

Christopher Wimmer  
Georg Tafner *Hrsg.*

# Grundbildung und Habitus

Theorie – Methode – Praxis

OPEN ACCESS

 Springer VS

---

# Grundbildung und Habitus

---

Christopher Wimmer · Georg Tafner  
(Hrsg.)

# Grundbildung und Habitus

Theorie – Methode – Praxis

 Springer VS

*Hrsg.*

Christopher Wimmer  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Berlin, Deutschland

Georg Tafner  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Berlin, Deutschland



ISBN 978-3-658-47253-5                      ISBN 978-3-658-47254-2 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2>

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

Dieses Werk wurde gefördert durch die Humboldt-Universität zu Berlin.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2025. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

**Open Access** Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor\*in(nen) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des/der betreffenden Rechteinhaber\*in einzuholen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jede Person benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des/der jeweiligen Zeicheninhaber\*in sind zu beachten.

Der Verlag, die Autor\*innen und die Herausgeber\*innen gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autor\*innen oder die Herausgeber\*innen übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Cori Antonia Mackrodt

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Editorial: Stichworte zur Verhältnisbestimmung zwischen Grundbildung und Habitus</b> . . . . .	1
Christopher Wimmer und Georg Tafner	
<b>Theoretische und begriffliche Grundlagen</b>	
<b>Schriftsprache als legitime Sprache. Reflexionen über ein zentrales Konzept in Pierre Bourdieus Sprachsoziologie</b> . . . . .	23
Karsten Schmidt	
<b>Literalität als soziale Praxis – eine erweiterte Perspektive auf Anwendung, Aneignung und Vermittlung von Schriftsprache</b> . . . . .	53
Antje Pabst	
<b>Methoden der Grundbildungsforschung</b>	
<b>Habitushermeneutik und Grundbildung</b> . . . . .	83
Helmut Bremer, Andrea Lange-Vester, Natalie Pape und Christel Teiwes-Kügler	
<b>Dokumentarische Methode und Praxeologische Wissenssoziologie in der Analyse organisationaler Bildungsprozesse und ihrer Bezüge zur Macht</b> . . . . .	119
Ralf Bohnsack	
<b>Habituelle Einflüsse in der (Grund-)Bildung</b>	
<b>Bildung und soziale Ungleichheit</b> . . . . .	149
Peter Büchner	

<b>Teilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen</b> .....	171
Christine Zeuner	
<b>„... die Grenzen neu ausloten, zwischen denen Handlungsspielraum möglich ist!“</b> .....	205
Marco Hahn und Christopher Wimmer	
<b>Lernen in der Grundbildung</b>	
<b>Lust am Lernen: Motivationslagen junger Erwachsener am Übergang Schule–Beruf. Habituell beeinflusst?</b> .....	219
Eva Quante-Brandt und Eva Anslinger	
<b>... und sie lernen doch! Lernanlässe und -prozesse bei Erwachsenen in Grundbildungskursen</b> .....	247
Christopher Wimmer	
<b>Mathematische Grundbildung und rechnerische Grundkompetenzen im Feld der „Berufsbildung“</b> .....	275
Dietmar Heisler und Christian Sommer	
<b>Handlungsintegrierte Förderung der berufsbezogenen Schreibkompetenz gering Literalisierter – Konzept und Befunde zur Wirksamkeit am Beispiel von KOFISCH</b> .....	305
Christian Efing	



# Editorial: Stichworte zur Verhältnisbestimmung zwischen Grundbildung und Habitus

Christopher Wimmer und Georg Tafner

## Inhaltsverzeichnis

1	Grundbildung als komplexer Begriff .....	6
2	Der Habitus bei Pierre Bourdieu.....	9
3	Verhältnisbestimmung .....	11
4	Zu diesem Band .....	13
	Literatur.....	14

Nicht zuletzt aufgrund der PISA-Studien und anderer Ergebnisse auch international-vergleichender Schulerhebungen wird die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems wieder verstärkt diskutiert (OECD, 2023, siehe auch Bos et al., 2009). Bei aller Kritik an solchen Vergleichsmessungen (Bank & Heidecke, 2009) machen sie neben den (fehlenden) Kenntnissen der Schüler\*innen in einzelnen Schulfächern wie Mathematik oder Deutsch sowie dem konstant hohen Anteil von Jugendlichen ohne Schulabschluss auch auf das geringe Grundbildungsniveau Erwachsener aufmerksam. Dies ist in der Bundesrepublik ein weit verbreitetes Phänomen: Denn trotz Schulpflicht gelten rund 6,2 Mio. Menschen im erwerbsfähigen Alter in Deutschland als „gering literalisiert“, können also längere Sätze nicht richtig lesen, schreiben oder verstehen (Grotlüschen et al., 2020).

---

C. Wimmer (✉) · G. Tafner  
HU Berlin, Berlin, Deutschland  
E-Mail: [info@christopherwimmer.de](mailto:info@christopherwimmer.de)

G. Tafner  
E-Mail: [georg.tafner@hu-berlin.de](mailto:georg.tafner@hu-berlin.de)

„Gering Literalisierte“ haben auf einer Kompetenzskala zum Lesen und Schreiben – den sog.  $\alpha$ -Levels – maximal die Stufe 3 erreicht. 300.000 von ihnen kämpfen bereits mit Buchstaben; der Rest kann einzelne Wörter oder Sätze bewältigen, ist aber nicht oder kaum in der Lage, komplexere Texte wie einen Vertrag oder einen Behördenbrief zu verstehen (ebd., S. 21). Hinzu kommen weitere 4,4 Mio. Menschen auf  $\alpha$ -Level 4, die nur kurze Texte lesen und schreiben können und sich durch eine fehlerhafte Rechtschreibung auch bei einfachem Wortschatz auszeichnen. Insgesamt haben also 10,6 Mio. Menschen bzw. 20,5 % der Bevölkerung in Deutschland deutliche Probleme beim Lesen und Schreiben (ebd.).

Viele von ihnen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Fähigkeiten auf Unterstützung angewiesen, beispielsweise beim Ausfüllen eines Formulars in einer Praxis, beim Lesen des Beipackzettels eines Medikaments oder bei einer einfachen schriftlichen Arbeitsanweisung. Geringe Literalität führt darüber hinaus zur Marginalisierung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und erhöht die Wahrscheinlichkeit von Erwerbslosigkeit und Armut (Buddeberg et al., 2021). Subjektiv kann sie mit Scham und Frustration einhergehen und ist auch weiterhin mit Stigmata behaftet (Riekmann & Stammer, 2016; Steuten, 2014). Gleichzeitig sind gering literalisierte Menschen nicht komplett sozial exkludiert, sondern haben an unterschiedlichen sozialen Bereichen teil. Die Mehrheit hat einen Schulabschluss, ist berufstätig und lebt in einer Ehe oder Partnerschaft. Auch die Teilhabe an literalen Praktiken ist vielfältig, z. B. ist der Umgang mit digitalen Mitteln oder dem Smartphone weit verbreitet (vgl. Wimmer, 2024). Ebenso versuchen „gering literalisierte“ Erwachsene (wieder) Lesen und Schreiben zu lernen und nehmen an Weiterbildungskursen teil (siehe auch Quanten-Brandt und Anslinger sowie Wimmer in diesem Band). Fragen nach geringer Literalität drehen sich daher darum, wie die Betroffenen ihr Leben unter diesen Bedingungen gestalten (vgl. Johannsen et al., 2022).

„Geringe Literalität“ ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung, die jedoch zu selten breite Aufmerksamkeit erfährt. Dabei sind Gesellschaft und Politik angesichts der hohen Zahl der Betroffenen gefordert, schnell und unbürokratisch zu handeln. Die Bundesregierung hat daher gemeinsam mit den Ländern und weiteren Partnern, wie kommunalen Spitzenverbänden, Akteuren aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung, Verbänden und Stiftungen, Sozialpartnern und Kassen, die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (Alpha-Dekade) von 2016 bis 2026 ausgerufen. Ihr vorrangiges Ziel ist es, die Lese- und Schreibfähigkeiten sowie das Grundbildungsniveau Erwachsener in Deutschland deutlich zu verbessern und in den Blickpunkt der Öffentlichkeit zu rücken. Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten sollen angesprochen und zum Lernen (in Grundbildungskursen) motiviert werden. Insgesamt stellt die Politik im

Rahmen der AlphaDekade rund 180 Mio. Euro für Maßnahmen zur Verfügung, die sich durch eine Vielfalt von Ansätzen, Schwerpunkten und Methoden, wie unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements (Trainings, Kurse oder Workshops), auszeichnen (Übersicht: BMBF, 2020). Während die Bundesländer im Rahmen ihrer Zuständigkeit für die allgemeine Bildung vor allem reguläre Informations-, Beratungs- und Lernangebote für literalisierte Erwachsene umsetzen, fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in erster Linie Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Daneben gibt es zahlreiche weitere Programme zur Literalitäts- und Grundbildungsförderung (an Schulen, für Migrant\*innen, während des Übergangs in das Erwerbsleben etc.). So bieten teilweise Unternehmen oder Organisationen wie die Volkshochschulen berufsspezifische Grundbildungskurse an, beispielsweise Schreiben und Lesen für Berufskraftfahrer\*innen oder Pflegepersonal.

Die AlphaDekade hat also bereits viel bewegt. Eine externe Evaluation belegt den Erfolg der Projektförderung, mahnt aber auch weitere Anstrengungen an, um mehr Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf zu erreichen (BMBF, 2021). Neben der Empfehlung, verstärkt praxisnahe „lebenswelt- und arbeitsorientierte Projekte“ zu fördern, spricht sich die Evaluation auch für weitere Anstrengungen in der Grundbildungsforschung aus. Diese sollte künftig

„stärker in interdisziplinären Netzwerken angelegt sein, in denen Wirkungszusammenhänge ganzheitlich untersucht werden können. Darüber hinaus sollte die praxisorientierte Forschung in Kooperation mit Projekten verstärkt werden, um die Evidenz im Feld, die Anwendungsorientierung und den Transfer zu erhöhen“ (ebd., S. 122 f.).

Die „ganzheitlichen Wirkungszusammenhänge“ ernst nehmend, wollen wir in diesem Sammelband nach dem Zusammenhang zwischen habituellen und sozialen Prägungen der Akteure und der Praxis der Grundbildung fragen. Zweifellos sind Weiterbildung und Begleitforschung – wie sie im Rahmen der AlphaDekade stattfinden – sinnvolle Antworten auf geringe Grundbildung. Ebenso notwendig erscheint es uns aber auch, Aspekte wie die soziale Herkunft, die soziale Lage und die habituellen Prägungen der an Grundbildung beteiligten Akteure einzubeziehen und zu thematisieren. Denn es wäre falsch, (Grund-)Bildungsangebote von Politik und Zivilgesellschaft als reine Absichtserklärungen, theoretische Programme oder abstrakte Sachverhalte zu verstehen. In den Grundbildungskursen der VHS und anderer Träger findet konkrete Praxis statt. Dort treffen reale Menschen aufeinander, Akteure, die spezifische Erfahrungen gemacht haben, von habituellen Voraussetzungen geprägt sind und (unbewusste oder bewusste) Vorannah-

men mitbringen. Sie gestalten ganz unmittelbar das, was Grundbildung meint. Sie handeln in ihrer konkreten Praxis aus, was darunter verstanden wird, d. h. welche Wissensformen (Texte, Praktiken etc.) anerkannt werden. „Handlungen haben Urheber, Praktiken Träger oder Teilnehmer“ (Hirschauer, 2019, S. 93). Durch eine solch „praxeologische“ Sicht, die sich auf das *doing* fokussiert (Schäfer, 2016), wird verständlich, dass „Grundbildung“ also weder gegeben noch konsensfähig, sondern von Handlungen und Auseinandersetzungen konkreter Akteure sowohl im Unterreicht (Lehrende und Lernende) als auch im Umfeld (Erziehungswissenschaften, Politik, Ökonomie etc.) bestimmt ist. Die Analyse von Grundbildung hat sich somit nicht nur mit dem pädagogischen Geschehen – also dem Unterricht (vgl. Holzer, 2014) – zu beschäftigen, sondern auch damit, wie Macht, Identität, Beziehungen, Handlungen und Ziele konstruiert und praktiziert werden. Dies ermöglicht eine umfassende Perspektive auf Grundbildung. Sie ist normativ und ihre Praxis ist an gesellschaftliche und historische Vorstellungen gebunden und in Machtverhältnisse verstrickt (siehe auch Pabst in diesem Band).

Für eine solche Betrachtung der Grundbildung greifen wir auf die Praxistheorie Pierre Bourdieus zurück. Wer sich heute in der Pädagogik mit seinen Arbeiten beschäftigt, ist gewiss kein Pionier mehr. Dazu ist die Auseinandersetzung mit dem französischen Soziologen und seinen Theorien und Einsichten auch in der Erziehungswissenschaft zu lang und zu umfassend. War die Rezeption im Fach zunächst lange Zeit skeptisch bis kritisch (Liebau, 2009), so wurde sie abgelöst durch zahlreiche pädagogische Forschungsperspektiven, die sich im Anschluss an Bourdieu entwickelt haben (Friebertshäuser et al., 2009; Rieger-Ladich & Grabau, 2017). Bourdieu inspiriert das Fach seither in allen Teilbereichen (Rieger-Ladich & Grabau, 2017, S. 3). Während seine Arbeiten zunächst vor allem der Erklärung von Reproduktionsmechanismen dienen, findet sich vermehrt Forschung, die insbesondere Bourdieus Habituskonzept auch zur Beschreibung von Transformationsprozessen heranzieht (vgl. Kramer, 2017; Rosenberg, 2011; Krüger & Deppe, 2014; Niestradt & Ricken, 2014). Vor dem Hintergrund dieser umfassenden Auseinandersetzung mit Bourdieu stellte Frank Hillebrandt (2012, S. 437) bereits vor über einer Dekade fest, dass kaum eine andere Theorie in der Pädagogik so stark rezipiert worden sei wie Bourdieus.<sup>1</sup> Auch in einer aktuellen Untersuchung von Katharina Vogel (2024) belegt Bourdieu den Spitzenplatz

---

<sup>1</sup>Dies wurde sicherlich auch dadurch verstärkt, dass Bourdieu sich selbst immer wieder – und insbesondere zu Beginn seiner Forschertätigkeit – intensiv und innovativ mit Fragen von Bildung und Erziehung beschäftigt hat, ohne die sein späterer komplexer Theorieansatz kaum zu verstehen ist (Bourdieu & Passeron, 1971; Bourdieu, 2018).

bei den meistzierten Autor\*innen in erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften (siehe auch Horn et al., 2021, S. 26). Bourdieu, zweifellos einer der bedeutendsten Intellektuellen des 20. Jahrhunderts (Schultheis, 2019), ist kanonisiert – sowohl in der Soziologie als auch in der Erziehungswissenschaft (Fröhlich & Rehbein, 2009; Müller, 2014; Dollinger, 2012, S. 353–376).

Warum also dieser umfassenden Rezeption noch etwas hinzufügen? Warum die wohl endlos langen Regalmeter von pädagogischer Bourdieu-Exegese um einen weiteren Sammelband ergänzen? Weil wir davon überzeugt sind, dass Bourdieu einen „Werkzeugkasten“ (Hofbauer, 2014) hinterlassen hat, mit dem weiterhin auf Höhe der Zeit und produktiv unterschiedliche soziale Phänomene und gesellschaftliche Felder bearbeitet werden können. Bourdieus Begriffe ermöglichen Zugänge zu unterschiedlichen Forschungsfeldern.

Ziel des Sammelbandes ist es, Bourdieus Werk für den Bereich der Grundbildung fruchtbar zu machen. Auch hier liegen bereits zahlreiche, vor allem englischsprachige Arbeiten vor, auf die wir zurückgreifen können (Cook-Gumperz, 1986; Carrington & Luke, 1997; Greenfell, 2009; Albright & Luke, 2008; Robbins, 2006). Aber auch in Deutschland gibt es eine jahrzehntelange Geschichte der Habitus- und Milieuforschung in der (Erwachsenen-)Grundbildung (Bremer, 2022; Bremer et al., 2015; Dutz & Bilger, 2020). Auch hier wurde bereits intensiv nach den sozialen Hintergründen von Lehrenden und Lernenden (Bremer & Lange-Vester, 2014), den Dispositionen sowie Potenzialen und Barrieren von Menschen in der Grundbildung (Pape, 2018; Pape & Bremer, 2021) oder pädagogischen Passungsverhältnissen (Ludwig, 2023; vgl. auch Euringer, 2016a, 2016b) gefragt. Auch aktuelle Forschungen wie die Studie „LEO 2018. Leben mit geringer Literalität“ (Grotlüschen et al., 2020) bauen mehr oder weniger explizit auf Bourdieus Konzepten auf. Hinzu kommen neuere klassismustheoretische Forschungen im Bereich der Grundbildung (Grotlüschen & Wilhelm, 2023).

Wir erheben damit keineswegs den Anspruch, die Ersten zu sein, die eine Verbindung zwischen Bourdieus Habituskonzept und dem pädagogischen Bereich der Grundbildung bzw. Alphabetisierung aufzeigen. Vielmehr verstehen wir den Beitrag dieses Sammelbandes als Ergänzung eines bereits geführten Gesprächs zwischen soziologischer Theorie und Grundbildungspraxis. Dies drückt sich auch darin aus, dass die Beiträge dieses Bandes nicht nur aus den Erziehungswissenschaften bzw. der Erwachsenenbildung stammen. Die Autor\*innen kommen aus der Sprachwissenschaft, der Soziologie, der politischen Bildung, der Berufspädagogik, aber auch aus der ganz konkreten (Schul-)Praxis. Neben Beiträgen zu erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Grundlagen und methodischen Zugängen finden sich vor allem Texte, die konkrete Fallbeispiele und Praxisbefunde zum Gegenstand haben. Bevor der Aufbau des Sammelbandes vorgestellt wird, soll

einleitend kurz auf die beiden zentralen Begriffe des Buches – Grundbildung und Habitus – eingegangen werden.

---

## 1 Grundbildung als komplexer Begriff

Der Begriff der Grundbildung tauchte in Deutschland ab Mitte der 1970er Jahre auf und wurde damals dafür verwendet, um geringe Literalität als ein auch weiterhin in Industriegesellschaften existierendes Phänomen zu beschreiben (Wagener-Drecoll, 2008). In den 1990er Jahren setzte eine erste Professionalisierungs- und Konstituierungsphase ein, die mit einer zunehmenden Etablierung des Begriffs einherging. Dies geschah auch mit Blick auf internationale Diskussionen, die Grundbildung als Teil grundlegender Lernbedarfe und -bedürfnisse in verschiedenen Lebens- und Arbeitsbereichen verstanden (Tröster, 2000; Abraham & Linde, 2018, S. 1297 ff.; siehe auch Heisler und Sommer sowie Efung in diesem Band).

Im internationalen Kontext wird unter Grundbildung teilweise auch die schulische Grundbildung verstanden, die jedoch nicht auf das Kindesalter beschränkt sein muss (vgl. Grotlüschen, 2016, S. 8). Gegenwärtig bezieht sich der Begriff vor allem auf allgemeine kulturelle Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben oder Rechnen. Erziehungswissenschaftlich ist damit der Elementarbereich gemeint, der wiederum nicht deckungsgleich ist mit dem Grundbildungsbegriff in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. Dort umfasst Grundbildung jene Wissensbestände, die zur Orientierung in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt notwendig sind, die Teilhabe ermöglichen bzw. fördern und Ausgrenzung und Marginalisierung verringern sollen. Dabei wird der Grundbildungsbegriff um vielfältige Bereiche ergänzt und erweitert (vgl. Grotlüschen, 2016, S. 9 ff.; siehe auch Mania & Tröster, 2018 sowie Pabst in diesem Band): So gibt es die digitale ebenso wie die gesundheitliche Grundbildung oder die finanzielle und politische Grundbildung (vgl. Grotlüschen, 2021; Greenberg & Feinberg, 2019). Die Kultusministerkonferenz definiert Grundbildung in ihrem „Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (2016, S. 3) folgendermaßen:

„Der Begriff der Grundbildung soll Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe bezeichnen, darunter: Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich, Gesundheitsbildung, Finanzielle Grundbildung, Soziale Grundkompetenzen. Grundbildung orientiert sich somit an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag, wobei die Vermittlung von Alltagskompetenzen immer auch in der Verbesserung sinnverstehenden Lesens und Schreibens mündet.“

Schon diese wenigen Worte machen deutlich, dass kaum Einigkeit darüber besteht, was genau unter Grundbildung zu verstehen ist (vgl. Euringer, 2016a, S. 242). Der Begriff ist dynamisch, relational und kontextabhängig (Tröster, 2000; siehe auch Grotlüschen et al., 2021). Es erscheint daher schwierig, genau zu bestimmen, wo Grundbildung „anfängt“ und „aufhört“ und welche Fähigkeiten in ihren Bereich fallen und welche nicht (vgl. Euringer, 2015, S. 29). Eine genauere Systematisierung in „Grundbildung und weiterführende Erwachsenenbildung“ (Grotlüschen, 2016, S. 12) fehlt bislang. Auch die Abgrenzung zur „Allgemeinbildung“ und „Basisbildung“ wird seit Langem diskutiert (Tenorth, 2004). Zudem ist das jeweilige Verständnis dessen, was der Begriff bezeichnen soll und was er inhaltlich und thematisch umfasst, auch von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und bildungspolitischen Interessen geprägt (Euringer, 2016a). All dies hat begriffliche Konsequenzen. Zunächst ist seine Normativität (1) angesprochen. Denn was genau mit dem Begriff gemeint ist, basiert auf moralischen und sozialen Wertesystemen, Gesellschaftstheorien, politischen Zielsetzungen oder auch Menschenbildern und ethischen Einstellungen. Grundbildung lässt sich daher empirisch nur schwer *operationalisieren*, sondern wird vielmehr auf der Basis unterschiedlicher Werturteile *zugeschrieben*. So verstanden wird Grundbildung zudem zu einem offenen, kontextspezifischen und prozessorientierten Bildungsprozess (2), der prinzipiell unabgeschlossen ist (Stichwort: Lebenslanges Lernen). Grundbildung orientiert sich schließlich häufig auch an einem emanzipatorischen Bildungsverständnis (3) und daran, dass es Akteure mit eigenen Lernbedürfnissen gibt – seien es Kinder, Jugendliche oder Erwachsene (Freire, 1972, 1974; siehe auch Hahn in diesem Band).

Ebenso vielfältig wie die Begriffsverwendung selbst ist auch die Suche nach Gründen für das Fehlen von Grundbildung. Eine Vielzahl von Studien hat bereits unterschiedliche soziale Bedingungen herausgearbeitet, die dafür relevant sind, wie das Aufwachsen in Armut oder Prekarität oder innerhalb eines familiären Umfelds, in dem kaum soziales und kulturelles Kapital vorhanden ist (vgl. Ditton, 2019; Nickel, 2014; Nuissl & Przybylska, 2016). Hinzu kommen vielfach bereits frühe Probleme in der Schule sowie Erkrankungen, Behinderungen (Schreiber-Barsch & Curdt, 2021) oder sonstige Einflüsse, die zu Fehlzeiten führen. Dieser „multikausale Erklärungsansatz der Analphabetismus-Ursachenforschung“ (Nöller, 2007, S. 28) verweist einerseits darauf, dass die Betroffenengruppe sehr heterogen ist. Andererseits deutet er an, dass fehlende oder geringe Grundbildung nicht allein als Phänomen mangelnder individueller Leistung oder Kompetenz verstanden werden darf, sondern als sozial bedingt betrachtet werden muss. Denn (fehlende) Bildungsprozesse finden immer vor konkreten sozialen Hintergründen und in konkreten sozialen Umgebungen statt. Dies beginnt mit Einflüssen in der

Kindheit, setzt sich aber bis in das Erwachsenenalter fort. Dabei verfestigen sich biografisch Bildungsdefizite oder -chancen, werden zu einem Teil der individuellen Subjektivität und schließlich auch intergenerationell weitergegeben. Diese in der Bildungssoziologie bekannte Erkenntnis der sozialen ‚Vererbung‘ von Bildungserfolg oder -misserfolg von einer Generation auf die nächste wurde vielfach beobachtet (Büchler & Lohmann, 2021; Kuhlmann, 2023).

Doch gründet die soziale Reproduktion (durch das Bildungssystem) nicht nur auf dem gegebenen ökonomischen, kulturellen oder sozialen Kapital (Bourdieu, 1983). Denn Bildung hängt nicht allein vom Geldbeutel der Eltern ab, nicht nur von der Anzahl der Bücher pro Haushalt oder dem Zugang zu Netzwerken und Institutionen, sondern ist ebenso – und vielleicht sogar vor allem – symbolisch geprägt (Bourdieu, 1974). Ganz allgemein gesprochen internalisieren Akteure Bedeutungen von verschiedenen Gütern und Tätigkeiten; sie lernen zu sprechen und zu schreiben, lernen Werte und Einstellungen, lernen (andere Menschen) zu verstehen sowie sich in sozialen Situationen zu verhalten. Dabei erwerben sie ein symbolisches Universum, das sich in unterschiedlichen Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata – im Habitus – verfestigt. Der Habitus wiederum ist individueller Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse: Unterschiedliche soziale Lagen erzeugen unterschiedliche Habitusformen, wodurch sich im Lebenslauf soziale Ungleichheit zwischen Menschen auch symbolisch reproduziert.

Bezogen auf (Grund-)Bildung drückt sich dies etwa in der Fremdheit oder Vertrautheit aus, mit der Buchläden, Theater und Museen besucht, Briefe und E-Mails empfangen und geschrieben oder ausgiebige (politische) Gespräche und Diskussionen geführt werden. All dies ist zwar ebenso ökonomisch, kulturell und sozial beeinflusst und steht in enger Wechselwirkung mit diesen Kapitalsorten, besitzt jedoch eine Eigenlogik, da es durch das symbolische Kapital (auch ohne Einsatz von Geld) möglich wird, soziale Anerkennung zu gewinnen und erhalten bzw. sie auch durchsetzen zu können, etwa durch Abschlüsse oder Titel, Vertrauenswürdigkeit, Reputation, Prestige oder ‚Ehre‘.

Versteht man Grundbildung als ein *doing*, eine soziale Praxis, die in Machtverhältnisse eingebettet ist und diese auch selbst hervorbringt, gelangt man zur Erkenntnis, dass bei ihr nicht ausschließlich eine subjektive Perspektive eingenommen werden kann, sondern sie sich in Wechselwirkung zum sozialen Umfeld entwickelt. Soziale Faktoren (Familie, Herkunft, Geschlecht, Alter etc.) sowie gesellschaftliche Verhältnisse (Gesellschaft, Ökonomie, Politik etc.), in denen Akteure sich bewegen, die sie jedoch auch mitgestalten, bedingen, wie sie sich Grundbildung (nicht) aneignen und welche Bedeutung sie ihr zuweisen. Damit gelingt es, Grundbildung in die Dialektik zwischen objektiven Strukturen und strukturierten Dispositionen (die Logik sozialen Handelns) einzubetten. Erkennt-

nisse über Grundbildung sind dann nur insofern zu erwarten, wenn die Relationen zwischen Subjektivität und Objektivität, Praxis und Struktur, Individuum und Gesellschaft betrachtet werden. Mit Bourdieu (1979) interessieren wir uns daher ebenso für das Soziale in den Akteuren – die Gesellschaftlichkeit der Menschen – wie für die subjektiven Praktiken, die gleichzeitig auch immer gesellschaftliche Praktiken sind. Die Vermittlung zwischen individueller Handlung („Praxis“), Bewusstsein und gesellschaftlicher (Re-)Produktion stellen die Strategien der Lebensführung dar, die Bourdieu als Habitus bezeichnet hat.

