Grotlüschen et al. entwerfen jedoch ein hierarchisches Modell der Literalität.

Es wird also bereits deutlich, dass literale Praxen ‚umkämpft' sind und sich strukturell unterscheiden. Das ist auch ein zentraler Befund der New Literacy Studies (z. B. Barton/Hamilton 1998; Zeuner/Pabst 2011a), die herausstellen, dass Literalität plural zu verstehen ist und Machtverhältnissen unterliegt. Vielversprechend erscheint es vor diesem Hintergrund, mit einem Konzept sozialer Milieus zu arbeiten, das auf Bourdieus Ansatz aufbaut und diesen weiterentwickelt (Vester et al. 2001; Bremer/Lange-Vester 2014a). Milieukonzepte ermöglichen, die Alltagspraxis der Subjekte in den Blick zu nehmen. Gleichwohl gelingt es, ihre Praxis an die soziale Ordnung rückzubinden und soziale Ungleichheiten sichtbar zu machen.

Milieukonzepte haben seit den 1990er Jahren Eingang in die Erwachsenenbildung gefunden und konnten hier bereits wichtige Impulse setzen (z. B. Flaig et al. 1997; Bremer 1999; 2007; Barz 2000, Barz/Tippelt 2004a; 2004b; Tippelt et al. 2008; Zeuner/Faulstich 2009, S. 118 ff.). Sie geben Aufschluss darüber, wie Weiterbildungsinteressen und -praxis mit der sozialen Lage und dem Habitus verbunden sind. Vor diesem Hintergrund wird auch die Erreichbarkeit von Zielgruppen mit geringen Bildungsabschlüssen bzw. aus unteren Schichten für die Erwachsenenbildung pro-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

blematisiert. Das Weiterbildungsverhalten ist in die milieuspezifische Lebensführung eingebunden und führt zu unterschiedlichen Grundmustern der Bildungspraxis (Bremer 2010a, S. 96). Es ist also naheliegend, dass es sich bei sozialen Milieus auch um Orte handelt, an denen bestimmte Vorlieben und Gebrauchsformen von Schriftsprache, also Grundmuster der Literalität, eingeübt werden und dass sich ein Phänomen wie funktionaler Analphabetismus darin eingebettet betrachten lässt. Anzunehmen ist, dass Literalität „milieuspezifisch gefärbt" ist (ebd., S. 101).

Obwohl also die Relevanz der Milieuzugehörigkeit für die Erwachsenenbildung vielfach aufgezeigt wurde, ist der Ansatz bisher noch nicht auf den alltagspraktischen Umgang mit Schriftsprache bezogen worden. Zeuner und Pabst (2011b, S. 113) halten gleichwohl neben weiteren Faktoren die „Milieuzugehörigkeit" für ein wichtiges Kriterium, wenn es um Anwendung und Kompetenzen auf dem Gebiet der Schriftsprache geht. Mittlerweile wird hier vielerorts ein Forschungsdesiderat konstatiert (Nickel 2007; Sahrai et al. 2011; Rosenbladt 2012; Nienkemper 2015; Nienkemper/Grotlüschen 2016). Im Bereich der Alphabetisierung lassen sich jedoch lediglich erste Bezugnahmen auf Milieukonzepte feststellen. Krenn (2013) verbindet den Ansatz der New Literacy Studies mit dem Konzept sozialer Milieus nach Vester et al. (2001). Er ordnet die Befragten zwar sozialen Milieus zu, dies erfolgt aber nicht auf Basis einer Analyse der milieuspezifischen Alltagspraxis, sondern vor dem Hintergrund „sozialstrukturelle[r] Positionierung" (ebd., S. 66). Eine Studie zum beruflichen Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten der Stiftung Lesen (Ehmig et al. 2015) erhebt eher einzelne Einstellungen zu Schriftsprache und gibt ebenfalls keine Auskunft über deren alltagspraktischen Gebrauch in verschiedenen Milieus (ähnlich H. Wagner 2011; Riekmann/Stammer 2016). Letzterer soll mit dieser Arbeit erstmals erforscht werden. Dabei wird vor dem Hintergrund der erwähnten Diskrepanz zwischen (potenziellen) Adressatinnen und Adressaten und (tatsächlichen) Kursteilnehmenden auch in den Blick genommen, wie die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs in die milieuspezifische Alltagspraxis eingebettet ist. Es ergeben sich daraus die leitenden Forschungsfragen dieser Arbeit:

- Aus welchen sozialen Milieus kommen Teilnehmende an Alphabetisierungskursen?
- Über welche habitus- und milieuspezifischen Zugänge zu Schriftsprache verfügen sie?
- Wie ist die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs in die milieuspezifische Alltagspraxis eingebettet?

Um diesen Fragen nachzugehen, konnte auf empirisches Material zurückgegriffen werden, das im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekts[4] erhoben wurde, an dem die Autorin der

4 Das Forschungsprojekt „Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung" (kurz: Interdependenzstudie) wurde von Juli 2008 bis August 2011 unter der Leitung von Prof. Dr. Sandra Deneke an der Leibniz Universität Han-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Arbeit selbst mitgewirkt hat. Es liegen der Arbeit insgesamt 36 leitfadengestützte Interviews mit 19 Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen zu Grunde, die an einer Basis- und Folgebefragung im Abstand rund eines Jahres teilnahmen (Basisbefragung: n=19, Folgebefragung: n=17). Für die Dissertation wurde das Material mit dem methodisch-methodologischen Ansatz der Habitus-Hermeneutik (Bremer 2004; Bremer/Teiwes-Kügler 2010; 2013; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013a) ausgewertet, der damit erstmals auf die Frage des alltäglichen Gebrauchs von Schriftsprache angewendet wurde. Die Habitus-Hermeneutik ermöglicht es, Praktiken zur Schriftsprache als Muster des Habitus zu analysieren, die einer i. d. R. wenig reflektierten sozialen Logik folgen. Durch den Ansatz der Habitus-Hermeneutik gelingt es, diesen latenten Mustern und Einstellungen auf die Spur zu kommen und sie mit ihrem sozialen Ort in Verbindung zu bringen. Dem Brückenschlag zwischen der Subjektebene und der Strukturebene wird somit auch im methodischen Vorgehen Rechnung getragen.

Bislang liegen kaum Anhaltspunkte zu der Frage vor, wie sich der Umgang mit Schriftsprache milieuspezifisch unterscheidet und wie ein Phänomen wie funktionaler Analphabetismus darin eingebettet ist. Die vorliegende Arbeit unternimmt einen Anfang, milieuspezifische Literalitätskonzepte in der Gruppe der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen zu analysieren.

Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 wird zunächst ein Überblick über den bisherigen Forschungsstand gegeben. Es wird näher erläutert, welche Informationen bereits zur sozialen Zusammensetzung von Teilnehmenden bzw. Adressatinnen und Adressaten von Alphabetisierungskursen vorliegen und wie diese mit ‚Schriftsprachdefiziten' umgehen. Der Fokus liegt darauf, inwiefern dabei bereits heterogene und ungleichheitsbezogene Umgangsweisen mit Schriftsprache im Blick waren.

Kapitel 3 bezieht sich auf das theoretische Fundament dieser Arbeit. Zentral ist hier Bourdieus Habitus-Feld-Konzept (1982; 1987) und seine Ausführungen zur symbolischen Gewalt, die er insbesondere auf (Schrift-)Sprache bezogen hat (Bourdieu 1990). Im Anschluss wird das an Bourdieu anschließende Konzept der „sozialen Milieus" (Vester et al. 2001; Bremer/Lange-Vester 2014a) vorgestellt und auf den Untersuchungsgegenstand der Arbeit angewandt. Relevant für die Arbeit ist auch die Unterscheidung von Street (1984) bezüglich eines autonomen und ideologischen Modells von Literalität. Es wurde von Street (1993, S. 8) u. a. mit Bezugnahme auf

---

nover durchgeführt. Die Interdependenzstudie wurde im Rahmen des ersten Förderschwerpunkts des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener" gefördert (Förderkennzeichen: 01AB074203) und war ein Teilprojekt des Verbundes „Verbleibsstudie zur biografischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen" (kurz: Verbleibsstudie, Egloff/Grotlüschen 2011).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bourdieu entwickelt. Die Perspektiven werden für die vorliegende Arbeit miteinander verschränkt.