---

## 2 Der Habitus bei Pierre Bourdieu

Der Habitusbegriff stellt den Schlüssel zu Bourdieus praxistheoretischer Soziologie dar (Miller, 1989, S. 196) und ist entsprechend breit rezipiert worden (vgl. Lenger et al., 2013; Kraus & Gebauer, 2002; für die Erziehungswissenschaft: Höhne, 2013). In Bourdieus eigenen Worten bildet der Habitus ein System von Dispositionen, das sich in vorreflexiven Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata manifestiert: Denkweisen, Prinzipien, (soziale) Urteile und Bewertungen sind Ausdruck des Habitus (Bourdieu, 1987, 1993). Er wird bei Bourdieu im Gegensatz zum eher psychologisch geprägten Begriff des „Zustandes“ als umfassende „Disposition“ verstanden (Rehbein & Saalman, 2009, S. 110) und prägt die „Einheit der Person, die Kohärenz des Handelns und, wenn man so will, die Identität des sozialen Akteurs“ (Kraus & Gebauer, 2002, S. 70). Im Habitus verbinden sich Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen zu einem gemeinsamen Prinzip. Er wird durch vielfältige Praktiken sichtbar und manifestiert sich in unterschiedlichen Bereichen (Kleidung, kulturelle Vorlieben, Alltagshandlungen), aber auch in der Hexis (Körpersprache, -beschaffenheit und -form, Bewegungen, Gestik, Mimik) der Akteure. Der Habitus umfasst somit die inkorporierte Gesellschaftlichkeit der Akteure, ihre „sozialisierte[n] Körper“ (Bourdieu, 2005, S. 18). Er bildet ihre „zweite Natur“, die alle Aspekte umfasst – neben Bewusstsein und Verstand eben auch Sozialisation, Gewohnheiten, Regeln, Emotionen und Unbewusstes. Bourdieu (1987, S. 734) spricht vom „begrifflosen Erkennen“, das „jenseits des Bewusstseins wie des diskursiven Denkens“ erfolgt (ebd., S. 727). Dabei wirkt der Habitus in zwei Richtungen. In *Die feinen Unterschiede* (ebd., S. 279) heißt es dazu:

„Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist sei-

nerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen. Jede spezifische soziale Lage ist gleichermaßen definiert durch ihre inneren Eigenschaften oder Merkmale wie ihre relationalen, die sich aus ihrer spezifischen Stellung im System der Existenzbedingungen herleiten, das zugleich ein *System der Differenzen*, von unterschiedlichen Positionen darstellt.“

Als *opus operatum* („strukturierte Struktur“) sorgt der Habitus für die Anerkennung von Regeln und die Anpassung an soziale Gegebenheiten. Durch ihn manifestieren sich die strikten „Einschränkungen und Grenzen“ (Bourdieu, 1993, S. 102) der Weltwahrnehmung und des Handelns, innerhalb derer sich die Akteure bewegen können (Möglichkeitsraum). Beim Habitus handelt es sich um eine „die Akteure übergreifende ‚Struktur‘, die von diesen Akteuren in spezifischen Sozialisationsprozessen erworben, durch spezifische Berufskarrieren selektiv stabilisiert und entsprechend den ökonomisch-politischen Umständen adaptiert wird“ (Eder, 1989, S. 24 f.). Bourdieu sieht den Habitus somit als das Ergebnis der bestehenden Lebensbedingungen. Kinder werden in einen bestimmten Kontext hineingeboren, der wiederum durch Faktoren wie Klassenlage, Geschichte und materielle Ausstattung, spezifische Binnenstrukturen oder regionale Verortung etc. geprägt ist. Von Anfang an bewegen sich Akteure in solchen konkreten sozialen Verhältnissen und erwerben im Laufe ihres Lebens genau die Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, diesen Verhältnissen zu begegnen. Es entsteht eine tendenziell zirkuläre Struktur, die sich im Prozess der Habitusbildung entfaltet. Sie begünstigt die Tendenz, „aus der Not eine Tugend zu machen, d. h. das Abgelehnte nicht zu wollen und das ohnehin Unvermeidliche zu wollen“ (Bourdieu, 1987, S. 90). Weil der „Habitus als zur Tugend gemachte Not“ (ebd.), als Anerkennung der bestehenden Verhältnisse zu verstehen ist, tendiert er zur Reproduktion. Gleichzeitig ist der Habitus nicht als „Schicksal“ zu verstehen, da es Transformationen, Anpassungen und aktive Aneignungen gibt.

Denn als *modus operandi* („strukturierende Struktur“) ist der Habitus auch für die Entstehung neuer sozialer Strukturen verantwortlich, da die handelnden Akteure nicht vollständig durch die Grenzen des Habitus determiniert sind. Bourdieu selbst verwendet Begriffe wie „Re-Strukturierungen“ (Bourdieu, 1979, S. 189) oder „Umformung“ (Bourdieu, 2001, S. 126) des Habitus, die deutlich anzeigen, dass der Habitus eine latente, aber keine deterministische Disposition ist, die Variationen und Modifikationen sozialer Praxis innerhalb eines erworbenen Rahmens ermöglicht. Der Habitus legt den Akteur also nicht auf bestimmte Handlungen oder Denkweisen in einer bestimmten Situation fest, sondern ermöglicht als System strukturierter Dispositionen einen Horizont des Denk-, Wahrnehmungs- und Handelbaren. Er ist damit auch handlungsermöglichend. Über den Habitus

wird improvisiert und damit ist er auch schöpferisch, kreativ und kann in ähnlichen Situationen unterschiedliche Verhaltensweisen hervorbringen (Bourdieu, 1987, S. 729).

Der Habitus ist für Bourdieus Praxistheorie gerade deshalb so zentral, weil er zwischen den objektivierten Formen der Sozialität und der konkreten Praxis vermittelt.

„Als Produktionsbasis, die ständig von regelmäßigen Improvisationen überlagert wird, bewirkt der Habitus als praktischer Sinn die Verlebendigung des in den Institutionen objektivierten Sinns [...]. Mehr noch, erst durch den Habitus finden die Institutionen ihre volle Erfüllung“ (Bourdieu, 1993, S. 107).

Das Habituskonzept betont einerseits, dass Menschen aktiv und kreativ an der Entstehung von Praxis beteiligt sind. So entsteht Raum für Handlungsfähigkeit, was auch Anchlüsse an subjektorientierte erziehungswissenschaftliche Forschung ermöglicht (Holzkamp, 1995; siehe auch Linde, 2008; Bremer & Trumann, 2013, S. 99–107; Zeuner in diesem Band) – auch wenn Bourdieu selbst meist von „Akteuren“ spricht (vgl. Kraus, 2004, S. 177). Andererseits wird aber auch deutlich, dass Menschen mit ihrer ‚radikal sozialisierten Subjektivität‘ an dieser Praxis nur in einer durch den Habitus geprägten Weise teilhaben können. Sie können den Sinn, der in Institutionen, Feldern und anderen Formen objektivierter Sozialität wie dem Bildungssystem verankert ist, nur dann als praktischen Sinn aktivieren, wenn sie über einen Habitus verfügen, der zu diesen objektivierten sozialen Strukturen in Beziehung steht.

Diese Einsicht Bourdieus hat auch weitreichende Konsequenzen für eine Bildungssoziologie bzw. Grundbildungsforschung und -praxis, die an seine Überlegungen anknüpfen möchte: Erst wenn (Grund-)Bildung als habitualisierte soziale Praxis verstanden wird, lassen sich ihre Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit umfassend erklären.

---

### 3 Verhältnisbestimmung

Wie verstehen wir nun das Verhältnis von Grundbildung und Habitus? Im Anschluss an Bourdieu kann Grundbildung als Teil der vermittelnden Praxis zwischen Handlung und Struktur und damit des Habitus aufgefasst werden, dessen Praxis wiederum einer sozialen Logik folgt (vgl. Brake & Büchner, 2006, S. 64).

Dafür ist es notwendig, die konkreten situativen Praxisvollzüge (von Familie über Schule bis hin zu Institutionen) zu betrachten, in denen dies geschieht. Zu-

nächst werden in Familien die Grundlagen für spätere Lernchancen gelegt. Negativerlebnisse beim Lernen, fehlende Dispositionen und Fremdheit gegenüber Bildungsinhalten und -formen mindern bei Kindern Neugier, Lernwilligkeit, Konzentration, Kommunikation und die Entwicklung des Selbstbewusstseins. All diese Aspekte sind nicht gleichsam ‚natürlich‘ als Startvoraussetzungen allen Akteuren gleich mitgegeben, sondern müssen erworben werden (Rehbein & Souza, 2014, S. 109 ff.). Wachsen Kinder in Familien auf, in denen etwa Lernerfolge oder -leistungen geringgeschätzt werden oder ihnen mit Gleichgültigkeit, Desinteresse oder Unverständnis begegnet wird, begünstigt dies einerseits schlechtere (objektive) Startchancen als auch (subjektiv) die Ausprägung eines negativen Selbstbildes (Egloff, 1997, S. 128 f.). Diese objektiven und subjektiven Strukturen haben wesentlichen Einfluss auf die weitere biografische Entwicklung. Insbesondere die Ausbildung von Lernbarrieren scheint hier ihren Ausgangspunkt zu nehmen. „Die soziale Vererbung von Literalität, also die Weitergabe geringer Literalität von einer Generation auf die nächste, ist – insbesondere für Deutschland – mittlerweile hinreichend belegt“ (Grotlischen & Buddeberg, 2019, S. 351; siehe auch Büchner in diesem Band). In der Schule wird diese Privilegierung der Privilegierten und die Unterprivilegierung der Unterprivilegierten fortgesetzt, jedoch durch die „Illusion der Chancengleichheit“ sowie meritokratische Logiken überlagert (Bourdieu & Passeron, 1971; siehe auch Brake & Bremer, 2010). Ebenso aufschlussreich ist im weiteren biografischen Verlauf ein Blick auf die Teilnahme an Grundbildungskursen. Denn bei bildungsfernen Gruppen, Menschen mit niedrigem oder keinem Schulabschluss, un- bzw. angelernten Arbeiter\*innen, die das überwiegende Klientel von Grundbildungskursen stellen, liegt die prozentuale Weiterbildungsquote insgesamt und an beruflicher Weiterbildung speziell deutlich niedriger als bei Menschen mit höherem Schulabschluss oder qualifizierter Berufsausbildung (Kuwan et al., 2006). Hinzu kommen im Bereich der Grundbildung noch weitere politische, pädagogische, ökonomische und gesellschaftliche Interessen, die auf unterschiedliche Art und Weise auf die Grundbildungspraxis einwirken.

In all diesen Bereichen wirken habituelle Einflüsse. Der Habitus bringt klassifizierbare Praxisformen hervor, die immer auch auf die Bedingungen ihrer Entstehung verweisen. Auf den Bereich der Grundbildung angewendet fragt sich etwa Bourdieu selbst, wann und unter welchen Bedingungen etwa ein Lesebedürfnis entsteht. Für das Lesen, so Bourdieu, braucht es einen „Markt [...], auf dem man Diskurse über die Lektüren platzieren kann. [...] Man vergisst letzten Endes, dass es in vielen Kreisen nicht möglich ist, von Lektüren zu reden, ohne eingebildet zu wirken“ (Bourdieu, 1987, S. 247). Eine Aussage wie „Bücher sind nichts für mich“ kann entsprechend auf einen Erfahrungsraum hindeuten, in dem

ein zur Schau gestelltes Bücherwissen als anmaßend erlebt wird. Bourdieu geht es darum, die sozialen Bedingungen und Zwänge zu verstehen, die zu solchen Stellungnahmen führen. Denn gleichzeitig kann Schriftsprache als die „Fixierung einer zensierten, von allen volkstümlichen Wendungen [...] gereinigten Sprache“ (ebd., S. 36) auch als Distinktionsmittel „nach unten“ dienen, um die eigene sprachliche ‚Überlegenheit‘ der Oberklassen zu sichern und zu verfestigen. Daraus wiederum kann eine größere Distanz ‚beherrschter‘ sozialer Gruppen zu bestimmten literarischen Werken („Hochkultur“) oder geringere Motivation folgen, sich damit zu befassen. Durch den Ausweis des vermeintlich ‚richtigen‘ (Schrift-) Sprachgebrauchs werden ‚normale‘ Gebrauchsformen abqualifiziert und damit soziale Unterschiede bzw. Machtpositionen reproduziert (siehe auch Otte, 2010). Meist werden die sozialen Bedingungen der Aneignung von (Grund-)Bildung jedoch ausgeblendet sowie die Abwertung und Inwertsetzung bestimmter (Bildungs-)Praktiken, die auf sozialen Positionen beruhen (Bourdieu, 1990, S. 48), als gegeben bzw. natürlich angenommen.

---

## 4 Zu diesem Band

Vor diesem Hintergrund versuchen die Beiträge in diesem Sammelband eine Verschiebung auf die konkreten Praktiken der Ausgestaltung von Grundbildung. Sie beschäftigen sich mit habituellen Einflüssen sowie konkreten Lernprozessen, um somit die Soziologie Bourdieus mit der Grundbildungspraxis ins Gespräch zu bringen.

Eröffnet wird der Sammelband mit zwei Beiträgen zu den theoretischen und konzeptionellen Grundlagen. Während *Karsten Schmidt* zentrale Begriffe der Sprachphilosophie Bourdieus vorstellt, führt *Antje Pabst* in das Konzept der Literalität als soziale Praxis ein. Es folgen mit den Beiträgen von *Ralf Bohnsack* zur Dokumentarischen Methode und von *Helmut Bremer, Andrea Lange-Vester, Natalie Pape und Christel Teiwes-Kügler* zur Habitushermeneutik zwei Texte, die sich mit methodischen Fragen im Bereich der Grundbildung auseinandersetzen. Die Texte des dritten Abschnitts beschäftigen sich mit (habituellen) Einflüssen in Bildungsprozessen. *Peter Büchner* fragt nach der familialen Habitusgenese und *Christine Zeuner* thematisiert die Teilnahme an Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund subjektiver Begründungen. Ein Interview mit *Marco Hahn*, dem Schulleiter der Berufsschule Paolo Freire in Berlin, beschreibt die dortige schulische Praxis.

Während dieser Abschnitt also vor allem den Aspekt der „Strukturierung“ durch den Habitus (*opus operatum*) in den Blick nimmt, widmet sich der ab-

schließende vierte Teil des Buches dem Lernen in der (Grund-)Bildung und stellt damit die „strukturierende Struktur“ (*modus operandi*) in den Vordergrund. Den Auftakt machen *Eva Quante-Brandt* und *Eva Anslinger*, die Motivationen junger Erwachsener am Übergang von der Schule in den Beruf aufzeigen. Es folgt ein weiterer Beitrag, der konkrete Lernprozesse in den Blick nimmt: *Christopher Wimmer* fragt, wann und warum Erwachsene in Grundbildungs- und Alphabetisierungskursen lernen. Den Abschluss bilden zwei spezifische Fallbeispiele: *Dietmar Heisler* und *Christian Sommer* befassen sich mit mathematischer Grundbildung und arithmetischen Grundfertigkeiten und *Christian Efing* mit berufsbezogenen Schreibkompetenzen gering literalisierter Personen.

Dieses Buch hatte – auch in Anbetracht prekärer Anstellungsverhältnisse im deutschen Hochschulsystem – eine relativ kurze Vorlaufzeit. Umso dankbarer sind wir als Herausgeber den Autor\*innen, die diesen Band möglich gemacht haben. Sie haben schnell ihr Interesse signalisiert und dazu beigetragen, dass dieses Buch erscheinen konnte, und ein breites Themenspektrum abdeckt. Weitere angedachte Bereiche wie etwa der Habitus von Lernenden, habituelle Einflüsse der Familie bzw. des Umfeldes sowie der große Bereich der Digitalisierung konnten leider nicht verwirklicht werden. Überall dort kann der Bourdieusche Werkzeugkasten auch zukünftig angewendet werden.

Wir danken *Cori Antonia Mackrodt* vom Verlag Springer VS für ihre freundliche und stets unterstützende Form der Zusammenarbeit sowie *Maria Ankowitsch*, die mit großer Sorgfalt und Zuverlässigkeit die Manuskripte durchgesehen und lektoriert hat. Schließlich gilt unser besonderer Dank natürlich den Autor\*innen, die durch ihre Beiträge diesen Sammelband erst ermöglicht haben.

---

## Literatur

- Abraham, E., & Linde, A. (2018). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1297–1320). Springer VS.
- Albright, J., & Luke, A. (2008). *Pierre Bourdieu and Literacy Education*. Routledge.
- Bank, V., & Heidecke, B. (2009). Gegenwind für PISA. Ein systematisierender Überblick über kritische Schriften zur internationalen Vergleichsmessung. *Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 85(3), 361–372.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2020). *Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*. [https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/alphabetisierung/alphabetisierung\\_node.html](https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/alphabetisierung/alphabetisierung_node.html).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2021). *Abschlussbericht. Evaluation BMBF-geförderter Maßnahmen um Rahmen der AlphaDekade*. <https://www>.

[alphadekade.de/SharedDocs/Downloads/DE/evaluationsbericht/Evaluationsbericht-AlphaDekade.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](http://alphadekade.de/SharedDocs/Downloads/DE/evaluationsbericht/Evaluationsbericht-AlphaDekade.pdf?__blob=publicationFile&v=3).

- Bos, W., Neville Postlethwaite, T., & Gebauer, M. (2009). Potenziale, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 275–295). Springer VS.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, O. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2018). *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Brake, A., & Bremer, H. (Hrsg.). (2010). *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeit*. Juventa.
- Brake, A., & Büchner, H. (2006). Dem familialen Habitus auf der Spur. In B. Frieberthäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 59–80). Springer VS.
- Bremer, H. (2022). Soziale Milieus und Habitus in der Alphabetisierung und Grundbildung. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack, & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 37–51). Wbv.
- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Milieuformen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 56–81). Springer VS.
- Bremer, H., & Trumann, J. (2013). Politisches Lernen zwischen Holzkamp und Bourdieu. In H. Bremer, M. Kleemann-Göhring, C. Teiwes-Kügler, & J. Trumann (Hrsg.), *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen* (S. 315–338). Beltz Juventa.
- Bremer, H., Faulstich, P., Teiwes-Kügler, C. & Vehse, J. (2015). *Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen*. Nomos.
- Büchler, T., & Lohmann, H. (2021). Bildungsmobilität über drei Generationen in Deutschland: Die Dynamik von Auf- und Abstieg. *Soziale Welt*, 72(3), 283–312.
- Buddeberg, K., Stammer, C., & Grotlüschen, A. (2021). Geringe Literalität im Kontext der Erwerbstätigkeit. In L. R. N. Köln e.V. (Hrsg.), *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 25–31). Wbv.
- Carrington, V., & Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: A reframing. *Language and education*, 11(2), 96–112.
- Cook-Gumperz, J. (Hrsg.). (1986). *The social construction of literacy*. University Press.

- Ditton, H. (2019). Mechanismen der Selektion und Exklusion im Schulsystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 157–182). Springer VS.
- Dollinger, B. (Hrsg.). (2012). *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. VS.
- Dutz, G., & Bilger, F. (2020). Bildungshintergrund und Weiterbildungsteilnahme gering literalisierter Erwachsener. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität* (S. 323–351). Wbv.
- Eder, K. (1989). Klassentheorie als Gesellschaftstheorie: Bourdieus dreifache kulturtheoretische Brechung der Klassentheorie. In K. Eder (Hrsg.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie* (S. 15–34). Suhrkamp.
- Egloff, B. (1997). Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. DIE.
- Euringer, C. (2015). Was ist Grundbildung? Untersuchung des Grundbildungsverständnisses aus Perspektive der Bildungsverwaltung in Deutschland. In A. Grotlüschen & D. Zimper (Hrsg.), *Literalitäts- und Grundlagenforschung* (S. 26–40). Waxmann.
- Euringer, C. (2016). *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung*. Wbv.
- Euringer, C. (2016b). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, 241–254.
- Freire, P. (1972). *Pädagogik der Unterdrückten*. Kreuz.
- Freire, P. (1974). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Kreuz.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., & Wigger, L. (Hrsg.). (2009). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Springer VS.
- Fröhlich, G., & Rehbein, B. (2009). *Bourdieu-Handbuch*. Metzler.
- Greenberg, D., & Feinberg, I. (2019). Adult literacy: A perspective from the United States. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(1), 105–121.
- Greenfell, M. (2009). Bourdieu, Language, and Literacy. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 438–448.
- Grotlüschen, A. (2016). Grundbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–18). Springer VS.
- Grotlüschen, A. (Hrsg.). (2021). *Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 67*. Beltz Juventa.
- Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (2019). Geringe Literalität unter Erwachsenen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 341–364). Springer VS.
- Grotlüschen, A., & Wilhelm, J. (2023). Lehren aus der Klassismustheorie für die Alphabetisierung. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung* (S. 135–150). Wbv.
- Grotlüschen, A., Krejcik, L., & Caruso, M. (2021). Editorial. In A. Grotlüschen (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 67* (S. 9–15). Beltz Juventa.
- Grotlüschen, A. et al. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Wbv.

- Hillebrandt, F. (2012). Der praxistheoretische Ansatz Bourdieus zur Soziologie der Bildung und Erziehung. In U. Bauer, U. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungswissenschaft* (S. 437–452). Springer VS.
- Hirschauer, S. (2019). Praxis und Praktiken. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (Bd. 1, S. 91–96). Springer.
- Hofbauer, J. (2014). Der Bourdieusche Werkzeugkasten: Organisation als symbolische Gewalt. In M. Funder (Hrsg.), *Gender Cage – Revisited* (S. 142–165). Nomos.
- Höhne, T. (2013). Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 261–284). Springer.
- Holzer, D. (2014). Weiterbildung ist die falsche Antwort auf falsche Fragen. Eine angedeutete Streitschrift. In I. Erler, D. Holzer, C. Kloyber, W. Schuster, & S. Vater (Hrsg.), *Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?* (S. 37–48). Studienverlag.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Horn, K., Fante, J., & Vogel, K. (2021). \*theor\* in Fachzeitschriften der Erziehungswissenschaft 2007–2016. In D. Erdmann & K. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft aus der Distanz. Empirische Studien* (S. 3–47). Universitätsverlag.
- Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S., & Bieberstein, A. (Hrsg.). (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Wbv.
- Krais, B. (2004). Soziologie als teilnehmende Objektivierung der sozialen Welt: Pierre Bourdieu. In S. Moebius & L. Peter (Hrsg.), *Französische Soziologie der Gegenwart* (S. 171–210). UVK.
- Krais, B., & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Transcript.
- Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 183–205). Springer VS.
- Krüger, H.-H., & Deppe, U. (2014). Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 250–273). Springer VS.
- Kuhlmann, C. (2023). Bildungsarmut und die soziale ‚Vererbung‘ von Ungleichheiten. In E. Huster, J. Boeckh, & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 301–319). Springer VS.
- Kultusministerkonferenz. (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung*. BMBF.
- Kuwan, H., Bilger, F., Gnahs, D., & Seidel, S. (2006). Berichtssystem Weiterbildung IX. BMBF.
- Lenger, A., Schneickert, C., & Schumacher, F. (Hrsg.). (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*. Springer.
- Liebau, E. (2009). Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In B. Frieberthäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 41–58). Springer VS.
- Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Waxmann.

- Ludwig, F. (2023). Pädagogische Praxis und Passungsverhältnisse in Alphabetisierungskursen. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung* (S. 117–133). Wbv.
- Mania, E., & Tröster, M. (2018). Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. *Magazin erwachsenbildung.at* 33.
- Miller, M. (1989). Systematisch verzerrte Legitimationsdiskurse. Einige kritische Überlegungen zu Bourdieus Habitus-Theorie. In K. Eder (Hrsg.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie* (S. 191–220). Suhrkamp.
- Müller, H.-P. (2014). *Pierre Bourdieu*. Suhrkamp.
- Nickel, S. (2014). Funktionaler Analphabetismus – Hintergründe eines aktuellen gesellschaftlichen Phänomens. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64, 26–32.
- Niestradt F., & Ricken, N. (2014). Bildung als Habitus. Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 9–124). Springer VS.
- Nöller, S. (2007). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsoptionen*. VDM.
- Nuissl, E., & Przybylska, E. (2016). Alphabetisierung: Forschungslinien. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 73–99). Waxmann.
- OECD. (2023). *PISA 2022: Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. Wbv.
- Otte, G. (2010). Soziale Ungleichheit, Lebensstil und Sprache. In B. Henn-Memmesheimer & J. Franz (Hrsg.), *Die Ordnung des Standard und die Differenzierung der Diskurse* (S. 15–32). Lang.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Waxmann.
- Pape, N., & Bremer, H. (2021). Zum Zusammenhang von Milieu, geringer Schriftsprachbeherrschung und Arbeitsorientierter Grundbildung. In A. Frey & B. Menke (Hrsg.), *Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Erfahrungen mit arbeitsorientierter Grundbildung* (S. 211–225). Wbv.
- Rehbein, B., & Saalman, G. (2009). *Verstehen*. UVK.
- Rehbein, B., & Souza, J. (2014). *Ungleichheit in kapitalistischen Gesellschaften*. Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, M., & Grabau, C. (Hrsg.). (2017). *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Springer VS.
- Riekman, W., & Stammer, C. (2016). Einstellungen zu Literalität. In W. Riekman, K. Buddeberg, & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie* (S. 145–161). Waxmann.
- Robbins, D. (2006). *On Bourdieu, education and society*. Bardwell Press.
- Rosenberg, F. (2011). *Bildung und Habitus-Transformation*. Transcript.
- Schäfer, H. (2016). *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Transcript.
- Schreiber-Barsch, S., & Curdt, W. (2021). *Grundbildung und Behinderung. Zeitschrift für Pädagogik*, 67, 200–224.
- Schultheis, F. (2019). *Unternehmen Bourdieu. Ein Erfahrungsbericht*. Transcript.

- Steyn, U. (2014). Literalität und Stigma. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2(14), 125–135.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 169–182.
- Tröster, M. (Hrsg.). (2000). *Spannungsfeld Grundbildung*. DIE.
- Vogel, K. (2024). Die Erziehungswissenschaft der Gegenwart im Spiegel ihrer Theorierezeption. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 1217–1236.
- Wagener-Drecoll, M. (2008). 1978–2008 – 30 Jahre Alphabetisierung an der Bremer Volkshochschule – ein persönlicher Rückblick. In A. Grotlüschen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens* (S. 163–177). Bertelsmann.
- Wimmer, C. (2024). Digitale Grundbildung. Chancen für eine bessere Lebensweltorientierung in der Alphabetisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*. (im Erscheinen).

**Dr. Christopher Wimmer** ist Soziologe und Autor. Bis 2024 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Armut und Marginalisierung; Soziale Ungleichheit und Prekarität; Lebenslauf-, Sozialisations- und Habitusforschung; Qualitative Methoden.

**Prof. Dr. Georg Tafner** ist Lehrstuhlinhaber für Wirtschaftspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozioökonomische Bildung und Didaktik für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen sowie Hochschulen; Politische Bildung und Ethik aus wirtschaftspädagogischer Perspektive; Geschichte der Wirtschaftspädagogik; Planspiele.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



---

# Theoretische und begriffliche Grundlagen



# Schriftsprache als legitime Sprache. Reflexionen über ein zentrales Konzept in Pierre Bourdieus Sprachsoziologie

Karsten Schmidt

## Inhaltsverzeichnis

1	Schriftsprache und Schriftkultur: Konturen des Anwendungskontextes . . . . .	25
2	Die Macht der Sprache und die Macht über die Sprache: Bourdieus doppeltes Interesse an Sprachfragen . . . . .	28
3	Die Kritik am Strukturalismus und der Gegenentwurf einer Wissenschaft von der Ökonomie des sprachlichen Tausches. . . . .	31
4	Die legitime Sprache: Eine herrschaftskritische Begriffsalternative . . . . .	35
5	Die Schriftsprache als legitime Sprache? . . . . .	43
	Literatur. . . . .	49

## Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Beitrags steht das Konzept der legitimen Sprache, dessen zentraler Stellenwert innerhalb der Sprachsoziologie Pierre Bourdieus herausgearbeitet wird. Dafür werden Bourdieus (genuin) sprachsoziologische Arbeiten einer rekonstruktiven Lektüre unterzogen. Grundsätzlich zielt der Begriff der legitimen Sprache auf die Analyse sprachlicher Herrschaftsverhältnisse und die Bewertungsdimension von Sprache, auf die Tatsache, dass Sprachen oder sprachliche Varietäten einen sozialen Wert haben, dass sie in den Augen der sozialen Akteure als richtig oder falsch, besser oder schlechter, angemessen

---

K. Schmidt (✉)  
Pädagogische Hochschule Freiburg, Freiburg, Deutschland  
E-Mail: [karsten.schmidt@ph-freiburg.de](mailto:karsten.schmidt@ph-freiburg.de)

sen oder unangemessen, eben als legitim oder illegitim gelten können. Die Schriftsprache nimmt dabei einen besonderen Stellenwert ein: Sie ist – darauf laufen Bourdieus Analysen hinaus – die legitime Sprache der modernen Nationalstaaten mit ihren Verwaltungsstrukturen und Bildungsinstitutionen, zu denen der Zugang nur durch den Erwerb der schriftsprachlichen Ressourcen möglich ist. Aufgrund der hohen Verweisdichte innerhalb des konzeptuellen Rasters der Bourdieuschen Theorie sind mit der legitimen Sprache zugleich weitere zentrale sprachsoziologische Konzepte berührt, darunter die symbolische Gewalt, der sprachliche Habitus oder das sprachliche Kapital, die ihrerseits mit prominenten Konzepten in Bourdieus Soziologie insgesamt verknüpft sind. Insofern versteht sich der Beitrag auch als eine Einführung in das Bourdieusche Sprachdenken. Dabei bildet die Frage nach der Anwendbarkeit des Konzepts der legitimen Sprache auf die im vorliegenden Sammelband verhandelten Problemstellungen den Horizont der Relektüre. Sie wird im letzten Teil explizit aufgegriffen: Was ist für die Rezeption zu beachten, wenn man die Schriftsprache und den Zugang zur Schriftkultur (Literacy) unter dem begrifflichen Banner der legitimen Sprache analysiert?

---

**Abstract**

The topic of this article is the legitimate language as a central concept of Pierre Bourdieu's sociology of language. Through a reconstructive reading of Bourdieu's writings on language the article elaborates the theoretical contours of the concept. Basically, the concept of legitimate language aims to analyse linguistic power relations and the evaluation dimension of language, i.e. the fact that languages or linguistic varieties have a social value. In the eyes of the social actors they can be considered right or wrong, better or worse, appropriate or inappropriate, i.e. legitimate or illegitimate. The written language [*Schriftsprache*] has a special status in this context: Bourdieu's analyses suggest that it is the legitimate language of modern nation states with their administrative structures and educational institutions, to which access is only possible through the acquisition of written language resources. Discussing the legitimate language also touches on other central concepts in Bourdieu's writings on language, including symbolic violence, linguistic habitus and linguistic capital, which in turn are linked to prominent concepts in Bourdieu's sociology as a whole. In this respect, the article is also intended as an introduction to Bourdieu's thinking on language. The question of the applicability of the concept of legitimate language to the problems dealt with in the present

anthology forms the horizon of the reconstructive reading. It is explicitly addressed in the final section: What needs to be considered when analysing written language and access to literacy under the conceptual banner of legitimate language?

---

### Schlüsselwörter

Pierre Bourdieus Sprachsoziologie · Schriftsprache · Schriftkultur · Legitime Sprache · Symbolische Gewalt · Sprachlicher Habitus · Sprachliches Kapital · Sprachliches Feld

---

### Keywords

Pierre Bourdieu's sociology of language · Written language · Literacy · Legitimate language · Symbolic violence · Linguistic habitus · Linguistic capital · Linguistic field

„Eine legitime Sprache ist eine Sprache mit phonologisch und syntaktisch legitimen Formen, das heißt eine Sprache, die den üblichen Kriterien der Grammatikalität entspricht und neben dem, was sie sagt, ständig auch noch sagt, dass sie es gut sagt. Und dadurch glauben macht, dass das, was sie sagt, wahr ist: Eine der Grundformen, mit denen das Unwahre an die Stelle des Wahren gesetzt werden kann. Zu den politischen Wirkungen der herrschenden Sprache gehört auch diese: ‚Er sagt es gut, also wird es wohl wahr sein‘“ (Bourdieu, 1993c, S. 100).

---

## 1 Schriftsprache und Schriftkultur: Konturen des Anwendungskontextes

Dieser Text ist eine kurze Einführung in Pierre Bourdieus Sprachsoziologie und lotet den theoretischen Beitrag aus, den das Konzept der legitimen Sprache zur Analyse des Zusammenhangs zwischen Schriftsprache und sozialer Ungleichheit leisten kann. Dafür ist zunächst einmal der Anwendungskontext selbst zu klären. Insbesondere der in diesem Text verwendete Schriftsprachbegriff soll eingangs in seinen Konturen deutlich werden. Zum einen lässt sich so zeigen, dass Bourdieu meist diese Form von Sprache meint, wenn er von der legitimen Sprache spricht, zum anderen bildet das die Folie für die abschließende kritische Diskussion dieser impliziten Gleichsetzung.

Die Frage nach dem gesellschaftlich gleichen und gerechten Zugang zur Schriftsprache ist nicht erst seit den Ergebnissen der großen Vergleichsstudien zu den epidemisch schlechten Lesefähigkeiten in Deutschland eine virul-

ente Frage. Sie ist gewissermaßen von Anfang an in die schriftkulturellen Sprachverhältnisse der westeuropäischen bürgerlichen Gesellschaften eingeschrieben, die durch den Ausbau der ‚Volkssprachen‘ zu Schriftsprachen, die das Lateinische in seiner Monopolstellung verdrängten, gekennzeichnet sind. In diesen Gesellschaften gehören der Umgang mit dem Medium Schrift und der Schriftsprache, zumal wenn diese den Status der Amtssprache hat, zu den sozial relevanten Ressourcen, die ein ‚gutes Leben‘ ausmachen. Der Zugang zur schulisch vermittelten Allgemeinbildung, zur Mehrheit der Berufe mit ihren spezifischen Wissensformen oder zu den staatlichen Verwaltungsstrukturen setzt grundlegend die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben voraus. Da sich bürgerliche Gesellschaften als demokratisch verstehen, sind damit genuin politische Implikationen verbunden: Die in der Amtssprache stattfindenden politischen Entscheidungsprozesse sollen von allen Staatsbürger\*innen nachvollzogen und zur Disposition gestellt werden können, was den Zugang zur entsprechenden Schriftsprache und zur Allgemeinbildung voraussetzt.

Lesen und Schreiben sind daher weder bloße Techniken der Rezeption und Produktion geschriebener Sprache noch sind sie ein rein privates Vergnügen oder Hobby. Vielmehr handelt es sich um soziokulturelle Praktiken, ausgerichtet auf die Ressourcen und Anforderungen einer schriftkulturell geprägten Gesellschaft.<sup>1</sup> Dazu gehören Tätigkeiten der Wissenserweiterung und der Sinnherstellung: das Lesen und Schreiben von Texten als Entdecken und Gestalten der Welt, in der man lebt, die dadurch kognitiv durchdrungen und zur Disposition gestellt werden kann. Auf diese Tätigkeiten ist eine bestimmte Form von Sprache spezialisiert: die Schriftsprache.

Die Schriftsprache ist zwar systematisch an das Medium Schrift gebunden, aber nicht darauf zu reduzieren. In den sprachtheoretischen Begriffen von Utz Maas ist sie definiert durch ihre „literaten Strukturen“, mit denen die „Darstellungsfunktion“ der Sprache potenziert wird (z. B. Maas, 2008, 2010). Literate Strukturen sind satzförmige Strukturen, in denen Sachverhaltsfaktoren grundsätzlich durch sprachliche Mittel (lexikalische Ausdrücke und grammatische Strukturen) explizit gemacht werden, sodass die dergestalt geformten sprachlichen Äußerungen möglichst voraussetzungsfrei – unabhängig von einem konkreten Äußerungskontext und einem spezifischen Vorwissen – interpretierbar sind. Demgegenüber sind sprachliche Äußerungen in informellen Kontexten (Umgangsspra-

---

<sup>1</sup>Das entspricht in etwa dem auch im deutschsprachigen Forschungskontext üblichen Begriff *literacy*.

che) viel weniger oder gar nicht auf solche sprachlichen Mittel angewiesen, weil sich die Sprachbenutzer\*innen für die Interpretation der Äußerungen typischerweise auf sprachexterne Faktoren stützen können, insbesondere auf die gemeinsame Orientierung im konkreten raumzeitlichen Kontext und auf ein gemeinsam geteiltes Vorwissen (Erfahrungen, Routinen etc.). Eine Äußerung wie *Treffen wir ihn dort?* ist nur verstehbar, wenn die Hörerin aufgrund der sprachexternen Faktoren inferieren kann, wer mit *ihn* gemeint ist und worauf *dort* verweist. Sind diese Bedingungen nicht gegeben, wie das typischerweise in formellen Sprachgebrauchskontexten wie in Institutionen oder in den Massenmedien der Fall ist, wo sich sprachliche Äußerungen (Texte) an ein disperses, unbekanntes (Lese-)Publikum richten, müssen die Interpretationen durch die sprachliche Form selbst weitgehend abgesichert werden. Das sind die funktionalen Bedingungen für eine differenzierte Wortwahl, umfangreiche Nominalgruppen oder komplexe Satzgefüge, also für jene Merkmale, die als typisch schriftsprachlich gelten. Die diesem Gebrauch geschuldete funktionale Notwendigkeit der nachvollziehbaren Anordnung und Ausdifferenzierung von Sachverhaltsfaktoren führt zur verstärkten kognitiven Durchdringung der dargestellten Sachverhalte. In diesem Sinne kommt den literaten Strukturen die Funktion des „Erschließen[s] kognitiver Räume“ zu, mit der die symbolische Dimension der Sprache potenziert wird (Maas, 2008, S. 332).

In dieser Funktion sind literate Strukturen einerseits nicht notwendig an das Medium Schrift gebunden (sie können auch medial mündlich oder in Form von Gebärden vorkommen), andererseits ist die Schrift das ideale Medium für die Entfaltung dieser Funktion. Unter den Bedingungen des Schriftgebrauchs können die literaten Strukturen und damit das kognitive Potenzial der Darstellungsfunktion ausgebaut werden: Beim Schreiben hat man die Zeit und die Muße, um über die Wörter und Sätze, mit denen man etwas darstellen will, nachzudenken; beim Lesen kann man vor- und zurückspringen, um das, was sprachlich dargestellt wird, gründlich nachzuvollziehen.

Aus den genannten Gründen ist der Zugang zur Schriftsprache und vorrangig zum Erwerb der Lesefähigkeit für die Mitglieder einer schriftkulturell geprägten Gesellschaft persönlich und politisch von Bedeutung. Nun sind jedoch die nationalstaatlichen Sprachverhältnisse der bürgerlichen Gesellschaften nicht egalitär, sondern durch Macht- und Ungleichheitsverhältnisse bestimmt. Bourdieu war weder der Einzige noch der Erste, der darauf hingewiesen hat, aber zweifellos gehört er zu den Theoretiker\*innen, die sich am intensivsten mit der Produktion und Reproduktion sprachlicher Machtverhältnisse auseinandergesetzt haben. Eines der zentralen Konzepte seiner theoretischen Modellierung ist die legitime Sprache.

Im Folgenden werden die Begriffsumrisse und Argumentationslinien in Bourdieus Sprachsoziologie nachgezeichnet, indem die genuin sprachsoziologischen

Arbeiten innerhalb seiner Soziologie und dem wissenschaftshistorischen Kontext verortet (Kap. 2) und als Gegenentwurf zur vorherrschenden egalitären Sprachauffassung der (damaligen) Sprachwissenschaft rekonstruiert werden (Kap. 3). Dieser Gegenentwurf kristallisiert sich im Konzept der legitimen Sprache, das als herrschaftskritische Alternative zum Begriff der Schriftsprache und damit verwandten Begriffen wie Standard- oder Nationalsprache fungiert (Kap. 4). Zum Schluss wird auf einige Gefahren der Vereinseitigung hingewiesen, die bei Bourdieu schon angelegt sind und sich in der Rezeption verstärken können, wenn die Schriftsprache primär oder ausschließlich als legitime Sprache analysiert wird (Kap. 5).

---

## 2 Die Macht der Sprache und die Macht über die Sprache: Bourdieus doppeltes Interesse an Sprachfragen

Bourdieu setzt sich seit Beginn seiner wissenschaftlichen Laufbahn mit Sprache und Sprachwissenschaft auseinander. Einen Großteil seiner sprachbezogenen Texte hat er zweimal – in variierender Anordnung – zu Monografien gebündelt. Die erste Zusammenstellung erscheint in den frühen 1980er Jahren als *Ce que parler veut dire* (Bourdieu, 1982a; dt. *Was heißt sprechen?*, Bourdieu, 2005), nur wenige Jahre nach der Veröffentlichung von *La distinction* (Bourdieu, 1979; dt. *Die feinen Unterschiede*, Bourdieu, 1982b) und etwa zur Zeit seiner Berufung auf den Lehrstuhl für Soziologie am Collège de France. Die zweite, um viele Texte erweiterte Zusammenstellung erscheint als *Langage et pouvoir symbolique* [Sprache und symbolische Macht] (Bourdieu, 2001a) kurz vor seinem Tod.

Über die Arbeiten hinaus, in denen Sprache selbst gegenstandskonstitutiv ist, zeigt sich in Bourdieus soziologischem Werk eine grundsätzliche Sprachaffinität, die – zumindest mit Blick auf die soziologische Tradition – hervorsteht (vgl. Boschetti, 2004, S. 161; de Fornel, 2020, S. 516). Andererseits erscheint dieses besondere Interesse an Sprachfragen vor dem Hintergrund des *linguistic turn* im 20. Jahrhundert kaum überraschend. In Frankreich hatte sich die strukturalistische Linguistik zur Leitwissenschaft entwickelt. Vom Strukturalismus und dessen Verankerung im *Cours de linguistique générale* (de Saussure, 1922), der gleichsam zum Gründungsmanifest stilisiert wurde, ging spätestens seit den 1950er Jahren eine gewaltige Strahlkraft aus (vgl. auch Kap. 3). So setzte sich das Gros der ‚Theorie-Stars‘ dieser Zeit – etwa Roland Barthes, Jacques Lacan, Jacques Derrida oder Michel Foucault – intensiv mit dem *Cours* auseinander. Zudem hatte sich der Strukturalismus, vor allem vermittelt durch die Ethnologie von Claude

Lévi-Strauss, in den Sozialwissenschaften zur vorherrschenden methodischen Mode entwickelt. Bourdieus Position innerhalb dieser Konstellation ist durchaus originell. Zunächst setzt auch er sich intensiv mit dem *Cours* und der strukturalistischen Linguistik auseinander, sieht jedoch in einer unkritischen Anwendung und der zunehmend drückenden Dominanz der strukturalistischen Methodologie eine Gefahr für die Sozialwissenschaften und tritt recht bald als einer ihrer schärfsten Kritiker auf (vgl. Bourdieu, 2005, S. 37). Zugleich hält er an der strukturalistischen Prämisse von der symbolischen Eigengesetzlichkeit der Sprache fest, die Prämisse, dass sprachliche Formen und ihre Bedeutungen stets über Differenzen als Werte in einem System bestimmt sind und dadurch gegenüber der außersprachlichen Welt eine relative Autonomie gewinnen.

Bourdieu blickt zeit seines Lebens skeptisch auf „dieses übertriebene Vertrauen in die Macht des Wortes“ (Bourdieu, 2001b, S. 8), das die modernen wie die postmodernen Philosophen gemeinsam hätten. Man darf darin eine Reserviertheit gegenüber gewissen Ausprägungen des *linguistic turn* und seinen – typisch scholastischen – Tendenzen zum konstruktivistischen Diskursidealismus sehen, d. h. zu einer Überschätzung der ‚welterzeugenden‘ Funktion von Sprache und des Einflusses von Einzelsprachen auf das Denken. Doch ebenso betont er durchweg die Notwendigkeit einer (selbst-)kritischen Sprachreflexion, mit der die Begriffe oder die rhetorischen Strategien der wissenschaftlichen wie der nicht-wissenschaftlichen Beschreibung der sozialen Welt kontrolliert werden müssen.<sup>2</sup> Insbesondere dort, wo die theoretischen wie praktischen Klassifizierungen des Sozialen konkrete politische Auswirkungen haben können, kommt es auf die kritische Reflexion der Wortwahl an:

„Ein Wort durch ein anderes zu ersetzen heißt, die Sicht der sozialen Welt zu verändern und dadurch zu ihrer Veränderung beizutragen. Von Arbeiterklasse sprechen, die Arbeiterklasse zum Sprechen bringen (indem man für sie spricht), sie repräsentieren, bedeutet, die Gruppe, die von den Euphemismen des alltäglichen Unbewussten symbolisch ausgelöscht wird (die ‚einfachen Leute‘, der ‚Mann von der Straße‘, der ‚Durchschnittsfranzose‘, oder bei bestimmten Soziologen die ‚einfachen Schichten‘), für einen selbst und für die anderen auf andere Weise existieren zu lassen“ (Bourdieu, 1989a, S. 44).

---

<sup>2</sup>Ein Beispiel dafür sind sogenannte Existenzpräsuppositionen, die sich in einer Aussage verbergen können und hinsichtlich ihrer Angemessenheit reflektiert werden müssen: Wer etwas sagt wie *Die öffentliche Meinung ist hierzu gespalten ...* unterstellt stillschweigend, dass es so etwas wie *die öffentliche Meinung* gibt.

Sprachtheoretisch sitzt Bourdieu somit zwischen allen Stühlen.<sup>3</sup> Neben dieser kritischen, abwägenden Haltung gegenüber Vereinseitigungen besteht der eigentlich originelle Beitrag von Bourdieu in seiner radikal soziologischen Sicht auf Sprache. Die symbolischen Wirkungen von Sprache sind für ihn stets an soziale Bedingungen gekoppelt, wobei die Analyse ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren zu berücksichtigen hat: die sozialisationsbedingten Dispositionen der sprachlichen Akteure (*Kapital* und *Habitus*), die impliziten oder expliziten sprachlichen Normen verschiedener gesellschaftlicher Sphären (*Feld*) und die sprachlichen Interaktionen in einer konkreten, stets gesellschaftlich determinierten Situation (*Markt*). Die auf diese Weise sozial konditionierten und klassifizierten sprachlichen Strukturen haben wiederum Auswirkungen, die über rein sprachliche Effekte einer Bedeutungsvermittlung oder eines rein symbolischen Austauschs hinausgehen, insofern sie die sozialen Akteure selbst klassifizieren (sie im sozialen Raum verorten) und eine bestimmte Sicht auf die soziale Welt prägen, die Aussicht hat, diese Welt selbst zu verändern, indem sie ein verändertes Verhalten in Bezug auf sie mobilisieren kann. Insbesondere dort, wo Bourdieu Formen der symbolischen Macht untersucht, kommt er, explizit oder implizit, immer wieder auf die zentrale Rolle der Sprache zu sprechen:

„Man braucht sich nur die Zahl der Universen zu vergegenwärtigen, bei denen der Zutritt wie an ein stillschweigend erhobenes Eintrittsgeld an den *bon usage* gebunden ist, den als Standard definierten Sprachgebrauch, um zu begreifen, dass die Macht über die Sprache sicher eine der wichtigsten Dimensionen der Macht ist“ (Bourdieu, 2017, S. 26).

Die Sprachaffinität in Bourdieus Werk ergibt sich so gesehen aus einer doppelten inneren Notwendigkeit, nämlich einerseits in Bezug auf die Anforderungen an

---

<sup>3</sup>Instruktiv ist der Versuch, Bourdieus Sprachdenken einem der zwei großen sprachphilosophischen Lager zuzuordnen, die Charles Taylor (2017, S. 13 f.) unterscheidet. Gehört Bourdieu zum Lager der „Rahmentheorie“, nach der die Sprache ihre Bedeutungen durch den Bezug auf die außersprachliche Welt (durch den Gebrauch als Rahmen) bekommt, oder dem der „Konstitutionstheorie“, nach der die Bedeutungen (die Sinnbezüge und damit die Welt, wie wir sie wahrnehmen) durch die Sprache erzeugt werden? Die Sprache bekommt ihre Macht von außen, wird er nicht müde zu betonen, also im Rahmen dessen, was die soziale Welt an Strukturen vorgibt – das spricht für die Rahmentheorie. Doch wenn sprachliche Klassifizierungen neben anderen Formen der symbolischen Teilung auf die soziale Welt einwirken, indem sie das, was sie benennen, ins Leben rufen und ihm eine objektive, d. h. sozial anerkannte Existenz verleihen, dann können sie offenbar auch vorhandene Rahmen (der Sinnggebung oder Weltdeutung) überschreiten oder sprengen – das spricht für die Konstitutionstheorie.

eine die eigenen wissenschaftlichen Objektivierungsstrategien stets kritisch prüfende Soziologie und andererseits als unumgänglicher Gegenstand bei der Erforschung symbolischer Herrschaftsverhältnisse und der Reproduktion sozialer Ungleichheit, mithin derjenigen Forschungsgegenstände, die ihrerseits das Zentrum seiner Soziologie bilden. Seine genuin sprachsoziologischen Texte sind vielfach verzahnt mit einem soziologischen Werk, in dem die Frage nach der Macht der Sprache und der Macht über die Sprache stets präsent ist.

---

### **3 Die Kritik am Strukturalismus und der Gegenwurf einer Wissenschaft von der Ökonomie des sprachlichen Tausches**

Mit den obigen Ausführungen sind die wissenschaftshistorischen und werkbio-graphischen Schnittflächen schraffiert, die den Hintergrund bilden, vor dem Bourdieu Sprachsoziologie entstanden ist: primär nämlich in der Auseinandersetzung mit dem *Cours de linguistique générale* und der Gegenstandsbestimmung der strukturalistischen Sprachwissenschaft, in der die Sprache als losgelöst von sämtlichen gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Entstehung und ihres Gebrauchs konzeptualisiert wird. In der Übertragung der strukturalistischen Analysemethoden auf die Sozialwissenschaften sah Bourdieu die Gefahr, dass sie der ohnehin gängigen ahistorischen Auffassung von symbolischen Objekten – der rein immanenten Analyse von Kulturprodukten und Kunstwerken – weiter Vorschub leistet und ihr „den Anschein der Wissenschaftlichkeit“ verleiht (Bourdieu, 2005, S. 38). Zwar wurde in der strukturalistischen Sprachwissenschaft stets betont, dass die Sprache wesentlich ein soziales Gut sei, jedoch blieb diese Prämisse ohne Konsequenzen für die Theoriebildung. Seine Kritik bringt Bourdieu daher nicht als völlige Ablehnung, sondern als „Arbeit an der Wiederkehr des Verdrängten“ (ebd., S. 39) in Stellung:

„Also waren sämtliche Konsequenzen aus der von den Sprachwissenschaftlern [sic!] und ihren Nachahmern so gründlich verdrängten Tatsache zu ziehen, dass ‚die soziale Natur der Sprache eines ihrer immanenten Merkmale ist‘, wie es im *Cours de linguistique générale* heißt“ (ebd., S. 38).

Das einlösen, was im *Cours* ein Lippenbekenntnis bleibt: Bourdieu sieht seine Arbeiten als Entwurf einer strukturalen Sprachsoziologie, deren Gegenstand nicht das abstrakte Sprachsystem, sondern die „Ökonomie des sprachlichen Tausches“ (so auch der Untertitel von *Was heißt sprechen?*) ist. Sein Gegenmodell bringt er wie folgt auf den Punkt:

„Jeder Sprechakt und allgemeiner jede Handlung ist eine bestimmte Konstellation von Umständen, ein Zusammentreffen unabhängiger Kausalreihen: auf der einen Seite die – gesellschaftlich bestimmten – Dispositionen des sprachlichen Habitus, die eine bestimmte Neigung zum Sprechen und zum Aussprechen bestimmter Dinge einschließen (das Ausdrucksstreben), und eine gewisse Sprachfähigkeit, die als sprachliche Fähigkeit zur unendlichen Erzeugung grammatisch richtiger Diskurse und, davon nicht zu trennen, als soziale Fähigkeit zur adäquaten Anwendung dieser Kompetenz in einer bestimmten Situation definiert ist; auf der anderen Seite die Strukturen des sprachlichen Marktes, die sich als ein System spezifischer Sanktionen und Zensurvorgänge durchsetzen“ (ebd., S. 41).

Der Begriff des sprachlichen Habitus betont die Tatsache, dass die sprachlichen Repertoires der sozialen Akteure immer eine spezifische Erwerbs- und Sozialisationsgeschichte haben, die von spezifischen sozialen Strukturen geprägt ist (Zugehörigkeit eines Individuums zu einer sozialen Klasse, zu einem Geschlecht, einer ethnischen Gruppe etc.), und dass diese verinnerlichten Strukturen die aktuelle, an die sozialen Gegebenheiten angepasste Sprachpraxis eines Individuums strukturieren (Sprechweise, Wortwahl, grammatische Konstruktionen und rhetorische Strategien) und ebenso der Klassifizierung (Wahrnehmung und Bewertung) der Sprachpraktiken der anderen sozialen Akteure zugrunde liegen. Der Begriff des sprachlichen Marktes hebt hervor, dass der Wert und die Wirksamkeit (einschließlich der Verstehbarkeit) sprachlicher Äußerungen stets von der konkreten Sprachgebrauchssituation abhängen. Dort sind zum einen die diachron eingespielten Konventionen des Sprachgebrauchs gültig, zum anderen passen die sozialen Akteure ihr Sprachverhalten an die synchron konkurrierenden sprachlichen Habitus an. Sie antizipieren bestimmte Bewertungen (Sanktionen) ihres eigenen Sprachgebrauchs und wägen ab, ob und – wenn ja – wie sie etwas sagen (Zensurvorgänge). Wer den Eindruck hat, die anderen seien durch das, was sie sagen und wie sie es sagen, sehr klug, sagt selbst vielleicht lieber nichts, um sich nicht zu blamieren.

Gegen die „*intellektualistische Philosophie*“ der Sprachwissenschaft erinnert Bourdieu daran, dass Sprache auch „ein Instrument des Handelns und der Macht“ ist (ebd., S. 41). Für ihn sind sprachliche Interaktionen zugleich symbolische Machtbeziehungen, die auf die Machtverhältnisse zwischen den Sprecher\*innen und ihren sozialen Gruppen verweisen. Um das zu beschreiben, muss man „die übliche Alternative zwischen Ökonomismus und Kulturalismus überwinden“ (ebd., S. 41). Auch in der vermeintlich primär kulturellen Sphäre der Sprache geht es um Bedingungen und Mechanismen wie Ungleichheit, Monopolbildungen oder Profite, die für gewöhnlich als primär ökonomisch gedacht werden. Das ist der perspektivische Fluchtpunkt der – von Bourdieu bereits andernorts erprobten und nun auf Sprachfragen übertragenen – kultursoziologischen Erweiterung von ökonomischen Begriffen wie *Markt* und *Kapital*.