In Kapitel 4 wird das Forschungsdesign beschrieben. Das Kapitel beginnt mit einer Darstellung des Forschungsrahmens, in dem die Dissertation entstanden ist (Interdependenzstudie). Es wird das forschungspraktische Vorgehen der Interdependenzstudie näher erläutert. Im Anschluss wird dargelegt, inwiefern sich Projekt und Dissertation unterscheiden, aber auch für den Forschungsprozess sinnvoll miteinander verbunden werden konnten. Die forschungspraktische Umsetzung der Dissertation bildet den Abschluss des Kapitels.

Das Herzstück der Arbeit sind die Kapitel 5 bis 7. Hier werden die Ergebnisse der Dissertation dargestellt. Den Forschungsfragen wird zunächst anhand von vier Eckfällen nachgegangen, die habitus-hermeneutisch ausgewertet wurden (Kapitel 5). So lässt sich die Einbettung literaler Praxen in milieuspezifische Habitusmuster zeigen. Es konnten auf diese Weise vier Grundmuster der Literalität herausgearbeitet werden, die sich mit geringen Abweichungen auch unter den übrigen Fällen wiederfanden. In Kapitel 6 folgt eine milieuspezifische Differenzierung aller Fälle und vor diesem Hintergrund eine Systematisierung des Umgangs mit Schriftsprache. Die mit Schriftsprache in Verbindung stehenden Vorlieben und Gebrauchsformen werden in Kapitel 7 näher erläutert und in ihrer Bedeutung für Alphabetisierungskurse erfasst.

Im Schlusskapitel 8 werden die zentralen Ergebnisse der Arbeit noch einmal aufgegriffen, an den Diskurs der Alphabetisierungsforschung rückgebunden und Perspektiven für die Alphabetisierungspraxis und -forschung abgeleitet.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2 Forschungsstand

Im Folgenden wird auf den aktuellen Forschungsstand Bezug genommen, der in den nachstehenden Abschnitten unter diesen Fragen genauer betrachtet wird:

1) Welche Informationen liegen bereits über die soziale Zusammensetzung von Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen vor? Wie gehen diese Gruppen mit ‚Schriftsprachdefiziten' um? (siehe insbesondere Kapitel 2.2)
2) Welche Zugänge zu Schriftsprache zeichnen sich für diese Gruppen in bisherigen Arbeiten ab und inwiefern wird hier bereits ein Zusammenhang hergestellt zu Habitus und Milieu? (siehe insbesondere Kapitel 2.3, 2.4 und 2.5)

Um die unterschiedlichen Ansätze und Perspektiven in der bisherigen Forschung zu verdeutlichen, wird eine *konzeptionell-theoretische Ordnung* bisheriger Studien angestrebt. Vorab wird auf die verschiedenen, für das Phänomen schriftsprachlicher Schwierigkeiten im Erwachsenenalter verwendeten Begriffe geblickt, mit denen jeweils schon bestimmte Perspektiven auf die Thematik verbunden sind (Kapitel 2.1). Es werden sodann aktuelle Befunde der *Alphabetisierungsforschung* diskutiert (Kapitel 2.2). Alphabetisierungsforschung stellt vorrangig Fragen zur Entwicklung von Schriftsprachkompetenzen in den Fokus (Zeuner/Pabst 2011a, S. 12). Die *Lesesozialisationsforschung* (Kapitel 2.3) betrachtet deutlicher den sozialen und biografischen Erwerb von Lesekompetenz und bindet literale Praxis stärker an sozialstrukturelle Einflüsse zurück. Daher ist sie besonders interessant für die vorliegende Arbeit. Die Forschungen im Anschluss an das Konzept *Literalität als soziale Praxis* (Kapitel 2.4) liefern vor allem Informationen über die Heterogenität von Literalität im Alltag und die Einbettung literaler Praxen in Machtstrukturen. Sie weisen damit eine Affinität zum Habitus- und Milieuansatz auf. Zu guter Letzt wird Bezug genommen auf bisherige Ansätze, die die *Milieubezogenheit von Literalität* untersuchen (Kapitel 2.5). Hier besteht aktuell noch Forschungsbedarf zu oben genannten Fragen, es können aber mitunter Studien herangezogen werden, die allgemeiner etwas zu Geringqualifizierten und ‚Bildungsfernen'[5] aussagen und Hinweise auf die Forschungsfragen liefern.[6]