Mit diesem Begriffstransfer (*kulturelles Kapital*, *Markt der symbolischen Güter* etc.; *sprachliches Kapital*, *sprachlicher Markt* etc.) vollzieht Bourdieu einen doppelten Bruch, der auf der einen Seite die Wirtschaftswissenschaften daran erinnert, dass Prozesse der Akkumulation, der strategischen Investitionen und der Profitmaximierungen keineswegs auf die Sphäre der Wirtschaft beschränkt sind (die Kritik zielte seinerzeit insbesondere auf den Marxismus). Auf der anderen Seite – das war der entscheidende Punkt – sollte das den Kultur- und Geisteswissenschaften aufzeigen, dass in den sozialen Universen jenseits der Wirtschaft – in Kultur und Kunst, Bildung und Sprache – keine Egalität oder Interesselosigkeit herrscht, sondern hier quasi-ökonomische Prozesse zu beobachten sind, dass sich Bildungstitel, sprachliche Fertigkeiten oder ein als legitim geltender Kunstgeschmack wie Kapital verhalten und ungleich verteilt sind und dass solche Ressourcen je nach Marktlage (situativer Kontext) mehr oder weniger symbolischen Profit abwerfen (mit Ansehen oder Prestige einhergehen).

Man ist gut beraten, diesen Entstehungskontext in Erinnerung zu behalten und die Begriffe nicht zu reifizieren (vgl. auch Grenfell, 2013). Ihr Zweck ist auch in den Texten zur Sprache in erster Linie methodisch-rhetorischer Art: Mit ihnen soll bereits auf lexikalischer Ebene der epistemologische Bruch mit intellektualistischen oder egalitären Sprachauffassungen vollzogen werden. Das zeigt sich ganz gut, wenn man die gängigeren oder neutralen Begriffe, die sie ‚ersetzen‘, explizit macht und zu ihnen ins Verhältnis setzt. Durch die ‚Rückübersetzung‘ geht immer ein wenig verloren, wird eine andere Bedeutungsnuance hervorgehoben oder verdeckt: Gesprächssituationen oder sprachliche Interaktionen sind *sprachliche Märkte*, auf denen sprachliche Formen als *Produkte* oder *Erzeugnisse* zu einem bestimmten *Preis* (soziale Bedeutung sprachlicher Formen: Prestige, Stigmatisierung etc.) *getauscht* (geäußert) werden und je nach *Preisbildungsgesetz* (kontext- oder situationsspezifische Bewertungen sprachlicher Äußerungen) mehr oder weniger *Profit* (Wirkung einer Äußerung) abwerfen; Sprecher\*innen sind *Produzenten* und *Konsumenten*, ihre Sprachfähigkeiten oder -kompetenzen sind *sprachliches Kapital*, das *akkumuliert* (erworben oder gelernt) werden kann; wer die Standardvarietät beherrscht, ist *Besitzer* der legitimen Sprachkompetenz. Der ökonomische Begriffsapparat entautomatisiert das gängige Nachdenken über Sprache, zwingt die Leser\*innen dazu, die vertrauten Beschreibungen von Sprache und Sprachgebrauch zu hinterfragen und die Perspektive zu wechseln (vgl. dazu Bourdieu, 2005, S. 146 f., v. a. Fußnote 6, außerdem S. 189 ff.). Insbesondere aber ermöglicht es dieser Begriffsapparat, sprachliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse auf eine intuitiv zugängliche und konzeptuell prägnante Weise zu beschreiben.

Losgelöst davon können die Begriffe schnell schief werden und zu Vereinseitigungen führen. Instruktiv dafür ist der Begriff des sprachlichen Kapitals, der nicht per se mit sprachlichem Wissen oder sprachlichen Fähigkeiten gleichgesetzt werden kann. Zunächst betont dieser Begriff die Tatsache, dass sprachliche Formen und das Wissen um ihre Anwendbarkeit (die Funktionen, die sie in konkreten Kontexten haben können) nach und nach angeeignet werden müssen, dass es sich also im Sinne der Kapitaldefinition um „akkumulierte Arbeit“ handelt (vgl. Bourdieu, 1983). Zudem wird die Dimension der sozialen Verwertbarkeit (der Tauschwert) betont. Gerade die schriftsprachlichen Fähigkeiten bilden Ressourcen, die Möglichkeiten in der sozialen Welt eröffnen, etwa den Zugang zu Bildungstiteln (= Umwandlung in institutionalisiertes kulturelles Kapital) oder einfach dadurch, dass sie mit einem bestimmten Ansehen oder Prestige einhergehen (= Umwandlung in symbolisches Kapital). Aber Sprache wird ganz offensichtlich nicht nur mit dem Ziel ihrer erneuten (strategischen) Einsetzbarkeit gelernt. Kinder müssen ja Sprache lernen, sie werden, mit Wittgenstein gesprochen, darauf abgerichtet, d. h. es handelt sich nicht um ein strategisches oder gar bewusstes Lernen, sondern um einen unhintergehbaren Teil ihrer Lebensform. Noch für die schriftsprachlichen Fähigkeiten (*literacy*) lässt sich argumentieren, dass diese von Kindern grundsätzlich „nicht aus Nützlichkeitsabwägungen heraus“ gelernt werden, „sondern als Ausübung ihrer leiblichen Möglichkeiten, als Ausdruck ihrer Vitalität – an der sie gehindert werden können, zu der sie aber nicht motiviert werden müssen“ (Maas, 2008, S. 425). Insofern wird mit dem Kapitalbegriff das Strategische (das wenn auch unbewusste Interesse an der sozialen Nützlichkeit oder Verwertbarkeit) im Spracherwerb überbetont. Umgekehrt sichert genau diese Bedeutungsdimension in kultur- oder bildungssoziologischen Kontexten, in denen es um Ungleichheitsverhältnisse geht, den epistemologischen Bruch mit egalitären Paradigmen wie der schulischen Leistungsideologie. So fungieren schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten (*emergent literacy*), die insbesondere die Kinder aus dem Bildungsbürgertum (den akademisch gebildeten Klassenfraktionen) bei Schuleintritt mitbringen, tatsächlich wie Kapital, das sich verwerten lässt und Profite abwirft, wenn solche Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen als besonders leistungsfähig auffallen, daher durch die Lehrkraft (unbewusst) stärker gefordert und gefördert werden und schließlich bessere Beurteilungen und Noten erhalten.

Bourdieu's Begriffe dienen also einer pointierten Konzeptualisierung der Rolle von Sprache in Herrschaftsverhältnissen und der Reproduktion sozialer Ungleichheit (insbesondere in der französischen Klassengesellschaft des 20. Jahrhunderts), nicht aber einer allgemeinen Beschreibung von Sprache und Sprachgebrauch – auch wenn er selbst diese Unterscheidung zuweilen verwischt (vgl. Hartmann,

2006). In ungleichen Gesellschaften sind eben auch sprachliche Ressourcen ungleich verteilt, genauer solche sprachlichen Ressourcen, die als gesellschaftlich wertvoll erachtet werden und deshalb als allgemein erstrebenswert gelten. Für diese Zusammenhänge führt Bourdieu den Begriff der legitimen Sprache ein.

---

#### **4 Die legitime Sprache: Eine herrschaftskritische Begriffsalternative**

Wie bei seinen anderen sprachsoziologischen Konzepten handelt es sich bei der Legitimität um ein von Bourdieu auf Sprachfragen umgemünztes, für sein Gesamtwerk auch sonst zentrales Konzept. Fragen der Legitimität oder Legitimierung sind dort ubiquitär und der Begriff der legitimen Sprache funktioniert parallel zu Begriffen wie legitime Literatur, Kunst oder Kultur.

In seinem Verständnis von Legitimität schließt Bourdieu an Max Weber an, der den Begriff in die Soziologie eingeführt hat (Weber, 2002; vgl. Duval, 2020, S. 502). Jede Form von Herrschaft, die von Dauer sein will, kann nach Weber nicht allein auf physische Gewalt oder eine Politik der Angst setzen, sondern ist für ihre Verstetigung darauf angewiesen, den Glauben an ihre Legitimität zu erzeugen und zu erhalten. Sie muss also, anders gesagt, als gerechtfertigt erscheinen und damit zugleich ihre Willkürlichkeit verschleiern. In *Die feinen Unterschiede* weitet Bourdieu Webers Analyse auf kulturelle Praktiken und Lebensstile in der Klassengesellschaft aus: Bestimmte Formen des kulturellen Geschmacks – die Vorlieben bei Kunst und Ästhetik, was und wie man isst, welchen Sport man treibt – können als Mittel der Distinktion und der Absicherung symbolischer Herrschaft dienen, wenn sie allgemein als legitim anerkannt sind und damit die Arbitrarität der ihnen zugrunde liegenden Hierarchisierungen und Wertzuschreibungen verborgen bleibt. Sie verweisen dann auf einen verfeinerten Geschmack, der ihren Trägern als vermeintlich universell gültige, natürliche Eigenschaft zukommt und ihre soziale Besserstellung als gerechtfertigt erscheinen lässt. Zugleich betont Bourdieu im Gegensatz zu Weber, dass Prozesse der Legitimierung, die Willkürliches in Natürliches oder Historisches in Universelles verwandeln, größtenteils unbewusst erfolgen, als *doxische* (= selbstverständliche, fraglos hingegenommene) Übereinstimmung zwischen kognitiven Schemata und sozialen Setzungen.

Wie alle kulturellen Güter und Praktiken sind für Bourdieu auch Sprachen, Varietäten oder sprachliche Merkmale solchen Prozessen der Legitimierung – und der unvermeidlich mit ihr einhergehenden Illegitimierung – unterworfen. In nationalstaatlichen Sprachverhältnissen, wie sie sich in Frankreich oder Deutschland

durchgesetzt haben, sind grundsätzlich zwei Hierarchisierungen von Bedeutung: (1) Eine offizielle oder amtliche Sprache (Nationalsprache) dominiert alle anderen auf dem Staatsgebiet verwendeten Sprachen, seien es autochthone (Bretonisch, Okzitanisch etc.) oder allochthone (Arabisch, Koreanisch etc.). (2) Eine Varietät der Nationalsprache dominiert in ihrer schriftsprachlichen und standardisierten Form (Schrift- und Standardsprache) alle anderen Varietäten (Umgangssprache, Soziolekte etc.) und ist zumindest in den formellen Registern (im Bildungssystem, in der Politik oder in den Medien) die einzige allgemein anerkannte Sprachform.<sup>4</sup> Bourdieu verwendet den Begriff der legitimen Sprache meist in diesem doppelten Sinne von nationaler (Standard-)Schriftsprache, empirisch gefüllt am Beispiel der französischen Sprachgeschichte.

Mit der legitimen Sprache als herrschaftskritischer Alternative zum Begriff der National- oder (Standard-)Schriftsprache sollen zunächst die historischen und gesellschaftspolitischen Bedingungen der so benannten Sprachform in Erinnerung gerufen werden:

„Die Legitimität der offiziellen Sprache und der sozialen Effekte, die sie produziert [...], beruht unter anderem auf diesem Vergessen der *Entstehungsgeschichte*, das implizit vorliegt, wenn man die Sprache unter Ausschluss der politischen Verhältnisse betrachtet, unter denen sie sich durchgesetzt hat“ (Bourdieu, 2017, S. 8).

In seinem Abriss zur französischen Sprachgeschichte, für den er sich primär auf das sprachhistorische Standardwerk *Histoire de la langue française des origines à nos jours* von Ferdinand Brunot (1968) stützt (vgl. Bourdieu, 2017, S. 15 ff.; Bourdieu, 2005, S. 50 ff.), hebt Bourdieu all jene ‚externen‘ Faktoren hervor, die man in der systemlinguistischen Tradition unter Berufung auf die im *Cours* vorzufindende Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Sprachwissenschaft aus der ‚internen‘ Sprachbetrachtung auszuschließen gewohnt war (und ist). Das sind

---

<sup>4</sup>Der Begriff des Dialekts, wie er in der Sprachwissenschaft für die deutschsprachigen Sprachräume verwendet wird, liegt gewissermaßen quer zu dieser Einteilung. Vereinfacht gesagt sind Dialekte eigenständige Sprachen, die *neben* dem standardisierten Hochdeutschen entstanden sind, sie gehören also eher zur Gruppe der autochthonen Sprachen (unterscheiden sich aber von den ‚echten‘ autochthonen Sprachen wie dem Sorbischen oder Saterfriesischen dadurch, dass sie mit dem Hochdeutschen mehr oder weniger stark verwandt sind). Außerhalb der Sprachwissenschaft wird der Dialektbegriff meist auch für *Regionalsprachen* verwendet, bei denen es sich um dialektal geprägte Varietäten des standardisierten Hochdeutschen handelt (also z. B. das, was als ein ‚schwäbischer Akzent‘ wahrgenommen wird).

diejenigen Faktoren, die entscheidend dafür waren, dass sich die Sprache der Île de France, das Französisch der Pariser Gebildeten, ab dem 14. Jahrhundert allmählich als offizielle Sprache durchsetzt und dem modernen Standardfranzösisch seine Form gibt. Diese Sprachform ist „das Produkt einer gesellschaftlichen Arbeit, die im Zusammenwirken einer ganzen Reihe von Akteuren geschehen ist“ (Bourdieu, 1989b, S. 40). Ihren greifbarsten Ausdruck findet diese Arbeit in der „Objektivierung in der Schrift“ und der dadurch ermöglichten „quasi rechtlichen Kodifizierung“ in Wörterbüchern und Grammatiken (Bourdieu, 2005, S. 51). Zu den politisch-institutionellen Bedingungen der Verallgemeinerung der so gewonnenen Schriftsprache gehören die Existenz eines Staates, einer Bürokratie und eines Bildungssystems. Innerhalb der so beschaffenen gesellschaftspolitischen Bedingungen fungiert die legitime Sprache schließlich selbst als Herrschaftsinstrument:

„Dergestalt im gesamten Geltungsbereich einer bestimmten politischen Macht anerkannt und (mehr oder weniger umfassend) bekannt, trägt sie zur Stärkung der politischen Einheit bei, auf der ihre Herrschaft beruht, und sei es auch nur, indem sie gewährleistet, dass es zwischen allen Angehörigen dieser Einheit jenes Minimum an Kommunikation gibt, das die Voraussetzung für die ökonomische Produktion und [...] für die symbolische Herrschaft ist“ (Bourdieu, 2017, S. 9).

Besonders deutlich wird dieser Zusammenhang zwischen politischer und sprachlicher Einheit in der Sprachpolitik der Französischen Revolution und beim Aufstieg des Bürgertums, denn „[d]ie Durchsetzung der legitimen Sprache gegen die Idiome und Patois gehört zu den politischen Strategien, mit denen [...] die politischen Errungenschaften der Revolution auf Dauer verankert werden sollten“ (Bourdieu, 2005, S. 52). Dabei wäre es „naiv, die Politik der sprachlichen Vereinheitlichung nur auf die technischen Erfordernisse der Kommunikation zwischen einzelnen Landesteilen und vor allem zwischen Paris und der Provinz zurückführen zu wollen“ (ebd., S. 52 f.). Vielmehr ging es dabei auch um die Durchsetzung neuer Denkstrukturen und Sichtweisen:

„Kurz, es geht nicht nur darum, zu kommunizieren, sondern auch darum, einer neuen Sprache der Macht mit neuem politischem Vokabular, neuen Verweis- und Bezugssystemen, Metaphern und Euphemismen Anerkennung zu verschaffen, und damit auch der Vorstellung von der sozialen Welt, die mit ihnen vermittelt wird [...]“ (ebd., S. 53).

Ab einem gewissen Punkt der Verallgemeinerung des (Standard-)Französischen im Staatsgebiet, des in diesem Sinne vereinheitlichten sprachlichen Markts, sind

die sozialen Bedingungen der Reproduktion der legitimen Sprache so beschaffen, dass sie sich ‚zwanglos‘, gewissermaßen wie von selbst durch die Eigenbeteiligung der Beherrschten durchsetzt. Dieser stumme Zwang besteht zum einen darin, dass diejenigen, die nicht über das (Standard-)Französische verfügen, im sozialen Raum zunehmend exkludiert sind. Insofern wird „die Arbeit der Normierung der Produkte der sprachlichen Habitus“ auch zur individuellen „Notwendigkeit“ (ebd.). Zum anderen spielt das Bildungssystem eine wichtige Rolle, genauer die Tatsache, dass nur die von ihm vergebenen Bildungstitel den Zugang zu erstrebenswerten beruflichen Positionen ermöglichen: „Entscheidend für die Entwertung der Dialekte und die Einführung der neuen Hierarchie des Sprachgebrauchs dürfte [...] wohl die Dialektik von ‚Bildung‘ und Arbeitsmarkt sein“ (ebd., S. 54). Insofern lässt das Streben nach Bildungstiteln zur Erhöhung des eigenen Werts auf dem Arbeitsmarkt den Erwerb des (Standard-)Französischen selbst als etwas Erstrebenswertes erscheinen, weil nur das den Zugang zu den Bildungstiteln ermöglicht. Das führt letztlich dazu, dass „die Inhaber von nunmehr unterdrückten Sprachkompetenzen an der Zerstörung ihrer Ausdrucksmittel mitarbeiteten“ (ebd., S. 55). Es ist nun ganz subjektiv notwendig und sinnvoll, die eigenen Kinder auf Französisch zu erziehen und nicht in der Regional- oder Herkunftssprache. Insofern gibt es „in der Tat keine wirklich sachgerechte Definition der legitimen Sprache (oder jeder anderen Dimension der herrschenden Kultur) als die der wechselseitigen Abhängigkeit, die sie mit dem Bildungssystem verbindet“ (Bourdieu, 2017, S. 53).

Schließlich geht die Durchsetzung des (Standard-)Französischen mit einem spezifischen sozialen Effekt einher, den Bourdieu als symbolische Gewalt beschreibt. Wenn eine Sprache als legitim anerkannt ist, so sind, wie gesehen, ihre historischen Entstehungsbedingungen ebenso vergessen wie die in der Gegenwart wirkenden sozialen Bedingungen, auf die ihre Reproduktion angewiesen ist:

„Die legitime Sprache schuldet einen Teil ihrer symbolischen Macht dem Umstand, dass ihre Beziehung zu einem Markt verkannt bleibt, und insofern gehört zu einer vollständigen Definition der legitimen Sprache die Verkennung ihrer objektiven Wahrheit als Prinzip der symbolischen Gewalt, die sie dadurch ausübt“ (Bourdieu, 2017, S. 83 f., Fußnote 7).

Das Verkennen der geschichtlichen und sozialen Bedingungen entspricht zugleich dem „Prinzip der symbolischen Gewalt“, weil dieses Verkennen dazu führt, dass das hohe Prestige der legitimen Sprache in den sprachlichen Eigenschaften selbst gesucht werden muss (in der komplexen Syntax, den klugen Worten, der gewählten Aussprache etc.). Das macht sie zum Mittel der Distinktion oder der

symbolischen Macht. Das Beherrschen der legitimen Sprache ist zur Wesenseigenschaft einer Person verwandelt, wie ein Aushängeschild verweist das sprachliche Kapital auf die Intelligenz, das Talent oder die ‚gute Bildung‘. Umgekehrt gilt das Fehlen dieses Kapitals als Makel, der auf die vermeintliche Minderwertigkeit der ganzen sozialen Person verweist, und zwar – das ist der Kern der symbolischen Gewalt – auch in der Selbstwahrnehmung derjenigen, die dieses Stigma trifft.

Solche Effekte gehören zur Dynamik der klassengesellschaftlichen Sprachverhältnisse. Die sozialen Klassen und Klassenfraktionen haben je nach Position im sozialen Raum einen anderen (oder keinen) Zugang zur legitimen Sprache. Dabei führen die unterschiedlichen Positionen im sozialen Raum nicht nur zur Konditionierung unterschiedlicher Formen des Sprachverhaltens, sie konditionieren auch unterschiedliche Formen des Verhältnisses zur Sprache (Vorstellungen, Überzeugungen oder Glaubenssätze ebenso wie Affekte der Bewunderung oder Scham). Zur Beschreibung dieser Dynamik führt Bourdieu das Konzept des sprachlichen Feldes ein, bei dem es im Kern um die Frage nach der Produktion und Reproduktion der legitimen Sprache im sozialen Raum geht.

Das sprachliche Feld definiert Bourdieu als ein „System[] sprachlicher Machtverhältnisse“ (Bourdieu, 2005, S. 63). Es beruht auf der ungleichen Verteilung von Sprachkapital, genauer auf der „ungleichen Verteilung der Chancen, objektivierte sprachliche Ressourcen zu inkorporieren“ (ebd.). Auf diese Weise vermittelt das sprachliche Feld zwischen der „Struktur der objektiven Unterschiede der Existenzbedingungen“ und der „Struktur des Raums der Sprachstile“ (ebd.), analog zur Homologie zwischen dem Raum der sozialen Positionen und dem Raum der Lebensstile, der in *Die feinen Unterschiede* beschrieben wird. Zu unterscheiden ist zwischen zwei Formen von Sprachkapital:

„dem Kapital, das zur einfachen Produktion einer mehr oder weniger legitimen *normalen Sprechweise* nötig ist, und dem Kapital an Ausdrucksmitteln, das zur Produktion eines schriftlichen Diskurses benötigt wird (und das die Aneignung von Ressourcen voraussetzt, die objektiviert in Bibliotheken und Büchern vorliegen, insbesondere in den ‚Klassikern‘, den Grammatiken und Wörterbüchern) und würdig ist, *veröffentlicht*, das heißt für offiziell erklärt zu werden“ (ebd., S. 63 f.).

Zur zweiten Form von Sprachkapital zählt Bourdieu „Wort- und Gedankenverbindungen, Gattungen, legitime Ausdrucksweisen oder Stile und ganz allgemein alle Diskursformen, die dazu bestimmt sind, als ‚Autorität‘ angesehen und als Beispiel für den ‚richtigen Sprachgebrauch‘ zitiert zu werden“ (ebd., S. 64). Es geht also um schriftsprachliche Formen, die in allen formellen Domänen der Gesell-

schaft wie im Bildungssystem, der Administration oder der Politik vorausgesetzt werden und zugleich – auch außerhalb dieser Domänen – als Maßstab für ‚richtige‘ und ‚gute‘ sprachliche Formen genommen werden.

Produziert werden diese schriftsprachlichen Produktionsmittel von Schriftsteller\*innen, Grammatiker\*innen und Pädagog\*innen, die in einem „Feld der spezialisierten Produktion um das Monopol und die Durchsetzung der legitimen Ausdrucksweise konkurrieren“ (ebd.). Diese Monopolstellung verleiht ihnen zugleich „Macht über die Sprache und damit über die einfachen Anwender von Sprache und über ihr Kapital“ (ebd.). Das, was als „perfekte Sprachbeherrschung“ gilt, zeichnet sich für Bourdieu durch zwei Eigenschaften aus: Distinktion und Korrektheit (ebd., S. 66). Die Arbeit der Schriftsteller\*innen im literarischen Feld folgt dem Prinzip der Distinktion. Es wird eine Sprache produziert, deren „Wert [...] immer aus dem – *gewählten oder nichtgewählten* – Abstand zu dem am weitesten verbreiteten Sprachgebrauch, zu den ‚Gemeinplätzen‘, ‚gängigen Meinungen‘, ‚trivialen‘ Aussprüchen, ‚vulgären‘ Ausdrücken, ‚einfachem‘ Stil [entspringt]“ (ebd., S. 66 f.). Der Grammatikschreibung und den Bildungsinstitutionen kommen die Kodifizierungs- und die Erziehungsarbeit zu, sie sind um die Herstellung oder Einhaltung der Korrektheit bemüht. Bourdieu stellt sich dieses Zusammenspiel so vor, dass die Grammatiker\*innen aus der literarischen Sprache bzw. „aus der Praxis der professionellen Schreiber (der Vergangenheit)“ Regeln ableiten und darüber den legitimen Sprachgebrauch fixieren und kodifizieren (ebd., S. 68), der dann als Norm für den zukünftigen Sprachgebrauch von den Lehrer\*innen durchgesetzt wird.

Das Bildungssystem ist gewissermaßen „ermächtigt, ketzerische Sprachprodukte im Namen der Grammatik mit Sanktionen zu belegen und die explizite, den Evolutionsgesetzen zuwiderlaufende Norm einzupauken“ (ebd., S. 66). Insbesondere die institutionelle Verankerung des „herrschende[n] Sprachgebrauch[s]“ (ebd.) im Bildungssystem hat den Effekt, diesen als einzig legitimen zu bestätigen und schon dadurch indirekt die Umgangssprache zu entwerten (noch bevor etwa die direkte Sanktion durch den Rotstift der Lehrerin erfolgt). In diesem Sinne kommt es indirekt zur sprachlichen Enteignung der „unteren Klassen“ (ebd.). Denn die ökonomisch und kulturell am stärksten Benachteiligten sind in den formelleren Kontexten, in denen die legitime Sprache dominiert, „außerstande, die Freiheiten des dem internen Gebrauch vorbehaltenen freien Sprechens durchzusetzen“ und müssen sich daher mit „den beschädigten Formen einer *geborgten* Sprache“ behelfen oder aber schweigen, wenn sie nicht, „frei sprechend, Anstoß [...] erregen“ wollen (vgl. Bourdieu, 2005, S. 91, 144).

Die Reproduktion der legitimen Sprache durch das Bildungssystem ist für Bourdieu kein simpler Trickle-Down-Effekt. Vielmehr produziert das

Bildungssystem zugleich das „Bedürfnis nach seinen eigenen Dienstleistungen und Produkten [...], also nach der Korrekturarbeit und ihrem Instrumentarium“ (Bourdieu, 2005, S. 67). Bedient wird dieses Bedürfnis etwa durch „die Produktion von Dienstleistungen und Instrumenten der Spracherziehung [...] (unter anderem mit der Herausgabe von Sprachlehrbüchern, Grammatiken, Wörterbüchern, ‚Briefstellern‘, Sammlungen von Musterreden, Kinderbüchern usw.)“ (ebd., Fußnote 31). Anders gesagt: Das Bildungssystem leistet neben und mit der Einpaubarbeit ebenso die Formierung spezifischer sprachlicher Habitus, für die, wenn schon nicht die legitime Sprache selbst, so doch der Glaube an ihre Legitimität zur zweiten Natur wird. Die *Anerkenntnis* der legitimen Sprache ist sehr weit verbreitet, während die *Kenntnis* sehr ungleich verteilt ist.

Diese Diskrepanz zwischen Kenntnis und Anerkenntnis ist beim Kleinbürgertum besonders ausgeprägt. Die mittlere soziale Stellung des Kleinbürgertums spiegelt sich in dessen „Streben nach Assimilation (an die bürgerlichen Klassen) und zugleich Dissimilation (von den unteren Klassen)“ wider (ebd., S. 70). Umgekehrt führt dieses Assimilationsstreben nun beim Bildungsbürgertum „zu immer neuen Distinktionsstrategien“ (ebd.). Insbesondere an der Sprechweise der Intellektuellen wird für Bourdieu die komplexe Dynamik der klassengesellschaftlichen Sprachverhältnisse deutlich, denn um diese Sprechweise zu verstehen, „müsste [...] die gesamte *Struktur der Sprachgebräuche* berücksichtigt werden“ (ebd., S. 70 f.). Um sich bewusst oder unbewusst von der Überkorrektheit der Kleinbürger\*innen abzuheben, kann es bei den Bürger\*innen und Intellektuellen zur „kontrollierten Unterkorrektheit“ kommen, „bei der sich selbstbewusste Lässigkeit und souveräne Missachtung kleinlicher Regeln mit einer bewusst zur Schau getragenen Gewandtheit auf schwierigstem Terrain vereinen“ (ebd., S. 70).

Bourdieu betont mehrmals, dass das Streben nach Distinktion nicht bewusst sein muss, sondern eher „in einem praktischen Sinn für den Seltenheitswert von (sprachlichen oder nichtsprachlichen) Distinktionsmerkmalen und ihrem zeitbedingten Wandel liegt“ (ebd., S. 71). Die Konstanten in diesem Prozess der permanenten Assimilation und Dissimilation sind also nicht die sprachlichen Formen oder Stile, sondern die Differenzen zwischen ihnen, die sozial bedeutsam sind, weil sich in ihnen die klassenstrukturellen Distanzen im sozialen Raum widerspiegeln. Die Aktionen und Reaktionen, die sich in den unterschiedlichen Formen des Sprachverhaltens zeigen, hängen „ganz genau“ von der Position der sozialen Akteure „in der Struktur der Verteilung des Sprachkapitals [ab], die selbst bekanntlich, vermittelt über die Struktur der Zugangschancen zum Bildungssystem, von der Struktur der Klassenverhältnisse abhängig ist“ (ebd., 72). Im als souverän wahrgenommenen Umgang mit der legitimen Sprache beim bildungsbürgerlichen Habitus spiegelt sich die frühe und lang andauernde Vertrautheit mit die-

sem sprachlichen Kapital wider, weshalb das Beherrschen der legitimen Sprache umgekehrt die privilegierte Position im sozialen Raum anzeigt. Werden aber die zu einem bestimmten Zeitpunkt als legitim geltenden sprachlichen Formen auch von den anderen sozialen Klassen beherrscht, verlieren sie ihre sozial-indexikalische Funktion der Distinktion. Es beginnt die (unbewusste) Suche nach neuen sprachlichen Formen, die einen Seltenheitswert haben, weil sie nicht überall und von jedermann erworben werden können. Damit umfasst das sprachliche Feld nicht nur die Produktion und Reproduktion der legitimen Sprache, sondern auch die (Re-)Produktion der sprachlichen Machtverhältnisse mit ihrer Hierarchie der „Klassensprachen“ (ebd., S. 67). Zugleich wird dabei die der symbolischen Gewalt zugrunde liegende Vorstellung erzeugt, gewisse (wenn nicht gar die meisten) Sprachwandelphänomene seien das Ergebnis der ‚nachlässigen‘, ‚vulgären‘ oder ‚faulen‘ Ausdrucksweise der unteren Klassen, was nun wiederum die Distinktionsprofite derjenigen ermöglicht, die sich ‚korrekt‘ und ‚kontrolliert‘ ausdrücken.

Zu den perfiden Wirkungen der symbolischen Gewalt gehört, dass diejenigen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft am stärksten von den Ressourcen der legitimen Sprache ausgeschlossen sind, oft eine Verweigerungshaltung gegenüber allem, was mit der legitimen Kultur zu tun hat, entwickeln. Das betrifft insbesondere die männlichen Jugendlichen, bei denen eine besonders ‚derbe‘ und ‚vulgäre‘ Sprache den Widerstand gegen die Normen des Legitimen markiert. Der selbstinszenierte maximale Abstand zur legitimen Sprache macht „einen Teil der *Repräsentationsarbeit*“ aus, mit der man sich selbst und den anderen gegenüber das Bild der virilen Männlichkeit, des ‚harten Kerls‘, zeichnen kann (Bourdieu, 1993a, S. 80). Aber was subjektiv als Widerstand und Autonomie erlebt wird, besiegelt zugleich das soziale Schicksal dieser Jungen und Männer, die im Bildungssystem nur noch als Aggressoren und Problemfälle erscheinen, früh aus der Schule ausscheiden oder den sonderschulischen Bildungsweg gehen, der sich als Stigma in den Habitus einschreibt und die beruflichen Optionen massiv beschränkt (vgl. van Essen, 2013).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup>Insgesamt zeigen sich in Bourdieus Ausführungen zu den Sprachstilen der sozialen Klassen deutliche Parallelen zu den Lebensstilanalysen in *Die feinen Unterschiede*. Der „Sinn für Distinktion“ (Großbürgertum), die „Bildungsbeflissenheit“ (Kleinbürgertum) und der „Notwendigkeitsgeschmack“ (Arbeiterklasse), mit denen Bourdieu die Lebensstile und kulturellen Geschmäcker der drei großen sozialen Klassen global charakterisiert (vgl. den dritten Teil in Bourdieu, 1982b) spiegelt sich jeweils im sozial charakteristischen Sprachverhalten wider. Die Sprachstilanalysen sind genau derjenige Lebensbereich, den man nach der Lektüre von *Die feinen Unterschiede* vermisst; dass sie dort fehlen, hat zweifellos nur forschungspraktische Gründe (in *Ein soziologischer Selbstversuch*, der posthum erscheint,

## 5 Die Schriftsprache als legitime Sprache?

Die rekonstruktive Lektüre der sprachsoziologischen Texte, zumal des Kerntextes zur „Ökonomie des sprachlichen Tausches“ (Bourdieu, 2005), hat gezeigt, dass Bourdieu den Begriff der legitimen Sprache mit dem Begriff der Schriftsprache – am Beispiel des Französischen und dessen Etablierung als nationale Standardsprache – engführt. Damit kann er die in die schriftkulturellen Sprachverhältnisse eingeschriebenen Herrschaftsverhältnisse der modernen bürgerlichen Gesellschaften mit ihren Klassenstrukturen pointiert analysieren. Anders als es das Selbstbild der modernen Nationalstaaten und ihr egalitäres Bildungsverständnis glauben machen, ist die Schriftsprache kein Allgemeingut, zu der alle Staatsbürger\*innen gleichen Zugang haben. Vielmehr trägt gerade dieses Selbstbild dazu bei, dass der ungleiche Zugang zu den Ressourcen der Schriftsprache nicht als solcher erkannt wird oder – was auf das Gleiche hinausläuft – dass die Ungleichverhältnisse als legitim erscheinen. Zudem sind Sprachen wie das Französische oder das Hochdeutsche als im Medium der Schrift ausgebaute nationale Standardsprachen in den meisten öffentlich-formellen Kontexten die (einzigen) als legitim anerkannten Sprachformen, während andere Sprachen oder Varietäten dort ausgeschlossen sind. Insofern erscheinen die Analysen unter dem begrifflichen Banner der legitimen Sprache gerechtfertigt und produktiv. Aber die Schriftsprache ist nicht per se mit dem Konzept der legitimen Sprache gleichzusetzen. Eine solche Engführung birgt – ähnlich wie oben am Beispiel des Kapitalbegriffs gezeigt – die Gefahr der Vereinseitigung in der Gegenstandsanalyse, derer man sich für die Rezeption bewusst sein sollte.

---

resümiert Bourdieu, dass seine sprachsoziologischen Arbeiten zu den Bereichen gehören, in denen er „eher Forschungsentwürfe als abgeschlossene Forschungen“ hinterlassen habe (Bourdieu, 2002, S. 78)). An anderen Stellen wird er nicht müde zu betonen, dass sich das Sprachverhalten der sozialen Akteure (ihr Sprachstil) nur verstehen lässt, wenn man die Gesamtheit ihrer sozialen Bedingungen in den Blick nimmt, also den Sprachstil als Teil des Lebensstils begreift: „Ich habe nie aufgehört, die willkürlichen Grenzziehungen zwischen Soziologie und Ethnologie, Soziologie und Geschichte, Soziologie und Sprachwissenschaft, Kunstsoziologie und Bildungssoziologie, Sportsoziologie und politischer Soziologie usw. zu bekämpfen, die ein bloßes Produkt der akademischen Reproduktion sind und keinerlei wissenschaftstheoretische Grundlage haben. Meiner Meinung nach kann man die Sprache ohne eine Einbindung der sprachlichen Praktiken in das komplette Universum aller gleichzeitig möglichen Praktiken, also der Eß- und Trinkweisen, der Kulturkonsumtion, des Kunst-, Sport-, Kleidungs-, Möbel-, Politik- usw. -geschmacks, gar nicht richtig verstehen. Denn über den sprachlichen Habitus drückt sich – als nur eine seiner Dimensionen – die Totalität des Klassenhabitus aus, also die Position, die jemand synchronisch und diachronisch in der Sozialstruktur einnimmt“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 184).

Zunächst kann man, ganz im Sinne Bourdieus, an den analytischen und damit empirisch offenen Charakter des Konzepts erinnern. Bei der legitimen Sprache handelt es sich in erster Linie um eine Analysekategorie und nicht um einen damit benannten Objektbereich, also nicht um eine bestimmte sprachliche Varietät. Wenn man das Konzept auf Objektbereiche bezieht, müsste man immer eine Spezifizierung vornehmen wie: ‚die bei Amtsvorgängen legitime Sprache‘, ‚die in universitären Hausarbeiten legitime Sprache‘, ‚die unter diesen oder jenen Jugendlichen legitime Sprache‘... Es geht also immer um Varietäten, die in spezifischen sozialen Konstellationen als angemessen (als selbstverständlich, richtig, cool etc.) gelten und in diesem Sinne als „Eintrittskarte“ (Morek & Heller, 2012) oder als Mittel der „Authentifizierung“ (Vogel, 2020) fungieren.

Diese offene, analytische Auffassung von der legitimen Sprache fügt sich nicht zuletzt gut in Bourdieus Auffassung von Legitimität als einem feldspezifisch geprägten und umkämpften Prinzip (vgl. Duval, 2020, S. 503). Jedes Feld hat seine eigenen Legitimitätsprinzipien (so spielt im literarischen Feld etwa der Kampf um die legitime Definition des Schriftstellers eine wichtige Rolle) und je nach Feld finden von unterschiedlichen Interessen geleitete Kämpfe um die Durchsetzung legitimer Sprache und deren Definition statt (die Gesamtheit dieser Kämpfe könnte man dann als das sprachliche Feld beschreiben, nicht aber, wie es Bourdieu suggeriert, die Sprachverhältnisse einer Gesellschaft insgesamt). Schließlich entkräftet der offene Zuschnitt die häufig vorgebrachte Kritik, Bourdieus Beschreibung sei nicht mehr zeitgemäß, sei zu sehr auf die starren, vertikal-hierarchischen Sprachverhältnisse der französischen Klassengesellschaft des 20. Jahrhunderts fixiert und werde den zunehmend plurizentrischen, eher horizontal und milieuspezifisch strukturierten Sprachnormen des 21. Jahrhunderts nicht gerecht, bei denen man es mit einem „messy new marketplace“ zu tun habe (Blommaert, 2010, S. 28; vgl. zu dieser Kritiklinie auch Auer, 2013 und Encrevé, 2003).

Das Problem der konzeptuellen Engführung zwischen legitimer Sprache und (nationalen Standard-)Schriftsprachen wie dem Französischen oder Deutschen liegt nun nicht darin begründet, dass die entsprechenden Herrschaftsstrukturen und -effekte obsolet wären. Problematisch ist vielmehr die Ausblendung dessen, was man als das progressive Moment der schriftkulturellen Sprachverhältnisse der bürgerlichen Gesellschaften bezeichnen kann. Wie in der Einleitung skizziert, ging der Ausbau der Volkssprachen zu Schriftsprachen mit der gesellschaftlichen Verallgemeinerung oder „Demotisierung“ (vgl. Maas, 2008, 2014) dieser Sprachformen einher: Während die an das Lateinische gekoppelte Schriftkultur im Mittelalter nur einer Elite zugänglich war, wird ab der Frühen Neuzeit der Zugang zur Schriftkultur zu einem – prinzipiell – gesamtgesellschaftlichen Projekt, bis mit den bürgerlichen Gesellschaften die Alphabetisierungsrate historisch neue

Ausmaße erreicht. Mit der Ausblendung dieser, wenn man so will, anderen Seite der Medaille der Sprachgeschichte der Moderne wird nicht nur die Analyse vereinseitigt. Unklar bleibt auch, was politisch daraus folgt, wenn die soziologische Analyse zugleich als Kritik auf eine emanzipatorische Transformation der gesellschaftlichen Verhältnisse zielt.

Bei Bourdieu entsteht der Eindruck, dass jede normierte Schriftsprache primär das Produkt und Mittel von (symbolischer) Herrschaft ist oder dass sie als Staatssprache lediglich den „Erfordernisse[n] bürokratischer Vorhersehbarkeit und Kalkulierbarkeit“ (Bourdieu, 2005, S. 53) diene. In diesem Sinne auf den Blickwinkel der Legitimität reduziert, ist dann die Durchsetzung einer im Staatsgebiet relativ einheitlichen Schriftsprache und ihre Vermittlung im Bildungssystem nur noch als Prozess der Illegitimierung anderer Sprachen und Varietäten interpretierbar. Diese allzu einseitige Auffassung von den nationalstaatlichen Sprachverhältnissen dominiert insbesondere die Bourdieu-Rezeption in der sprachwissenschaftlichen Migrationsforschung (vgl. Thoma & Knappik, 2015), wo zuweilen die Etablierung einer staatlich einheitlichen Schriftsprache als bloße Instrumentalisierung zur Stiftung nationaler Identität figuriert.<sup>6</sup> Ebenso muss dann jeder Versuch einer sprachwissenschaftlichen Beschreibung der besonderen strukturellen Eigenschaften von (Standard-)Schriftsprachen und der damit ermöglichten Funktionen (wie der differenzierten Darstellung von Sachverhalten) als eine Form der sozialen Fetischisierung erscheinen. Zweifellos ist die Fetischisierung oder Essentialisierung der Schriftsprache als besonders ‚gute‘ oder einzig ‚richtige‘ Sprachform weit verbreitet, sie ist geradezu kennzeichnend für schriftkulturell geprägte Gesellschaften. Und doch ist eine ausgebaute Schriftsprache wie das Hochdeutsche, die weitgehend demotisiert und in vielen verschiedenen, weit ausdifferenzierten gesellschaftlichen Domänen gebraucht wird, nicht nur in ihrem Legitimitätsstatus, sondern auch in sprachstruktureller Hinsicht etwas anderes als ein auf partikulare, mündliche Kontexte begrenzter (Sub-)Dialekt. Hin und wieder legt jedoch Bourdieu mit seinen Formulierungen nahe, dass es sich bei der Suche nach solchen strukturellen und funktionalen Unterschieden zwischen Sprachformen lediglich um Projektionen handelt, dass diese Unterschiede ausschließlich auf soziale

---

<sup>6</sup>Damit kein Missverständnis aufkommt: Die Entstehung und Durchsetzung der westeuropäischen Nationalsprachen ging *de facto* mit der Illegitimierung anderer Sprachformen einher und man mache sich keine Illusionen etwa über das Ausmaß der schulischen Beschämungspraktiken, mit denen in Frankreich den Kindern das Französische eingetrichtert und ihnen ihre autochthonen Erstsprachen ausgetrieben wurden (vgl. Heller & McElhinny, 2017, S. 94). Das rechtfertigt allerdings nicht die Vereinseitigung der Analyse.

Zuschreibungen zurückzuführen sind, hinter denen sich Distinktions- und Abwertungsstrategien verbergen. So schreibt er, die „Autorität“ der legitimen Sprache beruhe

„weder, wie aus Klassenrassismus gern behauptet wird, auf jenem Komplex prosodischer und artikulatorischer Varianten [...], der die distinguierte Aussprache ausmacht, noch auf der komplexen Syntax oder dem reichen Wortschatz, also überhaupt nicht auf intrinsischen Merkmalen des Diskurses, sondern auf den gesellschaftlichen Bedingungen der Produktion und Reproduktion der klassenspezifischen Verteilung von Kenntnis und Anerkenntnis der legitimen Sprache“ (Bourdieu, 2005, S. 107).

In der Folge erscheint auch die Verschriftlichung der Volkssprachen bei Bourdieu als bloßer materieller Faktor der sprachlichen Vereinheitlichung, nicht aber als ein historisch bedeutsames Moment der Potenzierung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die das Medium Schrift ermöglicht, zumal als mit der Demotisierung der Schriftsprache der Sprachausbau zum gesellschaftlichen Projekt wird, das prinzipiell für alle erreichbar ist (sein soll). Ist die dadurch freigesetzte Möglichkeit der Erweiterung des individuellen sprachlichen Ausdrucksvermögens durch die Aneignung schriftsprachlicher Ressourcen im Laufe der Sprachbiografie für Bourdieu undenkbar oder unwichtig? Liegt nicht gerade darin das Potenzial der Befreiung von den sozialen Determinismen und der symbolischen Gewalt begründet, wenn mit der Aneignung der schriftsprachlichen Ressourcen die kognitive Durchdringung von Sachverhalten potenziert wird, was die Wahrscheinlichkeit dafür erhöht, dass die für selbstverständlich genommenen Mechanismen der sozialen Welt zur Disposition gestellt werden können? Wie gleich zu sehen ist, hält Bourdieu (indirekt) sehr wohl an diesen Potenzialen des Schriftsprachausbaus fest. Doch in seinen sprachsoziologischen Texten erwägt er diesen Zusammenhang nicht, vielleicht weil die Gefahr, dadurch der Fetischisierung der Schriftsprache Vorschub zu leisten, zu groß war. Wenn Bourdieu dort schreibt, dass die legitime Sprache eine „halb künstliche Sprache“ (ebd., S. 67) sei oder ebenso „unpersönlich und anonym“ (ebd., S. 53) wie die Institutionen, in denen sie verwendet wird, dann verstärkt er schlimmstenfalls mit solchen Formulierungen den typisch anti-intellektuellen Topos von der kalten, unpersönlichen und steifen Sprache der Institutionen, der die offene, warmherzige und lebendige Sprache der ‚einfachen Leute‘ gegenübergestellt wird (ein Topos, den er selbst ja immer vehement bekämpft hat).

In einer Schriftkultur gehört das Verfügen über die Ressourcen der Schriftsprache zu den Faktoren der Persönlichkeitsentfaltung, damit gewissermaßen zur Entfaltung der Lebendigkeit, weil nur so der Zugang zu den schriftsprach-

lich geprägten Domänen und Ressourcen der sozialen Welt eröffnet wird. Angesichts der ‚Vereinheitlichung des sprachlichen Marktes‘ in den Nationalstaaten mit ihren Ungleichheitsstrukturen, die dazu führen, dass die beherrschten Klassen stets einer Diskrepanz zwischen den eigenen Produktionsschemata und den fremden, von der legitimen Kultur aufgezwungenen Bewertungsschemata ausgesetzt sind (entweder sich der Situation anpassen und sich selbst und der eigenen Sprachgebrauchsweise fremd werden oder sich treu bleiben und die Erwartungen der Situation verfehlen – mit all den Konsequenzen, die das hat), kann man argumentieren, dass nur die herrschenden Klassen über eine ‚freie Umgangssprache‘ verfügen, insofern bei ihnen aufgrund des ererbten sprachlichen Kapitals und ihres habituellen Umgangs mit formellen Sprachgebrauchssituationen eine Übereinstimmung zwischen sprachlichem Sein und Sollen besteht. Sie bewegen sich in der Schriftkultur wie die Fische im Wasser, ein Luxus, den nicht alle haben.

Insbesondere hat das (Nicht-)Verfügen über die schriftsprachlichen Ressourcen politische Implikationen, wie Bourdieu selbst – außerhalb seiner „Ökonomie des sprachlichen Tausches“ – betont. Demokratische Gesellschaften setzen aufseiten der sozialen Akteure politische Meinungsbildung voraus, für die ein bestimmter Umgang mit Sprache unverzichtbar ist. Das gilt jedenfalls dann, wenn man, wie es Bourdieu vorschlägt, „politische Kompetenz“ als die Fähigkeit definiert,

„in allgemeinen Begriffen von partikularen Problemen zu sprechen; sodass eine Entlassung, eine Kündigung, eine Ungerechtigkeit, ein Arbeitsunfall nicht als einzelner Vorfall, nicht als persönliches Ereignis dargestellt wird, sondern als ein kollektives Ereignis, das eine ganze Klasse betrifft“ (Bourdieu, 2003, S. 113).

Die „enge Verbundenheit zwischen Politik und Sprache“ rührt daher, dass „[d]iese Verallgemeinerung [...] nur durch die Sprache möglich [ist], durch die Teilhabe an einer generellen Betrachtungsweise der sozialen Welt“ (ebd.). Das umschreibt ziemlich genau die in der Einleitung definierte Funktionsweise der Schriftsprache, die mit ihren literaten Strukturen die Darstellungsfunktion der Sprache und damit die kognitive Durchdringung von Sachverhalten potenziert. Demnach wäre in erster Linie der fehlende oder eingeschränkte Zugang zur (nationalen Standard-)Schriftsprache als die entscheidende Form der symbolischen Enteignung zu beschreiben (und nicht die Illegitimierung anderer Sprachen oder Varietäten). Die Beherrschten sind der Möglichkeit des politischen Widerstands gegen die soziale Ordnung umso mehr beraubt, je stärker sie aufgrund der ökonomischen und kulturellen Bedingungen ihrer Existenz auch der Erkenntnismöglichkeiten in Bezug auf diese Bedingungen und sich selbst beraubt sind. Ihre

symbolische Enteignung äußert sich unter anderem als geringer ausgeprägtes „Bewusstsein von den positiven oder, was wahrscheinlicher ist, negativen Merkmalen [...], über die sie sich definieren“ (Bourdieu, 2005, S. 135). Das erschwert oder verhindert die politische Mobilisierung oder kann sogar dazu führen, dass sich die Beherrschten für ihren Widerstand auf Diskurse berufen, die zu den Grundlagen der Ordnung gehören, durch die sie stigmatisiert, isoliert, gespalten oder demobilisiert werden. Aufgrund dieser Zusammenhänge – das, was Bourdieu als Wirkungsweise der symbolischen Gewalt beschreibt – bleiben ihre Erfahrungen aus dem legitimen Bereich des Sagbaren ausgeschlossen und auf ein unklares Unbehagen oder Aufbegehren reduziert. Oder aber sie sind angewiesen auf Wortführer\*innen, die in ihrem Namen sprechen – mit all den Gefahren der Entfremdung oder der demagogischen Verzerrungen, die den besonderen Strukturen des politischen Feldes geschuldet sind (vgl. Bourdieu, 2013).

Was folgt nun daraus in (bildungs-)politischer Perspektive? Gemäß Bourdieus eigener Auffassung von einer rationalen Pädagogik kann es nicht allein darum gehen, „die Erben zu enterben“, vielmehr müsse das Ziel sein, „*allen* das zu geben, was einige ererbt haben“ (Bourdieu, 2001c, S. 24). Zu klären wäre also die Frage, wie Bildung so gestaltet sein kann, dass der Zugang zu den schriftsprachlichen Ressourcen nicht in erster Linie vom ererbten sprachlichen Kapital abhängt. Es wäre aber sicher naiv zu glauben, dass dafür die Vervielfältigung der didaktischen Vermittlung der Schriftsprache – die Ausweitung von Förderklassen, Grundbildungsangeboten oder Alphabetisierungskursen – ausreicht. Gleichermäßen müsste man gegen die gesellschaftliche Fetischisierung der Schriftsprache und die davon ausgehenden Effekte der Distinktion und der symbolischen Gewalt anarbeiten, um das emanzipatorische Potenzial der Aneignung schriftsprachlicher Ressourcen freizulegen. Nur so wären die widerständigen und ablehnenden Reaktionen auf eben diese Fetischisierung zu durchbrechen, die der soziologischen Wahrscheinlichkeit nach bei denjenigen am stärksten ausfallen, die am stärksten der Ressourcen der Schriftsprache beraubt sind. Die pädagogische Arbeit der Vermittlung der Lese- und Schreibfähigkeiten müsste zugleich das Ziel haben, dass die Schriftsprache ihre Aura als legitime Sprache verliert (ein Anfang wäre schon damit gemacht, dass man die schriftsprachlichen Formen nicht als ‚guten‘ oder ‚richtigen‘ Stil gegen umgangssprachliche Formen ausspielt, sondern beide Varietäten in ihrer eigenen Funktionalität zu betrachten und lehren lernt). Sich diese Zusammenhänge bewusst zu machen, löst noch keine Probleme. Aber es kann der bildungspolitischen und pädagogischen Arbeit den Weg weisen, der zu schriftkulturellen Sprachverhältnissen führt, in denen die Schriftsprache und die daran gekoppelte politische Kompetenz tatsächlich allgemein zugängliche Güter sind.

In einem Gespräch mit Didier Eribon hat sich Bourdieu diesen gesellschaftspolitischen Horizont so ausgemalt:

„Mein Ziel besteht darin, mit zu verhindern, daß beliebig über die soziale Welt gesprochen werden kann. Schönberg sagte einmal, daß er komponiere, damit die Leute nicht mehr in der Lage sind, Musik zu schreiben. Ich schreibe, damit die Leute, und zunächst einmal jene, die das Wort haben, die Wortführer, nicht mehr in bezug auf die soziale Welt Lärm produzieren können, der den Anschein von Musik vermittelt. Jedem die Mittel an die Hand zu geben, seine eigene Rhetorik zu entwickeln, wie Francis Ponge sagt, sein eigener wirklicher Wortführer und Sprecher zu sein, selbst zu sprechen, statt daß einem die Worte in den Mund gelegt werden – das sollte der Ehrgeiz aller Wortführer sein, die sicher etwas anderes wären als das, was sie gegenwärtig sind, setzten sie sich das Ziel, an ihrem eigenen Absterben zu arbeiten. Man darf doch wohl noch träumen ...“ (Bourdieu, 1993b, S. 18).

---

## Literatur

- Auer, P. (2013). Sprachlicher Markt (Pierre Bourdieu). In P. Auer (Hrsg.), *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern* (2. Aufl., S. 247–260). De Gruyter.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. CUP.
- Boschetti, A. (2004). Réflexion sur le langage et réflexivité. In L. Pinto, G. Sapiro, & P. Champagne (Hrsg.), *Pierre Bourdieu, sociologue* (S. 161–183). Fayard.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit (dt.: Bourdieu 1982b).
- Bourdieu, P. (1982a). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard (dt.: Bourdieu 2005).
- Bourdieu, P. (1982b). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übersetzt von B. Schwibs & A. Russer. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit* (S. 183–198). Schwartz.
- Bourdieu, P. (1989a). Politischer Fetischismus. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen* (S. 42–45). Aus dem Französischen von U. Raulff & B. Schwibs. Wagenbach.
- Bourdieu, P. (1989b). Was heißt sprechen? In P. Bourdieu (Hrsg.), *Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung des Intellektuellen* (S. 37–41). Aus dem Französischen von U. Raulff & B. Schwibs. Wagenbach.
- Bourdieu, P. (1993a). Sagten Sie „populär“? In G. Gebauer & C. Wulf (Hrsg.), *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus* (S. 72–92). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993b). Die Kunst, den Parolen zu widerstehen. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Soziologische Fragen* (S. 10–18). Aus dem Französischen von H. Beister & B. Schwibs. Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (1993c). Was sprechen heißt. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Soziologische Fragen* (S. 91–106). Aus dem Französischen von H. Beister & B. Schwibs. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001a). *Langage et pouvoir symbolique*. Seuil.
- Bourdieu, P. (2001b). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Aus dem Französischen von A. Russer. Unter Mitwirkung von H. Albagnac & B. Schwibs. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001c). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. (Schriften zu Politik & Kultur 4)*. M. Steinrück (Hrsg.). Mit einem Vorwort von M. Steinrück und A. Bolder. Aus dem Französischen von J. Bolder, F. Hector & J. Wilke. VSA.
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Aus dem Französischen von Stephan Egger. Mit einem Nachwort von Franz Schultheis. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2003). Denen das Wort erteilen, die keine Sprache haben. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Interventionen 1961–2001: Bd. 1: 1961–1980* (S. 103–113). VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Mit einer Einführung von J. B. Thompson. Übersetzt von H. Beister. (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Braumüller.
- Bourdieu, P. (2013). *Politik. Schriften zur Politischen Ökonomie 2*. F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2017). *Sprache. Schriften zur Kultursoziologie 1*. F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Aus dem Französischen von H. Beister. Suhrkamp.
- Brunot, F. (1968). *Histoire de la langue française des origines à nos jours*. Colin.
- Duval, J. (2020). Légitimation. In G. Sapiro (Hrsg.), *Dictionnaire international Bourdieu* (S. 502–503). CNRS.
- Encrevé, P. (2003). La Parole et son Prix. In P. Encrevé & R.-M. Lagrave (Hrsg.), *Travailler avec Bourdieu* (S. 257–266). Flammarion.
- van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Springer VS.
- de Fornel, M. (2020). Linqustique. In G. Sapiro (Hrsg.), *Dictionnaire international Bourdieu* (S. 516–518). CNRS.
- Grenfell, M. (2013). „Shadow Boxing“: Reflections on Bourdieu and language. *Social Epistemology*, 27(3/4), 280–286.
- Hartmann, E. (2006). *Praxeologie als Sprachkritik. Ein kritischer Beitrag zur Sprachsoziologie Pierre Bourdieus*. Lang.
- Heller, M., & McElhinny, B. (2017). *Language, capitalism, colonialism. Toward a critical history*. University of Toronto Press.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. V&R unipress mit Universitätsverlag Osnabrück.
- Maas, U. (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien*, 73(Frühjahr 2010), 21–150.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57(1), 67–101.
- de Saussure, F. (1922). *Cours de linguistique générale*. Publié par C. Bailly & A. Séchehaye, avec la collaboration de A. Riedlinger (2. Aufl.). Payot.