5 ‚Bildungsfern' meint für die vorliegende Arbeit, dass seitens der Adressatinnen und Adressaten eine Distanz zu Bildung und Bildungsinstitutionen besteht, dass sich in dieser subjektiven Distanzierung aber nicht alles erschöpft. Auch seitens der Bildungsinstitutionen besteht eine Distanz zu den bildungsbenachteiligten Gruppen (Bremer et al. 2015a, S. 17).

6 Geringqualifizierte werden häufig für Vergleiche mit funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten herangezogen. Rosenbladt (2012, S. 76) zufolge hat im unteren Bildungsbereich (Personen mit Hauptschulabschluss oder darunter) fast jede/jeder Dritte eine „ausgeprägte Schriftschwäche".

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2.1 Umkämpfte Begriffe: Funktionaler Analphabetismus, Grundbildung und Literalität

In Deutschland haben sich seit Ende der 1970er Jahre drei Begriffe etabliert. Gemeint sind die Begriffe *funktionaler Analphabetismus*, *Grundbildung* und *Literalität* (Linde 2008, S. 50). Sie stehen für grundlegend andere Blickwinkel auf das hier zu betrachtende Phänomen und gehen mit unterschiedlichen pädagogischen und politischen Implikationen einher.

Der Begriff funktionaler Analphabetismus[7] bezieht sich vor allem auf das Nichtbeherrschen des Lesens und Schreibens. Es dominieren Definitionen, die die Relativität des Begriffes zur jeweiligen Gesellschaft betonen (Drecoll 1981, S. 31; Hubertus 1991, S. 5; Egloff et al. 2011, S. 14 ff.; BMBF 2012a, S. 1 f.). Eine zuletzt entwickelte Definition sieht funktionalen Analphabetismus als gegeben, „wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen" (Egloff et al. 2011, S. 14).

Die Definition, von der hier lediglich die Kernaussage zitiert werden soll, folgt einem Baukastenprinzip, wobei für die gesellschaftlichen Mindestanforderungen definitorisch an das Kompetenzlevel I der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment, Deutsches PISA-Konsortium 2001)[8] angeschlossen wird, das der Kompetenzstufe I des Leseverständnisses bei Prosa-Texten in der IALS-Studie (International Adult Literacy Survey, OECD/Statistics Canada 1995) entspricht (Egloff et al. 2011, S. 18) (siehe auch Kapitel 2.2.1). Wenn diese unterschritten werden, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Schriftsprache wird in ihrer Eigenschaft als Kommunikationsmittel und ihrer Bedeutung für Teilhabe fokussiert: „Erst anhand der Kommunikation durch Lesen und Schreiben ist die gesellschaftliche Teilhabe von Individuen und deren Weiterentwicklung möglich" (ebd., S. 16).

So wird deutlich, dass sich die Definition, die zuletzt um berufliche Anforderungen ergänzt wurde (BMBF 2012a; Tröster/Schrader 2016), eng an Studien orientiert,

---

7 Es werden in der Literatur vier Formen von Analphabetismus unterschieden, die sich auf der Zeitebene (primärer und sekundärer Analphabetismus) und auf der Kenntnisebene (totaler und funktionaler Analphabetismus) verorten lassen (Egloff et al. 2011, S. 13 ff.; Linde 2008, S. 50 ff.). Auf eine Erläuterung wird zu Gunsten einer Darstellung des funktionalen Analphabetismus verzichtet.