- Taylor, C. (2017). *Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens*. Aus dem Englischen von J. Schulte. Suhrkamp.
- Thoma, N., & Knappik, M. (Hrsg.). (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Transcript.
- Vogel, F. (2020). Authentifizierung – Grundlagen einer Theorie zu sozialsymbolischen Praktiken der Identifizierung und Zugangskontrolle. *Linguistik online*, 105(5), 43–67. <https://doi.org/10.13092/lo.105.7372>.
- Weber, M. (2002). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. In J. Winckelmann (Hrsg.), (5., revidierte Aufl.). Mohr Siebeck.

**Dr. Karsten Schmidt** ist Akademischer Rat am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grammatik- und Orthographietheorie; Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit; Pierre Bourdieus Sprachsoziologie.

is an Academic Councillor (*Akademischer Rat*) at the Institute for German Language and Literature at the Freiburg University of Education (“Pädagogische Hochschule Freiburg”).

Main fields of work and research: Grammar and orthography theory; written language acquisition and social inequality; Pierre Bourdieu’s sociology of language.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





---

# Literalität als soziale Praxis – eine erweiterte Perspektive auf Anwendung, Aneignung und Vermittlung von Schriftsprache

Antje Pabst

## Inhaltsverzeichnis

1	Lesen und Schreiben in literal organisierten Gesellschaften . . . . .	55
2	Literalität – Begriffsbestimmung mit Blick auf die Diskussion im Rahmen von Grundbildung . . . . .	56
3	Literalität als soziale Praxis – Theorie und Spezifikation. . . . .	62
4	Methodologische und methodische Implikationen . . . . .	68
5	Schlussfolgerungen . . . . .	73
	Literatur . . . . .	75

---

### Zusammenfassung

Ziel des Beitrages ist es, Literalität als multiples Konzept in Bezug auf die Anwendung von Schriftsprache im gesellschaftlichen Kontext zu betrachten. Nach einer Skizze zur Begriffsverwendung von Literalität im Rahmen von Alphabetisierung und Grundbildung und ihrer Erforschung im deutschsprachigen Raum, wird der Ansatz *Literalität als soziale Praxis* vorgestellt. Dieser wurde Ende der 1970er Jahre entwickelt und thematisiert unterschiedliche

---

A. Pabst (✉)  
Universität der Bundeswehr Hamburg, Oelixdorf, Deutschland  
E-Mail: [antje.pabst@hsu-hh.de](mailto:antje.pabst@hsu-hh.de)

Blickwinkel auf die Anwendung und Aneignung von Schriftsprache. So wird es möglich, Schriftsprache als individuelle und kollektive Handlungspraktik zu verstehen, die durch ihren jeweiligen soziokulturellen Kontext gerahmt und tangiert wird. Damit wird die nach wie vor dominante, jedoch auch einschränkende Perspektive auf Schriftsprache als universelle und genormte Kulturtechnik um gesellschaftliche bzw. soziale (Handlungs-)Perspektiven erweitert. Es ergeben sich gewinnbringende Anschlussmöglichkeiten an die theoretischen Überlegungen Pierre Bourdieus zum Habitus sowie an die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Klaus Holzkamp. Zudem wird aufgezeigt, auf welche Weise diese Überlegungen die Grundbildung und Grundbildungsforschung erweitern und bereichern können.

---

**Abstract**

The article aims to consider literacy as a multiple concept in relation to the use of written language in a social context. After an outline of the use of the term literacy in the context of literacy and basic education and its research in German-speaking countries, the approach of literacy as a social practice is presented. Literacy as a social practice was developed at the end of the 1970s and addresses different perspectives on the use and appropriation of written language. This makes it possible to understand the use of written language as an individual and collective practice that is framed and affected by the respective socio-cultural context of its use. This expands the still dominant but also restrictive perspective on written language as a universal and standardised cultural technique to include societal and social (action) perspectives. There are profitable connections to Pierre Bourdieu's theoretical considerations, on habitus and the subject-scientific approach to learning by Klaus Holzkamp. It also shows how these considerations can expand and enrich basic education and basic education research.

---

**Schlüsselwörter**

Literalität · Literalität als soziale Praxis · Qualitative Sozial- und Bildungsforschung · Alphabetisierung und Grundbildung · Kritische Erwachsenenbildung · Bourdieu · Habitus · Subjektwissenschaft · Holzkamp · Partizipation

---

**Keywords**

Literacy · Literacy as social practice · Qualitative social and educational research · Basic education · Critical subject orientated research · Critical adult education · Bourdieu · Habitus · Participation

## 1 Lesen und Schreiben in literal organisierten Gesellschaften

Vor allem in hochkomplexen (post-)modernen und literal organisierten Gesellschaften gelten Schriftsprachkompetenzen als unabdingbar für die Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben, da Text und Schriftlichkeit nicht nur der Wissensentwicklung, -nutzung und -speicherung dienen, sondern grundlegend Ordnung und Struktur des gesellschaftlichen Lebens auf diesen beruhen. Hierüber erfolgt ein wesentlicher Teil gesellschaftlicher Kommunikation und Interaktion (Feilke, 2011, S. 5 f.). Hinzu kommt, dass in einer Gesellschaft, in der Aneignung von Wissen sowie Lern- und Bildungsprozesse zu einem großen Teil auf den Umgang mit literalen Artefakten basieren, schriftsprachliche Fähigkeiten die Möglichkeiten und Grenzen persönlicher Entfaltung bestimmen (vgl. ebd.; sowie Lehnen, 2016).

In diesem Kontext sind sowohl die Diskussion um Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene, ihre Entwicklung und Professionalisierung als Praxisfeld der Erwachsenenbildung als auch der internationale Trend zu großen vergleichenden Kompetenzmessungen (Large-Scale Assessments) zur Ermittlung sogenannter Basisqualifikationen der erwachsenen bzw. erwerbsfähigen Bevölkerung (respektive Volkswirtschaften) zu verorten.

Im Vordergrund stehen dabei Lesen und Schreiben als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten und deren quasi-technischer Erwerb. Hinzu kommt eine breite thematische Ausdifferenzierung des Angebots über Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus, die sich im deutschsprachigen Raum begrifflich und konzeptionell in der Erweiterung der Alphabetisierung Erwachsener hin zur Grund- oder Basisbildung widerspiegelt. International etabliert sich hierfür der Begriff *literacy* (Literalität) in Form von: *financial literacy*, *digital literacy*, *health literacy* oder auch *family literacy*. Es geht um Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie weitere Wissensdomänen, die über Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus für eine gesellschaftliche Teilhabe als relevant erachtet werden.

Die damit verbundenen Diskussionen um Lesen und Schreiben, Literalität und literale Kompetenzen umfassen jedoch unterschiedliche Sichtweisen auf die Form ihrer Beherrschung, ihre Anwendung und Nutzung sowie auf Aneignungs- und Vermittlungsprozesse. Das Spektrum der Auslegungen reicht

„von Literalität als technische[n] Erwerb von grundlegenden kognitiven Fertigkeiten über die Berücksichtigung praktischer Fertigkeiten zur Einbeziehung weiterer Dimensionen wie Einstellungen, Werte, Emotionen und Motivation bis hin zu einem breiteren Verständnis von Literalität als Entwicklung von Schlüsselkompetenzen“ (Linde & Abraham, 2018, S. 1300).

Das heißt, Lesen und Schreiben, oder auch Literalität, werden relativ begrenzt allein als universale und kognitiv konstituierte Kulturtechnik verstanden oder aber als Handlungspraktik, die durch vielfältige soziale und individuelle Aspekte tangiert wird und somit auch verbunden ist mit kulturellen Normen und Mustern, Kontextwissen, Emotionen und Bedeutungszuschreibungen sowie Erfahrungen und Wertigkeiten.

Der Ansatz *Literalität als soziale Praxis* ermöglicht es, diese Sichtweisen in ein Verhältnis zueinander zu setzen und sie in Verbindung zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Rahmungen zu betrachten. Ziel des Beitrages ist es, den theoretischen Ansatz *Literalität als soziale Praxis*, der Ende der 1970er Jahre durch Brian Street begründet und durch weitere Studien im Rahmen der sogenannten *New Literacy Studies* weiterentwickelt wurde, inhaltlich darzulegen. Im Weiteren wird aufgezeigt, auf welche Weise der Ansatz *Literalität als soziale Praxis* die (qualitative) Grundbildungsforschung wie auch die Praxis der Grundbildung erweitern und bereichern kann.

Zunächst erfolgt eine Skizze zum Begriff Literalität, wie er im Rahmen von Grundbildung und Grundbildungsforschung im deutschsprachigen Raum Verwendung findet. Es wird aufgezeigt, dass Literalität keine eindeutige Definition aufweist, sondern über breit gefächerte Bedeutungszuschreibungen verfügt (Kap. 2). Hieran schließt sich die Darstellung des Ansatzes *Literalität als soziale Praxis* an, der, in Erweiterung des engeren Verständnisses von Literalität, diese im Rahmen verschiedener gesellschaftlicher Kontexte und in ihrer Eigenschaft als individuelle wie auch soziale Handlungspraktik betrachtet. Damit werden Aspekte und Einflussgrößen sichtbar und analysierbar, die die Anwendung von Schriftsprache tangieren und sie hinsichtlich ihrer Nutzung beeinflussen, trotzdem – oder gerade weil – sie universal einsetzbar und veränderbar ist (Kap. 3). Anschließend erfolgen methodologische Überlegungen, die *Literalität als soziale Praxis* an sich betreffen, zudem werden die Anschlussmöglichkeiten an Bourdieus Konzepte und Begriffe sowie an Holzkamps lerntheoretische Überlegungen dargestellt (Kap. 4). Abschließend wird der Gebrauchswert von *Literalität als sozialer Praxis* für die Grundbildung und Grundbildungsforschung thematisiert (Kap. 5).

---

## 2 Literalität – Begriffsbestimmung mit Blick auf die Diskussion im Rahmen von Grundbildung

Wenn von Literalität die Rede ist, empfiehlt es sich, zunächst die Begriffe Alphabetisierung und (funktionaler) Analphabetismus als auch Grundbildung zu thematisieren. Denn in der Diskussion im Rahmen der Erwachsenenbildungsforschung stehen

diese Begrifflichkeiten in einem engen thematischen Zusammenhang. In ihrer inhaltlichen Genese zeigen sich die Entwicklung des Handlungsfeldes der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Fachbegriffe stellen (komplexe) Denkeinheiten dar, die der kollektiven Verständigung über Gegenstände und Phänomene – mit ihren mitunter vielfältigen Bedeutungsebenen – dienen, sie prägen das Denken und Arbeiten in professionellen Handlungskontexten (Lehnen, 2016).<sup>1</sup>

### *Alphabetisierung und (funktionaler) Analphabetismus*

Die Alphabetisierung und Grundbildung entstand als relativ junges Teilgebiet der Erwachsenenbildung Ende der 1970er Jahre und in den 1980er Jahren aus der Praxis heraus (Drecolt & Müller, 1981). Ein zunehmender Bedarf an Alphabetisierungsangeboten zeigte sich angesichts eines allgemeinen Trends zur Höherqualifizierung aufgrund von wirtschaftlichen und technischen Veränderungen. Zunächst fand eine systematische Gestaltung der Alphabetisierungsarbeit statt, d. h. die Entwicklung von Material, didaktisch-methodischen Konzepten für das (Wieder-)Erlernen von Lesen und Schreiben im Erwachsenenalter stand im Vordergrund. Sie war eng verbunden mit der Diskussion und Erforschung des neu entdeckten Phänomens des (funktionalen) Analphabetismus in entwickelten Industriegesellschaften (ebd.). Vor allem in den 1980er und 1990er Jahren waren Ursachenforschung und eine begriffliche Bestimmung des gesellschaftlich und individuell zu verortenden Phänomens zentraler Bestandteil wissenschaftlicher Auseinandersetzungen (Steuten, 2016; Nuissl & Przybylska, 2016).

Diskutiert wurden Definitionen zum totalen, primären und sekundären sowie funktionalen Analphabetismus (Linde & Abraham, 2018, S. 1300 f.). Für literal organisierte Gesellschaften kristallisierte sich dabei der Begriff des funktionalen Analphabetismus heraus. Er setzt die individuelle Dimension fehlender bzw. unzureichender schriftsprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten ins Verhältnis zu gesellschaftlichen Anforderungsdimensionen, womit der – von außen gesetzte – Grad der als notwendig erachteten Schriftsprachbeherrschung für eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe sowie für die Realisierung individueller Verwirklichungschancen Berücksichtigung findet (Egloff et al., 2011, S. 14; Tröster & Schrader, 2016, S. 43–45). Alphabetisierung Erwachsener wie auch funktionaler

---

<sup>1</sup> Dabei sollte Wissenschaftssprache genuin einer (humanen) Weltgestaltung dienen, sie unterliegt primär einem Unterscheidungspriori gleichsam wie einem Herstellungspriori (Mittelstraß et al., 2016, S. 13 f.).

Analphabetismus fokussieren generell die Beherrschung von Schriftsprache als Kulturtechnik in Bezug auf ein notwendiges Mindestmaß (teilweise auch Niveaustufen) sowie deren Vermittlung und Aneignung.

### *Grundbildung*

Nach der Neuentdeckung des funktionalen Analphabetismus und einer ersten Institutionalisierung von Alphabetisierungsangeboten für Erwachsene (Steuten, 2016), kam es in den 1990er Jahren zu einer ersten Phase der Professionalisierung und Konstituierung, die auch mit einer zunehmenden Etablierung des Begriffs Grundbildung einherging. Grundbildung beinhaltet eine Vielfalt an Fertigkeiten und Fähigkeiten, die auch als Basisqualifikationen, Schlüsselqualifikationen oder Grundkompetenzen bezeichnet werden und als grundlegend für eine gesellschaftliche Teilhabe erachtet werden (Tröster, 2000; Linde & Abraham, 2018, S. 1297 ff.). Lesen, Schreiben und Rechnen bilden den Kern, erscheinen nun aber nicht mehr als ausreichend. Hinzu kommen unter anderem Lernfähigkeit, alltäglicher Umgang mit wissenschaftlich-technologischem Wissen, digitale und wirtschaftliche Fertigkeiten sowie Beschäftigungsfähigkeit wie auch Persönlichkeitsentfaltung und kritisches Denken im Zusammenhang mit Werten für ein demokratisches Zusammenleben (z. B. CONFINTEA, 1998; Europäische Kommission, 2000, S. 12 f.). Monika Tröster untersuchte bereits um die Jahrtausendwende Grundbildungskonzepte unterschiedlicher sozialer Akteure auf internationaler und nationaler Ebene und schlussfolgert, dass für das Konzept Grundbildung eine präzise Begriffsbestimmung kaum vorgenommen werden kann. Sie stellt fest, dass Definitionen zur Grundbildung in der Regel zwei Tendenzen aufweisen: „Entweder sind die Antworten und Erläuterungen sehr knapp, allgemein und abstrakt oder es gibt umfangreiche und ins Detail gehende Anforderungskataloge“ (Tröster, 2000, S. 15). Grundbildung ist ein „Spannungsfeld“ (ebd.) in Bezug auf unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen an als grundlegend erforderlich angesehene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die mit Blick auf einen beständigen gesellschaftlichen Wandel durch verschiedene soziale Gruppen und Akteure formuliert werden. Zugleich konstatiert Tröster, dass aber die Bedürfnisse der betroffenen Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten im Kontext dieser Aushandlungsprozesse lange Zeit einen „missing link“ darstellten (ebd., S. 17 ff.).

Zudem zeigt sich, dass Grundbildung zusammenzudenken ist mit dem Postulat des lebenslangen Lernens, wie es in der Europäischen Union bzw. im internationalen Rahmen diskutiert sowie in Programmen festgeschrieben wurde und wird. Tröster formuliert diesen Zusammenhang in Anlehnung an das Postulat des lebenslangen Lernens als „lebenslange Grundbildung“ (2000, S. 25). Hinzu kommt, dass Grundbildung im deutschsprachigen Kontext in ihrem Verhältnis zum

Bildungsbegriff diskutiert wird (z. B. Tenorth, 2004) oder mehr oder weniger explizit auf den Bildungsbegriff Bezug genommen wird (z. B. Steuten & Korfkamp, 2007; Schneider et al., 2008; Pongratz & Bünger, 2008; siehe auch Zeuner & Pabst, 2011, S. 23–42).

Grundbildung ist somit als vielschichtiges und offen-dynamisches wie auch relatives und kontextabhängiges Konzept zu betrachten, mit Bezügen zum lebenslangen Lernen und seiner Ausrichtung auf Beschäftigungsfähigkeit als auch mit Bezügen zu einem (kritischen) Bildungsbegriff und einer emanzipatorisch ausgerichteten Erwachsenenbildung (Zeuner & Pabst, 2011, S. 40–42). Zu Recht wird regelmäßig auf die Gefahr der Verschleierung normativ gesetzter Erwartungen und Machtstrukturen hingewiesen, weshalb diese Aushandlungsprozesse sichtbar gemacht werden sollten (Tröster, 2000; Schlemmer, 2000; Euringer, 2016). Vor allem weil sich parallel zu dieser Diskussion um den Fachbegriff Grundbildung im Praxisfeld ein zunehmend inhaltlich breites Bildungsangebot entwickelt, das beispielsweise finanzielle, gesundheitliche, digitale und arbeitsorientierte Grundbildung umfasst. Dies ermöglichte eine engagierte Förderpolitik im Rahmen der UNESCO-Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012) sowie der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (2016–2026), womit zugleich weitere Bildungsakteure diesen Bereich mitgestalten.

### *Literalität*

Im internationalen Diskurs werden die Begriffe Grundbildung und Literalität (basic education/literacy) oft synonym verwendet. Auch hier existieren verschiedene Definitionen, die Literalität in einem engeren oder weiteren Sinn betrachten, mit einem Fokus auf die Aneignung und Verwendung von Schriftsprache in verschiedenen Kontexten von Lebenswelt oder in Bezug auf die Verwobenheit von Lese- und Schreibfertigkeiten mit weiteren Fähigkeiten und Fertigkeiten, die kognitive, nicht-kognitive Elemente sowie weitere Wissensformen umfassen (z. B. OECD, 1995, S. 16; UIE, 2005, S. 5). Wobei sie nicht nur als Kulturtechnik, sondern auch als soziokulturell verwobene Handlungspraktik betrachtet wird, die nicht nur mit weiteren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensdomänen, sondern auch mit Werten, Gefühlen, Mustern und Rollen verbunden ist, die in den jeweiligen gesellschaftlichen Kontexten zu finden sind (Street, 1995; Barton & Hamilton, 2000).

In die deutschsprachige Diskussion erhielt Literalität erst seit der Jahrtausendwende einen breiteren Eingang, der mit den großen international vergleichenden Studien (PISA für Jugendliche und PIAAC für Erwachsene), die teilweise auch in der Öffentlichkeit auf größere Resonanz stießen, verbunden war. Diese Studien dienen dazu, als grundlegend angesehenen Kompetenzen zu erfassen, um so Aussagen

über Effizienz und Qualität von nationalen Bildungssystemen abzuleiten, die in eine hierarchische Stufung, sogenannte Rankings, münden (Hurrelmann, 2009; Feilke, 2011; Linde, 2014).<sup>2</sup>

Dabei finden sich der deutschsprachigen Diskussion um Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener überwiegend zwei Verwendungsformen für Literalität (*literacy*). Zum einen wurde der englische Begriff *literacy* zunächst als Synonym für sich zunehmend ausdifferenzierende Grundbildungsbereiche genutzt (beispielsweise *computer literacy*, *health literacy*, *family literacy*, *numeracy*) (vgl. BMBF & KMK, 2012, S. 1). Parallel zur Konsolidierung dieser Bereiche etablieren sich aber vermehrt Bezeichnungen wie politische Grundbildung, finanzielle Grundbildung und arbeitsorientierte Grundbildung (vgl. BMBF & KMK, 2016, S. 3). Zum anderen fand eine Veränderung in der Bezeichnung des gesellschaftlichen Phänomens des (funktionalen) Analphabetismus statt.<sup>3</sup> Die Begriffsverschiebung vom *funktionalen Analphabetismus* hin zur (*geringen*) *Literalität* erfolgte vor allem mit Blick auf stigmatisierende Wirkungen, die mit den eher negativ konnotierten Bezeichnungen „Analphabetismus“/„Analphabeten“ im Rahmen öffentlicher Debatten in Bezug auf Betroffenenengruppen verbunden waren (Kleint, 2009; Steuten, 2014; Grotlüschen et al., 2020a).<sup>4</sup> Gleichwohl somit eine begriffliche Schärfe hinsichtlich vorhandener struktureller Benachteiligungen in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabechancen aufgegeben wurde, die auch zu ungünstigen Signalen in Richtung

---

<sup>2</sup>Diese Studien sind nicht ohne Kritik geblieben hinsichtlich der Vorgehensweise im Sinne von kultur- und kontextfernen, kanonisierenden Messungen, die lediglich ein individuell ad hoc erzieltes, literales Ergebnis für die Bewertung heranziehen können; und hinsichtlich der normativ wirkenden bildungspolitischen Einflüsse der Rankings und des Risikos der Stigmatisierung von sozialen Gruppen, die die von außen festgelegten literalen Mindestmaße – im Rahmen des jeweiligen Erhebungssettings – nicht erreichen (Hurrelmann, 2009; Feilke, 2011; Linde, 2014).

<sup>3</sup>Deutlich wird diese Entwicklung der Fachsprache beispielsweise an den LEO-Studien 2010 und 2018, die die Verbreitung fehlender schriftsprachlicher Kompetenzen in der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland nachweisen (Grotlüschen & Riekman, 2012; Grotlüschen & Buddeberg, 2020).

<sup>4</sup>Der Terminus Literalität fand jedoch bisher keinen Weg in den allgemeinen Sprachgebrauch. So kennt der Duden ihn nicht und auch der Dachverband der Selbsthilfeorganisationen für Menschen, die von geringer Literalität betroffen sind, hat sich den Begriff Literalität nicht zu eigen gemacht (<https://alfa-selbsthilfe.de/> Zugegriffen: 15.07.2024).

Bildungspolitik und Bildungsinvestitionen führen könnten (Pabst & Zeuner, 2016, S. 68 ff.), sind positive Wirkungen vor allem mit Blick auf die Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung, ihre Anspracheformen und Adressierungen entsprechender Zielgruppen verbunden (Kastner, 2013/2016, S. 3 ff.).

Insgesamt ist zu konstatieren, dass in der deutschsprachigen Diskussion um Alphabetisierung und Grundbildung mit dem Begriff Literalität vornehmlich schriftsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten (literale Kompetenzen) als auch, mit Blick auf unterschiedliche Lebens- und Arbeitsbereiche, deren Anwendung und Nutzung (literale Praktiken) bezeichnet werden, die zusätzlich bereichsbezogenes Wissen und weitere Kompetenzen erfordern (Euringer, 2016; Grotlüschen et al., 2020b). Literalität wird dabei durchaus breit, multimodal (im Sinne von *numeracy*/Numeralität) und multifunktional, als auch in Verbindung mit (Grund-) Bildung verstanden. Jedoch scheint weiterhin vor allem die Bedeutung von Literalität als Kulturtechnik – mit einem Fokus auf von außen gesetzte Anforderungen – als ein starkes Denkmuster die Diskussionen zu tangieren.

Dieses Denkmuster, dass ein gewisses Maß an literalen Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine gleichberechtigte Teilhabe notwendig ist, hat zweifelsohne hohe Relevanz und Berechtigung in Bezug auf das Gebot, gesellschaftliche Chancengleichheit für alle Bürger\*innen zu ermöglichen und entsprechende Bildungsinvestitionen einzufordern (Wruse, 2020). Zugleich zeigt sich aber, dass die gesamte Vielfalt des Konzepts von Literalität im deutschsprachigen Raum der Alphabetisierung und Grundbildung eher wenig mitgedacht wird. Eine solche Perspektive, die die breite soziale und kulturelle Dimension im Sinne multipler Literalitäten in den Blick nimmt, wurde zunächst durch Andrea Linde (2008) in die Diskussion eingebracht. Sie ist mit der Erkenntnis verbunden, dass in literalen Gesellschaften alle Gesellschaftsmitglieder durch Literalität beeinflusst sind: Sie begegnen ihr, nutzen sie (mal mehr und mal weniger und auf unterschiedliche Weise) und eignen sie sich an (mal mehr und mal weniger und auf unterschiedliche Weise). Damit stehen im Alltag unterschiedliche Literalitäten nebeneinander (z. B. Linde, 2008, S. 55 ff.; Zeuner & Pabst, 2011, S. 51 ff.).

Diese Perspektive auf Literalität bzw. Literalitäten, mit ihrem Fokus auf soziale Praxis, die vor allem durch Vertreter\*innen der *New Literacy Studies* in die internationalen Diskussionen zu *literacy* eingebracht wurde, wird im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

### 3 Literalität als soziale Praxis – Theorie und Spezifikation

#### 3.1 New Literacy Studies – Intention und Grundidee

Die ersten Studien und der Ansatz *Literalität als soziale Praxis* entstanden bereits in den 1970er und 1980er Jahren, in Auseinandersetzung mit den zu diesem Zeitpunkt als besonders wirkmächtig bewerteten sogenannten traditionellen Literalitätstheorien, deren Sichtweise auf Literalität bis heute durchaus maßgebend erscheint. Erste Studien, die von Vertreter\*innen der – später so bezeichneten – *New Literacy Studies* (Gee, 2010, S. 1) durchgeführt wurden, setzten sich detailliert mit dieser dominierenden Sichtweise kritisch auseinander. Sie zeigten auf der Basis vorwiegend ethnografisch orientierter Studien über Lese- und Schreibaktivitäten außerhalb von schulischen Kontexten, dass Literalität auch als eine soziale Praxis verstanden werden kann, die Menschen alltäglich im Rahmen unterschiedlicher sozialer Kontexte anwenden.

Zu nennen sind neben Street und seinem Werk „Literacy in Theory and Practice“ (1984) die Studien von Scribner und Cole (1978, 1981) sowie Heath (1983), auf deren Arbeiten und theoretischen Überlegungen sich Street mit seinem Ansatz *Literalität als soziale Praxis* stützt. Später werden diese Arbeiten von Baynham als erste Generation der New Literacy Studies bezeichnet (Baynham, 2004, S. 285).

Die Psychologen Sylvia Scribner und Michael Cole (1978) untersuchten Ende der 1970er Jahre den Einfluss von Schrift auf kognitive Fähigkeiten mithilfe von psychologischen Tests, aber auch praxisorientierten ethnografischen Methoden bei den Vai, einer wirtschaftlich erfolgreichen ethnischen Volksgruppe in Westafrika (Liberia und Sierra Leone). Diese nutzen in verschiedenen Kontexten drei unterschiedliche Arten von Schrift (Vai-Silbenschrift im häuslichen/alltäglichen Umfeld, Englisch im schulischen Kontext und Arabisch in religiösen Zusammenhängen). Scribner und Cole konnten somit aufzeigen, dass kognitive Entwicklungen mit bestimmten sozialen Kontexten (Schulbesuch, städtisches Leben) verbunden sind. In ihnen spielt zwar Schrift eine Rolle, ihr allein sind aber kognitive Entwicklungen nicht zuschreibbar (Scribner & Cole, 1978, 1981; vgl. Linde, 2008, S. 62–64; Euringer, 2016, S. 51).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup>Das heißt, sie widerlegten damit die These der traditionellen Literalitätstheorien, die kognitive Entwicklungen vielmehr der Schriftaneignung und -nutzung zusprachen.

Die Untersuchung von Shirley Brice Heath (1983) erfolgte vor dem Hintergrund soziolinguistischer und bildungsbezogener Fragestellungen. Sie untersuchte in ihrer Studie im US-Bundesstaat South Carolina, wie Kinder im häuslichen Kontext literale Fertigkeiten erlernen, die mehr oder weniger kompatibel sind mit literalen Fertigkeiten, die im Kontext von Schulbildung Relevanz besitzen. Mithilfe eines soziolinguistisch-ethnografischen Forschungsdesigns analysierte sie exemplarisch familiäre Praktiken im Umgang mit Gute-Nacht-Geschichten in lokal unterschiedlichen Gemeinschaften bzw. Milieus („weiße“ Arbeitergemeinde, traditionelle Textilindustrie; afro-amerikanische Arbeitergemeinde, traditionelle Landwirtschaft; städtisch orientierte Mittelschicht). Sie zeigte auf, wie differenziert Sprache und Schriftsprache in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten verwendet werden und Sozialisationsprozesse tangieren.

Auch der Anthropologe Brian Street (1984) untersuchte unterschiedliche Nutzungsformen von Schrift bei Erwachsenen im alltäglichen lebensweltlichen Kontext im Rahmen seiner ethnografischen Studien in den 1970er Jahren im nordöstlichen Iran (Gemeinde Cheshmeh). Er zeigte auf, dass die in den staatlichen Alphabetisierungskampagnen teilweise als schriftunkundig und ‚rückschrittlich‘ bezeichneten Bevölkerungsgruppen Formen von Schriftsprache, die sie in den Koranschulen erlernten, in transformierter Weise für wirtschaftliche Geschäfte nutzten, wodurch es ihnen auch gelang, am damaligen Ölboom zu partizipieren. Er konstatierte, dass Relevanz und Bedeutung bestimmter literaler Nutzungsformen von verschiedenen sozialen Gruppen unterschiedlich bewertet werden.

Ausgangspunkt all dieser Arbeiten war eine kritische Auseinandersetzung mit traditionellen Literalitätstheorien, die Literalität eine universelle Bedeutsamkeit unterstellen und diese sowohl mit einem generalisierenden Wert für gesellschaftliche als auch individuelle kognitive Entwicklungen verbinden. Diese „starke Literalitätsthese“ (Street & Lefstein, 2007) wurde von Harvey Graff (1979) bereits Ende der 1970er Jahre als „literacy myth“ diskutiert. Literalität gilt hier als Voraussetzung für die Entwicklung von modernen und hochkomplexen Gesellschaften, von Recht, Demokratie und Wissenschaft. In Bezug auf das einzelne Individuum befördere Literalität logisches und analytisches Denken ebenso wie objektives und neutrales Beurteilen und Reflektieren (Street, 1984, S. 3–7). Mit dieser Sichtweise ist eine Abwertung von Gesellschaften und Kulturen verbunden, die durch Oralität gekennzeichnet sind, als auch von Menschen, die als schriftunkundig bzw. mit Blick auf die Standard-Literalität als nicht-literalisiert gelten.

Street legte seine Kritik unter anderem ausführlich an den Überlegungen und Schlussfolgerungen von Jack Goody (z. B. 1968, 1977) dar, einem namhaften Vertreter der traditionellen Sichtweise, der Literalität als „technology of the intellect“

bezeichnete und einen „great divide“ zwischen literalen und nicht-literalen Kulturen konstatierte (Street, 1984, S. 44 ff.). Diese Betrachtungsweise besaß eine gewisse Wirksamkeit, sie diente als theoretische Basis für zahlreiche psychologische, linguistische und anthropologische Studien (ebd., S. 4–5).

Vertreter\*innen der sogenannten zweiten Generation der *New Literacy Studies* führten die bisherigen Arbeiten weiter. Besonders hervorzuheben sind David Barton und Mary Hamilton (1998) mit ihrer Studie zu *local literacies*. Sie untersuchten innerhalb einer Gemeinde in Lancaster (Nordengland) schriftsprachliche Anwendungsformen des alltäglichen Lebens (in einer westlichen Gesellschaft). Auf Grundlage einer repräsentativen Stichprobe berücksichtigten sie literale Praktiken von Menschen mit unterschiedlich ausgeprägter Literalität. Ihr Fokus lag auf individuellen wie gemeinschaftlichen Praktiken, bei denen Schriftsprache zur Anwendung kommt (*communities of practice*). Zudem erweiterten sie die theoretischen Überlegungen des Ansatzes *Literalität als soziale Praxis* durch eine nähere Definition literaler Praktiken und die Identifizierung von spezifischen Bereichen des alltäglichen Lebens, in denen Literalität eine besondere Rolle und Funktion erhält.

Es folgten zahlreiche weitere Studien im internationalen Kontext, die der zweiten wie auch einer dritten Generation der *New Literacy Studies* zugeordnet wurden. Übergeordnetes Ziel war es, unter dem Paradigma der „Ethnographie des Lesens und Schreibens“ (Baynham, 2004, S. 285) in verschiedensten Kulturen, Milieus und Gesellschaften den alltäglichen Gebrauch von Lese- und Schreibpraktiken zu untersuchen. Die Studien eint ihre differenzierte soziokulturelle Sichtweise auf Literalität und sie veranschaulichen, wie sich literale Praktiken mit Blick auf soziale Kontexte und kulturelle Aspekte unterscheiden, wie diese in spezifische Diskurse eingebettet und mit unterschiedlichen Bedeutungen verbunden sind (Baynham, 2004). Im Mittelpunkt stehen alltägliche Lese- und Schreibfertigkeiten der Menschen und weniger Lese- und Schreibfertigkeiten im Rahmen formaler Lehr-Lern-Settings. Dies ist dann von Relevanz, wenn nur bestimmte literale Praktiken, beispielsweise in Bildungsprogrammen und Bildungseinrichtungen, Berücksichtigung finden und als angemessen erachtet werden (Street, 2003).

### **3.2 Literalität als Kulturtechnik und soziale Praxis – Autonomes und ideologisches Modell**

Zu Beginn der 1980er Jahre stellte Street in seiner Studie „Literacy in Theory and Practice“ (1984) erstmals ausführlich den theoretischen Ansatz *Literalität als soziale Praxis* dar. Er diskutierte die gesellschaftliche und kulturelle Einbettung

und Bedeutsamkeit von Literalität in Abgrenzung zur starken Literalitätsthese. Im Rahmen von *Literalität als soziale Praxis* unterscheidet Street ein autonomes und ein ideologisches Modell von Literalität, um so eine Überwindung der einschränkenden Sichtweise zu ermöglichen und den (analytischen) Blick auf die soziokulturellen Kontexte zu erweitern. Die Modelle stellen „Idealtypen“ (Street, 1984, S. 3) dar und repräsentieren unterschiedliche Sichtweisen auf Literalität.

Das *autonome Modell* repräsentiert die Sichtweise der starken Literalitätsthese, wie sie beispielsweise von Goody vertreten wurde. Schriftsprache wird in Relation zur Oralität hinsichtlich ihrer Anwendung und Aneignung wert-, zeit- und ortsungebunden charakterisiert. Die Aneignung und Vermittlung von Literalität, im Singular und verstanden als neutrale Fertigkeit, wird in dieser Perspektive vorwiegend als kognitiv-technischer Prozess betrachtet. Soziale und ökonomische Bedingungen sowie politische Interessen bleiben dabei unberücksichtigt. Aneignungsprozesse werden in diesem Zusammenhang als Akkumulationsprozesse betrachtet, sie führen gewissermaßen naturgemäß zu einer Erweiterung kognitiver Fähigkeiten sowie stufenweisen Weiter- und Höherentwicklung, deren Ziel individuelle gesellschaftliche Partizipation sowie soziale und ökonomische Mobilität und Flexibilität darstellen und quasi als kausale Vorbestimmung gelten (Bartlett, 2003, S. 69; Street, 2003, S. 77).

„Das Modell [...] verschleiert die kulturellen und ideologischen Annahmen, die ihm zugrunde liegen, so dass es so dargestellt werden kann, als seien sie neutral und universell und als hätte die Alphabetisierung als solche diese positiven Auswirkungen.“ (Street, 2003, S. 77)

Der damit verbundene „Literalitätsdeterminismus“ (Street, 1984, S. 9) impliziert, dass Interessen und Bedürfnisse in Bezug auf Literalität unberücksichtigt bleiben (Entfremdungsprozesse). Dies kann dazu führen, dass Schwierigkeiten und Widerstände, die sich im Rahmen formaler Lehr-Lernsettings zeigen, in die individuelle Verantwortung der Lernenden gerückt werden. Im Rahmen des autonomen Modells bleiben kulturelle Traditionen, soziale Zusammenhänge und Machtstrukturen als Einflussfaktoren auf die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens unberücksichtigt (Street, 2003, S. 77).

Im Gegensatz zum autonomen Modell nimmt das *ideologische Modell* explizit Bezug auf die soziokulturelle Konstituierung von Schriftsprache. Im Fokus stehen vor allem die Praktiken des Lesens und Schreibens im Rahmen ihres jeweiligen sozialen und kulturellen Kontextes. Ausgangspunkt ist, dass Literalität stets an einen spezifischen Bedeutungskontext gebunden ist, der berücksichtigt werden sollte. Menschen erwerben literale Fertigkeiten innerhalb spezifischer Kontexte,

z. B. im Rahmen von Familie, Freizeit, Bildungsinstitutionen, Erwerbsarbeit oder Politik, und wenden sie dort an. Die jeweiligen literalen Praktiken sind wiederum eng verbunden mit diesen Kontexten, durch die sie mitgestaltet werden. Sie verleihen ihnen nicht nur Bedeutungen, sondern sie erzeugen durch sie auch Bedeutungen (Street, 1984, S. 8; Street, 2003, S. 78). Die Vielfalt der prägenden Kontexte kommt durch den Begriff *Multiliteracy* zum Ausdruck, der multilinguale, multimodale und multimediale Formen umfasst (The New London Group, 1996).

Mit der Perspektive des *ideologischen Modells* ist eine ganzheitlichere Sichtweise auf Literalität verbunden, die diese nicht nur im Rahmen formaler Lehr-Lernsettings betrachtet, sondern den Blick erweitert auf alltägliche Anwendungs-, Aneignungs- und Vermittlungsprozesse literaler Praktiken. Wobei sie auf damit verbundene divergierende gesellschaftliche Bedingungen und Machtinteressen aufmerksam macht. Das Modell betont die Relevanz von Sozialisation und Lebenswelt für die Aneignung und Nutzung von Literalität und die damit verbundene Entwicklung und Erzeugung von Bedeutung. Im ideologischen Modell wird der Unterschied betont zwischen den Aussagen über die Wirkungszuschreibungen von Literalität und deren tatsächlicher Bedeutung für bestimmte gesellschaftliche Gruppen (Street, 1984, S. 2). Damit verbundene Machtstrukturen werden kritisch hinterfragt und konfligierende gesellschaftliche Interessen und Spannungen zwischen „Autorität und Macht auf der einen Seite und Widerstand und Kreativität auf der anderen“ (Street, 1993, S. 8) thematisiert.

Street versteht die beiden Modelle nicht als Gegensatzpaar, sondern sieht im ideologischen eine Erweiterung des autonomen Modells, das eher auf der Ebene der (korrekten und normierten) Anwendung des Regelsystems der Schriftsprache und den damit verbundenen Textsorten verbleibt, während im Rahmen des ideologischen Modells Schriftsprache in Bezug auf den erweiterten Handlungsraum und dessen soziale bzw. gesellschaftliche Bedingtheit und Beschaffenheit analysiert wird (Street, 1993, S. 8–9).

Für die Forschungspraxis ist die von Street vorgenommene Differenzierung zwischen *literalen Ereignissen* und *literalen Praktiken* bedeutsam. Mit ihrer Hilfe können soziokulturelle Strukturen sowie individuelle und soziale Bedeutungsdimensionen erfasst und untersucht werden (Street, 1993, S. 12 f.).

Die Kategorie *literale Ereignisse* (*literacy events*) übernahm Street von Heath (1983). Sie umfasst Situationen, in denen die Nutzung von Schriftsprache wesentlicher Bestandteil einer Handlung oder Interaktion ist, zumeist in Form von Text, aber auch in Form weiterer semiotischer Systeme (mathematische Zeichen, Notenschrift usw.). Mit *literalen Ereignissen* werden Handlungen oder Interaktionen umschrieben, bei denen Schriftsprache zum integralen Bestandteil gehört. Sie sind empirisch beobachtbar und ermöglichen die Analyse des jeweiligen soziokulturellen

Kontextes. Von Relevanz ist hierbei, dass nahezu alle gegenwärtigen alltäglichen Aktivitäten durch Lesen und Schreiben vermittelt sind und die Menschen in einer literal vermittelten sozialen Welt leben und handeln (Barton, 2001, S. 100). So sind beispielsweise der Anfang und das Ende des individuellen Lebens in literalen Gesellschaften mit literalen Artefakten – der Geburts- und Sterbeurkunde – verbunden. Diese und auch die personale Identifikation über literale Artefakte erhalten mitunter eine hohe gesellschaftliche Bedeutsamkeit.

*Literale Praktiken* beziehen sich direkt auf das individuelle und/oder soziale Handeln. Sie sind in mentalen Mustern abgebildet, weshalb es notwendig ist, mit den Handlungsakteur\*innen in einen kommunikativen Austausch zu treten, um sie analysieren zu können. *Literale Praktiken* sind verwoben mit dem Alltag und mitunter in ihm fest verwurzelt, wobei sie oft auch routiniert, wenig bewusst und implizit sind (vgl. Zeuner & Pabst, 2011, S. 148 ff.). Sie können bezüglich der subjektiven Ebene (Bedeutungszuschreibungen, Gefühle etc.) als auch der soziokulturellen Muster (Wertigkeiten, Ideologien etc.) untersucht werden (Street, 1992, S. 53; Street, 2003, S. 79).

Insgesamt ist es mit diesen Kategorien möglich, Literalität mit Blick auf kulturelle Aspekte zu untersuchen, wobei Macht- und Herrschaftsstrukturen hinsichtlich ihres Einflusses auf Literalität(en) reflektiert werden können (Street, 1993, S. 12 f.). In diesem Zusammenhang unterscheidet Street *dominante Literalitäten* von *alltagsweltlichen Literalitäten*, wobei letztere in alltäglichen Lebensbereichen der Menschen Relevanz besitzen und in ihren Gebrauchsformen häufiger der Umgangssprache näher sind (Street, 1992, S. 47).

Diese Differenzierung greifen Barton und Hamilton in ihren Studien über „local literacies“ (1998) wie auch über „situated literacies“ (2000) auf, in denen sie vor allem auf den Aspekt der Machtstrukturen zielen, durch die einige Literalitäten bzw. literale Praktiken präsenter und wirkmächtiger werden und damit in ihrer Relevanz im gesellschaftlichen Kontext steigen. Wesentliches Merkmal ist die Verbindung bzw. Einbettung von bestimmten Literalitäten in soziale Institutionen. Hier dient Literalität auch der Planung, Kontrolle und Ausübung von Macht im Sinne institutioneller Ziele. Relevanz und Wirkungsmacht einer sozialen Institution im gesellschaftlichen Kontext spiegeln sich, so Barton und Hamilton, ebenso in der mit ihr verbundenen Literalität wider (ebd., S. 9–12).

*Dominante Literalitäten* konstituieren sich aufgrund der Ziele und Funktionen formaler Institutionen, weshalb sie häufig einen hohen Formalisierungs- und Standardisierungsgrad besitzen. Zugleich ist geregelt, durch wen und auf welche Weise Gestaltung, Erwerb und Anwendung dieser Literalitäten erfolgen. *Alltagsweltliche Literalitäten* sind dagegen weniger stark formal bestimmt als durch Spontanität und Kreativität, sie konstituieren sich vielmehr innerhalb des alltäglichen Lebens (Barton & Hamilton, 1998, S. 252).

Mit besonderem Blick auf die sozialen Macht- und Herrschaftsstrukturen charakterisieren Barton und Hamiton (1998) Literalität als soziale Praxis wie folgt:

- Literalität wird als Set sozialer Praktiken verstanden; diese lassen sich aus durch Text mediatisierten Events schließen;
- verschiedene Literalitäten werden mit verschiedenen Lebensbereichen assoziiert;
- literale Praktiken sind durch soziale Institutionen und Machtbeziehungen geformt, einige Literalitäten werden stärker, sichtbarer und einflussreicher als andere;
- literale Praktiken sind intentional und in weitergehende soziale Ziele und kulturelle Praktiken eingebettet;
- Literalität ist historisch situiert;
- Literale Praktiken entwickeln sich und neue werden häufig durch Prozesse informellen Lernens und über veränderte Bedeutungszuweisungen erworben (ebd., S. 7 ff.).

Damit sind der Ansatz *Literalität als soziale Praxis* wie die *New Literacy Studies* den kritisch orientierten Sozialwissenschaften zuzuordnen, denen es um die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen geht, mit dem Ziel, diese aufzudecken (Wiggershaus, 2008).

---

## 4 Methodologische und methodische Implikationen

Empirische Arbeiten der *New Literacy Studies* folgen forschungsmethodisch überwiegend einem ethnografischen Paradigma. Sie sind vor allem in der qualitativen Sozialforschung beheimatet. Diese zeichnet sich durch eine spezifische Nähe zu und methodische Offenheit gegenüber ihren Forschungsgegenständen aus. Sie zielt auf ein Verstehen (statt Erklären) komplexer Zusammenhänge des menschlichen (Zusammen-)Lebens, die in Raum und Zeit verortet sind (Flick et al., 2019, S. 20 ff.).

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (ebd., S. 14)

Der Ansatz *Literalität als soziale Praxis* dient hierbei als heuristischer Rahmen. Da er weder mit einer bestimmten Methodologie noch Methode verbunden ist, bietet er das Potenzial, Schriftsprache in vielen verschiedenen Facetten beleuchten zu können. Arbeiten der *New Literacy Studies* befassen sich unter anderem mit folgenden thematischen Schwerpunkten (Adams, 2013, S. 27 f.):

- Relevanz, Funktion und Auswirkungen lokaler literaler Praktiken in Bezug auf individuelle und soziale Aspekte sowie im Zusammenspiel mit dominanten literalen Praktiken,
- Relevanz, Funktion und Auswirkungen digitaler Technologien als Kommunikations- und Speichermedium,
- Formen der Vermittlung und Erzeugung (Repräsentation und Diskurs) von Bedeutungen durch Texte (im weiteren Sinne) in soziokulturellen Kontexten.

In ihrem Ursprung lassen sich die Arbeiten der *New Literacy Studies* erkenntnistheoretisch und methodisch Bereichen wie der (Sozio-)Linguistik, Anthropologie, Ethnografie, soziohistorischen Psychologie und Pädagogik zuordnen (Gee, 2000, 2010). Jonathon Adams konstatiert, dass Vertreter\*innen der *New Literacy Studies* zwar aus unterschiedlichen Disziplinen stammen und verschiedene theoretische Annahmen und Denkmuster einbringen, zugleich findet sich aber eine kohärente – kritisch orientierte und plurale – Perspektive auf Literalität(en) (Adams, 2013, S. 26).

Übergeordnetes Ziel ist es, an Text gebundene kommunikative Ressourcen zu erschließen und Rückschlüsse auf alle Ebenen menschlicher Aktivität im Umgang mit Literalität als auch im Rahmen ihrer Aneignung und Vermittlung zu ziehen. Gleichwohl die Implikationen nicht festgelegt sind, zielt der Ansatz *Literalität als soziale Praxis* mit seiner Differenzierung in ein autonomes und ein ideologisches Modell auf Aufklärung über soziale Ungerechtigkeiten und impliziert deren Beseitigung.

„Die Idee, dass Literalität mit sozialen Praktiken verbunden und in diese eingebettet ist, sowie deren ethnografische Erforschung, könnte dazu beitragen, Menschen zu befähigen, eine kritische, gleichberechtigte Gesellschaft zu erschaffen.“ (Adams, 2013, S. 27)

Die Agenda der *New Literacy Studies* zielt jedoch nicht nur auf die Beseitigung von Ungleichheiten, es werden zugleich unterschiedliche Aneignungs- und Vermittlungsprozesse in Bezug auf Literalität thematisiert. So versuchte Heath (1983) häusliche und schulische Lese- und Schreibpraktiken in Familien unterschiedlicher Milieus zu verstehen und konnte verdeutlichen, dass literale Praktiken sogenannter

Mittelschichtfamilien näher mit schulischen literalen Praktiken und deren Vorstellungen von Lese- und Schreibfähigkeit verbunden sind.

Diese Perspektive auf Literalität(en) als soziokulturelle Phänomene ermöglicht Anschlüsse an Bourdieus gesellschaftskritische Überlegungen zu Macht und sozialer Ungleichheit im Kontext von Bildung und Lernen. Während der Ansatz *Literalität als soziale Praxis* darauf aufmerksam macht, dass literale Praktiken in Machtstrukturen eingebettet sind, bieten die Konzepte und Begriffe Bourdieus eine Möglichkeit, diese Strukturen zu analysieren und über gesellschaftliche Ungleichheitsdynamiken aufzuklären. Dabei betrachtet auch Bourdieu im Rahmen seiner – ebenfalls auf ethnografischen Untersuchungen aufbauenden – Studien die Funktion von (Schrift-)Sprache als Dimension symbolischer Gewalt und Herrschaft und definiert einen „Kampf um Sprachautorität“ (Bourdieu, 1990, S. 35). Zugleich greift Street selbst in seinen späteren Arbeiten auf Bourdieu zurück, beispielsweise auf dessen Konzept von Praxis als auch im Rahmen von Erläuterungen seines ideologischen Modells von Literalität (vgl. Street, 1993, S. 8; Gregory et al., 2004, S. 88; Street, 2013).

Symbolische Gewalt stellt bei Bourdieu das Potenzial dar, bestimmte Bedeutungen zu setzen und ihre Anerkennung zu erreichen. Von Bedeutung ist hier, dass sogenannte legitime und damit höherwertige (literale) Sprachpraxen, beispielsweise durch Bildungsinstitutionen, durchgesetzt werden. Bildungsinstitutionen wiederum bevorzugen auf der Basis von Kompetenzzuschreibungen Personen aus höher gestellten sozialen Räumen und Positionen (siehe auch Heath, 1983). Darüber hinaus werden über diese legitimen Sprachpraxen bzw. über symbolische Gewalt Bedeutungen gesetzt, die mit der Bereitschaft und Disposition verbunden sind, sich in die vorherrschende Ordnung einzufügen (Bourdieu, 1990, S. 36; Bremer, 2010, S. 102; Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 163 f.).

Weitere Begriffe und Konzepte Bourdieus sind für die Analyse von *Literalität als soziale Praxis* anschlussfähig (Fuchs-Heinritz & König, 2014). Kernstück Bourdieus theoretischer Überlegungen zu Dynamiken von Macht, Ungleichheit und gesellschaftlichen Veränderungen als auch individuellen Entwicklungsmöglichkeiten ist dabei das Habitus-Feld-Konzept, das auch das prominenteste seiner Konzepte ist. Bourdieu beschreibt den Habitus als „[e]in großes Wort, um einen sehr komplexen Sachverhalt auszudrücken“ (Bourdieu, 2021, S. 164) und erläutert dazu:

„[...] also das, was ich einen *Habitus* nenne, ist eine inkorporierte Geschichte, eine Körper gewordene Geschichte, eingeschrieben in das Gehirn, aber auch in die Falten des Körpers, die Gesten, die Sprechweisen, den Akzent, in die Aussprache, die Ticks, in alles, was wir sind. Diese inkorporierte Geschichte ist der Ursprung, von dem aus wir antworten ...“ (ebd., S. 165).

Im Weiteren heißt es:

„Der *Habitus* ist in einem Sinne ganz und gar festgelegt, weil er das Produkt der Geschichte ist und man dessen Genese beschreiben kann, man kann sagen: das ist auf diese oder jene Weise gebildet worden. Gleichzeitig ist er ein Erzeuger von Freiheit, das heißt, Sie können vom *Habitus* ausgehend improvisieren, und innerhalb bestimmter Grenzen haben Sie einen beachtlichen Improvisationsspielraum.“ (ebd., S. 165)

Der *Habitus* zielt auf die Haltung und Disposition eines Individuums in Bezug auf seine soziale Umwelt ab, er tangiert Lebensweise und Wertvorstellungen. Der *Habitus* ermöglicht dem Individuum, an sozialer Praxis teilzunehmen und diese mitzugestalten (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 89).

Allen Konzepten Bourdieus liegt zugrunde, dass sie den Widerspruch zwischen objektivistischen und subjektivistischen Positionen aufzuheben versuchen. In diesem Zusammenhang wird das Individuum als ein „in seinem Inneren vergesellschaftetes Individuum“ verstanden, dessen präformierte Denk- und Handlungsdispositionen immer an eine spezifische Soziallage gebundene (gewohnte und unreflektierte) Denk- und Handlungsschemata, Wahrnehmungs-, Ordnungs- und Bewertungsmuster darstellen (ebd., S. 90). Dabei liegt dieser Betrachtungsweise zwingend ein Denken in Relationen zugrunde, weder Gesellschaft und Individuum noch Soziallage und *Habitus* sind durch feste dichotome Strukturen verbunden (ebd., S. 182). Es ist die soziale Praxis selbst und ihre situative Dynamik, die *Habitus* und Feld miteinander in Beziehung setzen, sie entstehen geschichtlich und lebensgeschichtlich (ebd., S. 52 f.).