8 Für die Subskala „Informationen ermitteln", die hier zu Grunde gelegt wurde, bedeutet dies, „eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise gibt es eine einzige Voraussetzung, die von der betreffenden Information erfüllt sein muss, und es gibt, wenn überhaupt, nur wenig konkurrierende Informationen im Text" (Artelt et al. 2001, S. 89). Für das Schreiben liegen keine vergleichbaren Referenzen vor (Egloff et al. 2011, S. 18).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

die Kompetenzen in unterschiedlichen Abstufungen oder Levels messen. Wie Nienkemper (2015, S. 15) kritisch bemerkt, „entsteht als Ergebnis dieser Kategorisierung eine Rangordnung von Individuen oder Gruppen nach ihren Fähigkeiten". Kompetenzorientierte Studien legen so fest, „welche Personen nicht der Norm entsprechen, weil sie nicht über das Mindestmaß an Kompetenz verfügen" (ebd., S. 15 f.). Eine solche Trennlinie wird auch durch den Begriff funktionaler Analphabetismus gezogen. Es handelt sich um einen defizitorientierten und stigmatisierenden Begriff, da durch die vorgenommene Trennung in Alphabetisierte und Analphabetinnen bzw. Analphabeten ein Mangel bei letzteren bestimmt wird, der sie unter Handlungsdruck setzt (Steuten 2014; Bittlingmayer 2016). Mit dem Begriff transportierte Stereotype, die mitunter aus der frühen Teilnehmendenforschung oder Praxisberichten (z. B. Döbert/Hubertus 2000) resultieren, werden zunehmend kritisch diskutiert (Grotlüschen et al. 2014; Grotlüschen 2016a; Riekmann 2016a, S. 36 ff.).

Der Begriff Grundbildung ist definitorisch breiter angelegt als der Begriff funktionaler Analphabetismus, der sich vor allem auf das Lesen und Schreiben bezieht. Tröster (2000, S. 49) fasst darunter „Fähigkeiten zum Überleben im 21. Jahrhundert", zu denen Lesen und Schreiben, aber auch andere Grundbildungskompetenzen (z. B. Rechnen, PC-Grundkenntnisse, soziale Verhaltensweisen) gehören. Eine eindeutige Festlegung eines solchen Curriculums ist jedoch schwierig (Euringer 2016; Tröster/Schrader 2016). Betont werden aktuell „Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie: Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich (Computer Literacy), Gesundheitsbildung (Health Literacy), Finanzielle Grundbildung (Financial Literacy), Soziale Grundkompetenzen (Social Literacy). Grundbildung orientiert sich somit an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag" (BMBF 2012a, S. 1). Der Begriff ist aber auch ‚umkämpft': Es zeigt sich eine Spannbreite von einem stärker auf Employability ausgerichteten Grundbildungsbegriff (BMBF 2012a; 2012b) und einem weiter gefassten emanzipatorischen Verständnis, in dem z. B. auch eine politische Grundbildung gefordert wird (Zeuner 2007; 2017; Pape 2011c; Korfkamp 2016; Bremer/Pape 2017).

Der Begriff Literalität, wie er von Vertreterinnen und Vertretern der New Literacy Studies stark gemacht wird, betont gegenüber dem Begriff funktionaler Analphabetismus oder dem Begriff Grundbildung, die letztlich beide relativ zur jeweiligen Gesellschaft zu verstehen und damit normativ eingefärbt sind, die subjektive Funktionalität von Schriftsprache. Es besteht die Annahme, dass alle Menschen bis zu einem gewissen Grad mit symbolisch verschlüsselter Information umgehen können und daher kein eindeutiger Mindeststandard gesetzt werden kann (Linde 2007, S. 94). Literalität wird von Barton und Hamilton (1998, S. 7) wie folgt näher bestimmt:

- „Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
- There are different literacies associated with different domains of life.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.