In den bildungssoziologischen und erziehungswissenschaftlichen Debatten spielt das *Habitus*konzept in Verbindung mit dem Konzept sozialer Milieus, das im Rahmen der Hannoverschen *Habitus*- und Milieuforschung auf der Grundlage der Bourdieuschen Analyseinstrumente entwickelt wurde, eine besondere Rolle (Vester et al., 2001; Bremer & Lange-Vester, 2014). Kernidee ist, dass der *Habitus* sich nicht allein durch Kapitalsorten und ihre Zusammensetzung bestimmen lässt, ebenso von Relevanz sind das Verhaltensrepertoire von Personen und ihre alltäglichen Klassifizierungen (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 251 ff.; Bremer, 2004, S. 64).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>Erst seit Ende der 1980er Jahre werden Bourdieus Studien im deutschsprachigen Diskurs um soziale Ungleichheit breiter rezipiert, vor allem in Untersuchungen zum Wandel von Arbeitermilieus und *Habitus* sowie zur Bewältigung von prekären Lebenssituationen. Die aktuelle Prominenz der Schriften Bourdieus ergibt sich aber vor allem durch die großen international vergleichenden Kompetenzstudien, durch die die Ungleichheitsdebatte zu einem Dauerthema in Bildungsdiskursen wird (Bittlingmayer, 2016, S. 5).

Mithilfe dieser Konzepte lassen sich Umgang, Aneignung und Vermittlungsprozesse literaler Praktiken untersuchen, denn Aspekte des Habitus seitens der Lehrenden und Lernenden wirken auch im Kontext von Lehr-Lernsettings. Von besonderer Relevanz ist, dass die damit verbundenen Dynamiken bewusst gemacht und reflektiert werden können, um sie – wenn nötig – zu durchbrechen und Entwicklungswege zu ermöglichen (Bremer, 2010; Pape, 2018).

Gleichwohl die *New Literacy Studies* vor allem in den Blick nehmen, was Menschen mit Literalität tun (Linde, 2008, S. 67), geht es immer auch um Lern- und Aneignungsprozesse (Street, 2003), wobei oft Bezug auf die Theorie des *Situated Learning* genommen wird (vgl. Heath, 1983). In diesem Ansatz wird Lernen eingebettet in soziale Prozesse und Handlungskontexte verstanden (Lave & Wenger, 1991). In der Grundbildungsforschung findet sich in diesem Zusammenhang ein Rückgriff auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie, für die eine theoretische Nähe zum *Situated Learning* vorliegt und die in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung eine gewisse Forschungstradition besitzt (Zeuner & Faulstich, 2009; Faulstich, 2014).

Klaus Holzkamp entwickelte die subjektwissenschaftliche Lerntheorie in den 1980er und 1990er Jahren auf der Grundlage seiner Überlegungen zu einer Kritischen Psychologie (Holzkamp, 1985, 1995). Sie zielt vor allem auf formale Lehr-Lernsettings, die häufig mit der dominanten Vorstellung verbunden sind, dass Lernen überwiegend kognitiv konstituiert ist und Lernergebnisse (durch äußeres Einwirken) kontrolliert erzeugt werden können. Stellen sich keine entsprechenden Lernerfolge ein, werden Defizite schnell in individuellen Konstituierungen und kognitiven Fähigkeiten verortet („Lehr-Lern-Kurzschluss“, Holzkamp, 1995, S. 391 ff.). Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie hinterfragt damit kritisch, ähnlich wie das Bourdieusche Habituskonzept, das in der Psychologie etablierte Konzept der Begabung (Markard, 2015, S. 53 ff.).

Lernen wird als Handlung betrachtet, für die sich das Individuum aktiv und bewusst entscheidet, um die eigenen Denk- und Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf sich selbst und/oder seine Umwelt zu erweitern (Diskrepanzerfahrungen) (Holzkamp, 1995, S. 182). Lernprozesse werden dabei durch subjektiv bestimmte Begründungszusammenhänge konstituiert, durch die sich der individuelle Lernweg ergibt, ausgehend von Interessen, Erfahrungen, individuellen und fremden Bedeutungszuschreibungen und den subjektiven Positionierungen. Auch frühere (realisierte/nicht-realisierte; erfolgreiche/missglückte) Handlungsmöglichkeiten als auch Lernprozesse und damit verbundenes Vorwissen bestimmen aktuelle Lernbegründungen und Lernwege mit, da sie in den Erfahrungsschatz der Subjekte eingehen (Held, 2015b, S. 120).

Werden nun Lernbedingungen und Lerngegenstände von außen gesetzt und subjektive Lernbegründungen, -interessen und -wege ignoriert, kann Lernen zwar trotzdem stattfinden, wahrscheinlicher sind dann aber beschränkende Lernhandlungen (defensives Lernen). Expansives Lernen wird erst möglich, wenn Lernthemen mit den Lebensinteressen des Individuums verbunden werden können und der Lernprozess mitgestaltet werden kann (Holzkamp, 1995, S. 187 ff.).

Wie in Bourdieus „Soziologie der Praxis“ (Hillebrandt, 2014, S. 10) wird auch in der Subjektwissenschaft kein festes dichotomes Verhältnis zwischen Gesellschaft und Individuum angenommen, sondern es wird von relationalen Wechselbeziehungen zwischen dem handelnden Subjekt und den sozial vermittelten Denk- und Handlungsmöglichkeiten ausgegangen (Held, 2015a, S. 93). Von besonderer Relevanz erscheint hier, dass die um gesellschaftliche Verhältnisse erweiterte Betrachtung auf Lernen, Verstehen und Wissenserwerb, die subjektiven Lernbegründungen und -zielsetzungen sowie deren biografische Vermitteltheit im Rahmen der gegebenen sozialen Bedingungen, wie sie dem lernenden Subjekt als individuelle Sichtweise vorliegen, Berücksichtigung findet. Diese individuelle Sichtweise wird tangiert vom Standort des Subjekts innerhalb der Sozialstruktur (verallgemeinerbarer Subjektstandpunkt) (Markard, 2015). Denn der gesellschaftliche Kontext ist nicht in seiner Totalität erfassbar, sondern stets nur in Ausschnitten zugänglich, in denen über verschiedene gesellschaftliche Vermittlungsebenen Bedeutungszuschreibungen, Handlungsmöglichkeiten als auch -behinderungen eingelassen sind. Zu denen verhalten sich Subjekte bezüglich ihrer je eigenen Handlungsprämissen, die zwar je nach Gewichtung individuell anders ausfallen, aber für die Subjekte jeweils richtige und wichtige Handlungsbegründungen darstellen (Holzkamp, 1995, S. 234 ff.).

---

## 5 Schlussfolgerungen

Ziel des Beitrages war eine erweiterte Sicht auf Literalität mithilfe des Ansatzes *Literalität als soziale Praxis*, der eine um gesellschaftliche Rahmenbedingungen erweiterte Perspektive auf die Anwendung, Aneignung und Vermittlung von Schriftsprache darstellt. Diese Perspektive ermöglicht Anschlüsse an Bourdieus theoretische Überlegungen zu gesellschaftlicher Ungleichheit mit Blick auf individuelle Handlungsbegrenzungen und Entwicklungsmöglichkeiten. Ebenso ergeben sich Anschlussmöglichkeiten an die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Holzkamp, durch die Aneignungs- und Vermittlungsprozesse literaler Praktiken mit dem Fokus auf subjektive Lernbegründungen und -wege diskutiert und analysiert werden können.

Zunächst wurde aufgezeigt, dass die Begriffe Alphabetisierung (Erwachsener), (funktionaler) Analphabetismus, Grundbildung und Literalität in einem Entwicklungszusammenhang für die Entstehung und Ausgestaltung dieses Teilgebietes der Erwachsenenbildung stehen. Gemäß der Bedeutung von Wissenschaftssprache lassen sich diese begriffliche Genese und ihre Ausdifferenzierung als Ausdruck fachlicher Professionalisierung fassen (Lehnen, 2016, S. 2).

Zentral war jedoch die Auseinandersetzung mit Streets Ansatz *Literalität als soziale Praxis*. Dieser ermöglicht eine Öffnung des Gegenstandes Literalität bzw. des Umgangs mit Schriftsprache. Indem nicht nur dominante Literalitäten im Vordergrund stehen, wird es möglich, sozialkulturell geprägte Handlungsaspekte in den Blick zu nehmen. Es können die handelnden Subjekte (individuelle Ebene/ Mikro-Ebene) mit ihren Handlungsmotiven und -intentionen sowie die soziokulturellen Strukturen (Meso- und Makro-Ebene) als auch die vermittelnden Texte und ihre medialen Rahmungen und Technologien betrachtet werden.

Die Überlegungen und Erkenntnisse der *New Literacy Studies* zeigen, dass lokale und alltägliche literale Praktiken ebenso gültig und wichtig wie dominante (beispielsweise schulische) literale Praktiken sind. Gleichwohl sie anders sind, sind sie nicht weniger wertig, denn sie besitzen ihre Relevanz im Rahmen der Lebensinteressen der Menschen. Damit verbunden sind Fragen von Macht- und Herrschaftsstrukturen sowie von Deutungshoheit. Denn nach wie vor finden lokale und alltagsweltliche literale Praktiken im Rahmen konventioneller Diskurse über Literalität kaum Berücksichtigung.

Explizite empirische Bezüge zu *Literalität als soziale Praxis* in Verbindung mit Bourdieus Habitus-Konzept und/oder zur subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps stellen nur wenige Studien im Rahmen der Grundbildungsforschung her (z. B. Linde, 2008; Bremer, 2010; Zeuner & Pabst, 2011; Nienkemper, 2015; Euringer, 2016; Bittlingmayer, 2016; Pape, 2018; Kastner & Motschilnig, 2022; Benz-Gydat et al., 2023; Cora et al., 2023; Curdt & Schreiber-Barsch, 2023; Ludwig, 2023). Dabei liefern sie relevante Verstehens- und Begründungsmuster sowie Lösungsansätze für:

1. die geringe Erreichbarkeit von Adressatengruppen bzw. für die Notwendigkeit von Angeboten aufsuchender Bildungsarbeit in der Grundbildung;
2. für den geringen Transfer des Gelernten in den Alltag bzw. die geringen Erfolgsaussichten hinsichtlich der Teilnahme an Grundbildungskursen;
3. eine stärkere Anbindung von Lernangeboten an die Lebens- und Arbeitswelt der Lernenden sowie eine stärkere Ressourcenorientierung (statt einer Defizitorientierung) hinsichtlich vorhandener individueller literaler Praktiken sowie deren Reflexion, Ausbau und Erweiterung, womit auch Prozesse des Empowerments aufseiten der Lernenden unterstützt werden können;

4. eine Professionalisierung von Lehrenden in der Grundbildung, die reflexive Kompetenzen in Bezug auf literale Praktiken und Habitus berücksichtigt;
5. eine kritische Betrachtung bezüglich der Diskussionen um Lerngegenstände und -inhalte und deren Festlegung in der Grundbildung.

Die Bestimmung von Literalität(en) als Teil sozialer Praktiken sowie der Blick auf die Verwobenheit individueller literaler Praktiken mit dem Habitus als auch die Fokussierung auf subjektive Lernbegründungen und -wege, die mit den Lebensinteressen der Lernenden verbunden werden, machen es darüber hinaus unumgänglich, Grundbildung partizipativ zu denken und zu gestalten.

---

## Literatur

- Adams, J. (2013). An introduction to the new literacy studies. Published at core.ac.uk. <https://core.ac.uk/download/pdf/148781239.pdf>. Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- Bartlett, L. (2003). Social studies of literacy and comparative education: Intersections. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 67–76.
- Barton, D. (2001). Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education*, 15(2), 92–104.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Iivanic (Hrsg.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (S. 7–15). Routledge.
- Baynham, M. (2004). Ethnographies of literacy: Introduction. *Language and Education*, 18(4), 285–290.
- Benz-Gydat, M., Kiendl, S., Nienkemper, B., & Pabst, A. (2023). Partizipative Forschung – Neue Formen der Begegnung in der Grundbildung. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung* (S. 59–78). W. Bertelsmann.
- Bittlingmayer, U. (2016). Der funktionale Analphabetismus aus bourdieuscher Sicht. Ambivalenzen der Erwachsenenbildung. In Bundesinstitut für Erwachsenenbildung bifeb (Hrsg.), *Dark Side of Literacy, Workshop-Dokumentation*, 06. April 2016 bis 08. April 2016.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Braumüller.
- Bourdieu, P. (2021). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik und Kultur (4). Unveränderter Nachdruck. VSA.
- Bremer, H. (2004). *Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse*. LIT.
- Bremer, H. (2010). Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. & J. Bothe (Hrsg.), *Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 89–105). Waxmann.

- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und MilieufORMen bei Lernenden und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 56–98). Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, & Kultusministerkonferenz (BMBF & KMK). (Hrsg.) (2012). *Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016*.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, & Kultusministerkonferenz (BMBF & KMK). (Hrsg.). (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026*. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. [https://www.alphadekade.de/Shared-Docs/Downloads/DE/weitere\\_dokumente/grundsatzpapier\\_alphadekade.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.alphadekade.de/Shared-Docs/Downloads/DE/weitere_dokumente/grundsatzpapier_alphadekade.pdf?__blob=publicationFile&v=1). Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- CONFINTEA. (1998). *Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft*. Fünfte internationale Konferenz über Erwachsenenbildung 14–18. Juli 1997. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_ger](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_ger). Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- Cora, S., Matthies, P., Pape, N., & Bremer, H. (2023). Grundbildung im Feld der Jugendberufshilfe? Widerständige Praktiken als emanzipatorische Bestrebungen von Teilnehmenden und professionell Tätigen. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung* (S. 21–39). W. Bertelsmann.
- Curd, W., & Schreiber-Barsch, S. (2023). Doing numeracy unter Bedingungen von Behinderung – Der Beitrag partizipativ-qualitativer Erwachsenenbildungsforschung für die Weiterentwicklung einer subjektorientierten Grundbildung. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung*. (S. 97–115). W. Bertelsmann.
- Dreccoll, F., & Müller, U. (1981). Einleitung. In F. Dreccoll & U. Müller (Hrsg.), *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 1–3). Moritz Diesterweg.
- Egloff, B., Grosche, M., Hubertus, P., & Rüssler, J. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: Eine Definition. In Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 11–31). W. Bertelsmann.
- Euringer, C. (2016). Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse. *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann.
- Europäische Kommission. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel, 30. Oktober 2000. [https://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/memode.pdf](https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf). Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- Faulstich, P. (Hrsg.). (2014). *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Transcript.
- Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, 1/2011, S. 18. [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch). Zugegriffen: 15. Juli 2024.

- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2019). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt.
- Fuchs-Heinritz, W., & König, A. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung* (3., überarbeitete Aufl.). UVK.
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: From “socially situated” to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic, R. (Hrsg.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (S. 180–196). Routledge.
- Gee, J. P. (2010). A situated sociocultural approach to literacy and technology. Verfügbar auf: United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC). <https://www.csun.edu/sites/default/files/James-Gee-sociotech.pdf>. Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- Goody, J. (Hrsg.). (1968). *Literacy in Traditional Societies*. University Press.
- Goody, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. University Press.
- Graff, H. J. (1979). *The literacy myth: Literacy and social structure in the 19th Century*. Academic Press.
- Gregory, E., Williams, A., Baker, D., & Street, B. (2004). Introducing literacy to four year olds: Creating classroom cultures in three schools. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 85–107. <https://doi.org/10.1177/1468798404041457>. Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. W. Bertelsmann.
- Grotlüschen, A., & Riekmann, W. (Hrsg.). (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One-Studie*. Waxmann.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., & Solga, H. (2020a). Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 5–11). W. Bertelsmann.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020b). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). W. Bertelsmann.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. University Press.
- Held, J. (2015a). Kategorien als Denkmittel. In M. Allespach & J. Held (Hrsg.), *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis* (S. 87–98). Bund.
- Held, J. (2015b). Der Lernbegriff von Holzkamp. In M. Allespach & J. Held (Hrsg.), *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis* (S. 118–123). Bund.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien*. Eine Einführung. Reihe: Lehrbuch – Soziologische Theorie. Springer VS.
- Holzkamp, K. (1985). *Grundlegung der Psychologie. Studienausgabe*. Campus.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. (2. Aufl., Studienausgabe.). Campus.
- Hurrelmann, B. (2009). Literalität und Bildung. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität – Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 21–42). Juventa.
- Kastner, M. (2013/2016). Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene. Dossier auf, S. 56. [www.erwachsenenbildung.at](http://www.erwachsenenbildung.at), [www.erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung](http://www.erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung). Zugegriffen: 15. Juli 2024.

- Kastner, M., & Motschilnig, R. (2022). Basisbildung, community-basierte partizipative Forschung und transformatives Lernen – vorteilhaft verwoben: Der „Forschungskurs Lernen“ als eine Ressource der Hoffnung für Bildung und Forschung. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 73(276), 25–29.
- Kleint, S. (2009). *Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Studententexte für Erwachsenenbildung*. W. Bertelsmann.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. University of Cambridge Press.
- Lehnen, K. (2016). Stichwort: Sprache und Sprechen in der Erwachsenenbildung. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 3/2016, 22–23.
- Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Waxmann.
- Linde, A. (2014). Literacy als Platzhalter für eine auf Messbarkeit fokussierende Bildungsforschung? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 277–282.
- Linde, A., & Abraham, E. (2018). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. (6. Aufl., S. 1297–1320). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ludwig, F. (2023). Pädagogische Praxis und Passungsverhältnisse in Alphabetisierungskursen. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung* (S. 117–133). W. Bertelsmann.
- Markard, M. (2015). Der subjektwissenschaftliche Ansatz der Kritischen Psychologie. In M. Allespach & J. Held (Hrsg.), *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis* (S. 42–58). Bund.
- Mittelstraß, J., Trabant, J., & Fröhlicher, P. (2016). *Wissenschaftssprache – Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft*. Metzler.
- Nienkemper, B. (2015). *Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien*. W. Bertelsmann.
- Nuissl, E., & Przybylska, M. (2016). Alphabetisierung: Forschungslinien. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 73–99). Waxmann.
- OECD/Statistics Canada. (1995). *Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener*. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD).
- Pabst, A., & Zeuner, C. (2016). Lesen und Schreiben – Kulturtechnik oder soziale Praxis? In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 59–72). Waxmann.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis. Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Waxmann.
- Pongratz, L., & Bünger, C. (2008). Bildung. In H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs* (S. 110–129). Rowohlt.
- Schlemmer, A. (2000). Wandel im Verständnis von Grundbildung und Grundqualifikation. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 39–44). W. Bertelsmann.

- [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/troester00\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/troester00_01.pdf). Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- Schneider, J., Gintzel, U., Hannich, K., Jensen, P., & Stange, D. (2008). Lokale Bündnisse Alphabetisierung. In J. Schneider, U. Gintzel & H. Wagner (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 99–112). Waxmann.
- Scribner, S., & Cole, M. (1978/2001). Literacy without schooling: Testing for intellectual effects. In S. W. Beck & L. N. Oláh (Hrsg.), *Perspectives on Language and Literacy. Beyond the Here and Now* (S. 187–199). Harvard Education Press.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. University Press.
- Stuten, U. (2014). Literalität und Stigma. *Hessische Blätter für Volksbildung.*, 2(2014), 125–135.
- Stuten, U. (2016). Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 13–32). Waxmann.
- Stuten, U., & Korfkamp, J. (2007). Erwachsenenalphabetisierung als Neue soziale Bewegung. Zur Bedeutung einer Arbeits- und Forschungsstelle zur Geschichte der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. & F. Knabe (Hrsg.), *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Alphabetisierung und Grundbildung*, (Bd. 1., S. 151–161). Waxmann.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. University Press.
- Street, B. (1992). Sociocultural dimensions of literacy: Literacy in an international context. In UNESCO Institute of Education (Hrsg.), *The Future of Literacy and the Literacy of the Future. Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries* (S. 41–53). UIE Hamburg, 4–7 December 1991.
- Street, B. (1993). Introduction: The new literacy studies. In B. Street (Hrsg.), *Cross-cultural approaches to literacy* (S. 1–21). University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman.
- Street, B. (2003). What's 'new' in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Street, B. (2013). New Literacy Studies. In: C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 149–165). Weinheim: Beltz Juventa.
- Street, B., & Lefstein, A. (2007). *Literacy. An advanced resource book*. Routledge.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 7(2), 169–182.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Tröster, M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 11–31). W. Bertelsmann. [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/troester00\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/troester00_01.pdf). Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- Tröster, M., & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42–58). Waxmann.

- UNESCO Institute for Education (UIE). (2005). *Why literacy in Europe. Enhancing competencies of citizens in the 21st century*. UNESCO Institution for Education.
- Vester, M., Oertzen, P. v., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Suhrkamp.
- Wiggershaus, R. (2008). *Die Frankfurter Schule. Geschichte – Theoretische Entwicklung – Politische Bedeutung* (7. Aufl.). Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Wrase, M. (7. September 2020). *Das Recht auf Grundbildung und die Pflicht des Staates zur Sicherung des bildungsrechtlichen Existenzminimums. Expertise mit Blick auf das Problem geringer Literalität*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Zeuner, C., & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Beltz.
- Zeuner, C., & Pabst, A. (2011). „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ *Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. W. Bertelsmann.

**Dr. Antje Pabst** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lernforschung in der Erwachsenenbildung und beruflich-betrieblichen Bildung; Forschung in der Alphabetisierung und Grundbildung; Subjektwissenschaft; qualitative und partizipative Bildungsforschung. Antje Pabst, Ph. D.

is a postdoctoral researcher at the Professor of Adult Education at Helmut-Schmidt-University/University of the Armed Forces Hamburg.

Main fields of work and research: Teaching and learning research in adult education and vocational training; research in basic education; critical subject orientated research; qualitative and participatory educational research.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



---

# Methoden der Grundbildungsforschung



# Habitushermeneutik und Grundbildung

Helmut Bremer, Andrea Lange-Vester, Natalie Pape und  
Christel Teiwes-Kügler

## Inhaltsverzeichnis

1	Zur Genese des Konzeptes der Habitushermeneutik .....	85
2	Eckpunkte und zentrale Prämissen der Habitushermeneutik .....	86
3	Das semantische Feld der Klassifizierungen und Bewertungen .....	89
4	Schritte und Ebenen der habitushermeneutischen Auswertung .....	93
5	Habitushermeneutik im Feld der Bildung und Grundbildung .....	95
6	Ein empirisches Beispiel: Hildegard (Tätigkeit in der Alphabetisierungsarbeit) ...	97
7	Empirische Einblicke in Forschungen zu Alphabetisierung und Grundbildung. ...	103
8	Habitushermeneutik im Kontext .....	111
	Literatur .....	113

## Zusammenfassung

Der Beitrag führt in ein hermeneutisch-rekonstruktives Verfahren der Habitusanalyse ein. Es folgt einer theoretischen Perspektive, für die die Offenlegung von sozialen Ungleichheiten zentral ist. „Habitushermeneutik“ bezeich-

---

H. Bremer (✉) · C. Teiwes-Kügler  
Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland  
E-Mail: [helmut.bremer@uni-due.de](mailto:helmut.bremer@uni-due.de)

A. Lange-Vester  
Hochschule Hannover, Hannover, Deutschland  
E-Mail: [a.lange-vester@habitus-und-milieu.de](mailto:a.lange-vester@habitus-und-milieu.de)

N. Pape  
Hannover, Deutschland

net dabei eine spezifische Deutungsarbeit, die es ermöglicht, das handlungsorganisierende Prinzip des Habitus (den „modus operandi“) zu erschließen und mit den gesellschaftlichen Teilungsprinzipien sowie der Klassengliederung zu verbinden. Der Beitrag stellt die theoretisch-methodologischen Grundlagen des Konzeptes vor, bezieht ihn auf die Forschung im Bereich der Grundbildung und Alphabetisierung und verdeutlicht Vorgehen und Leistungsfähigkeit des Ansatzes anhand empirischer Beispiele aus der Grundbildungsforschung.

---

**Abstract**

The article introduces a hermeneutic-reconstructive approach of habitus analysis. It follows a theoretical perspective that emphasizes the disclosure of social inequalities as central. ‚Habitushermeneutics‘ refers to a specific interpretative work that enables the uncovering the action-organising principle of the habitus (the „modus operandi“) and link it to the principles of social division and class stratification. The article presents the theoretical and methodological foundations of the concept, relates it to research in the field of basic education and literacy and illustrates the procedure and efficiency of the approach using empirical examples from basic education research.

---

**Schlüsselwörter**

Habitus · Soziales Milieu · Grundbildung · Soziale Ungleichheit · Qualitative Forschung · Soziale Praxis

---

**Keywords**

Habitus · Social milieu · Basic education · Social inequality · Qualitative research · Social practice

## 1 Zur Genese des Konzeptes der Habitushermeneutik

Der methodologische Ansatz der „Habitushermeneutik“ ist hervorgegangen aus Untersuchungen zum Wandel sozialer Milieus und Klassen (vgl. Vester et al., 2001). Pierre Bourdieu liefert mit dem Habituskonzept einen elaborierten Ansatz, der die Verbindung von individuellen und kollektiven Orientierungen fokussiert und der es ermöglicht, gesellschaftliche Klassenstrukturen aus der sozialen Alltagspraxis der Akteure zu rekonstruieren. Mit dem Habitus rückt Bourdieu die Gesamtheit der inkorporierten Haltungen in den Mittelpunkt (Bourdieu, 1987, S. 97–121; 1992). Der Erwerb des Habitus beginnt biografisch sehr früh. Die in der Familie und im sozialen Umfeld vorgefundenen Ressourcen eröffnen den Individuen Möglichkeiten des Erwerbs von Dispositionen, durch die verschiedene Praktiken hervorgebracht werden können und die zugleich immer klassenspezifisch gerahmt sind. Diese Praktiken erweisen sich einerseits als „eigener Stil“ und somit als etwas Individuelles, sind andererseits zugleich eine Variante und somit „immer nur eine *Abwandlung*“ eines „Klassenhabitus“ (Bourdieu, 1987, S. 113) mit einem „System verinnerlichter Strukturen, gemeinsamer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (ebd., S. 112).

In Form dieser Schemata schreibt sich die soziale Welt in die Subjekte ein. Bourdieu (1982, S. 730) spricht von der Korrespondenz sozialer und mentaler Strukturen: „Die von den sozialen Akteuren im praktischen Erkennen eingesetzten kognitiven Strukturen sind inkorporierte soziale Strukturen.“ Das eigene Milieu bleibt den Akteuren demnach nicht äußerlich; vielmehr tragen sie die Gestaltungsprinzipien ihrer sozialen Herkunft in sich und greifen bei der Konstruktion sozialer Praxis darauf zurück. Mit dem Habitus lernen Individuen als soziale Subjekte dabei von Beginn an, mit und in den „gesellschaftlich grundlegenden Teilungs- und Gliederungsprinzipien“ (ebd., S. 732) zu denken und zu handeln, sie zu ihren meist unhinterfragten Sichtweisen zu machen.

Für die empirische Analyse folgt daraus letztlich, dass der Habitus und damit das Milieu nicht aus der sozialen Position, der Kapitalkonfiguration oder aus sozial- und berufsstatistisch definierten Klassen oder Schichten abzuleiten, sondern aus der sozialen Praxis herauszulesen ist. Als handlungsorganisierendes Prinzip („modus operandi“) hinterlässt der Habitus in den Praktiken eine bestimmte Handschrift, die durch Interpretationsarbeit *entschlüsselt* werden muss. Der Begriff „Habitushermeneutik“ drückt diese spezifische Deutungsarbeit aus.

Die Habitushermeneutik zielt also darauf, gesellschaftliche Klassen- und Milieustrukturen aufzudecken. In den letzten Jahren haben wir dabei vermehrt Fragen

der (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit im Bildungswesen in den Fokus gerückt (etwa Vester, 2004; Bremer & Lange-Vester, 2015), zunächst vor allem im Bereich der Studierendenforschung (etwa Hild, 2019; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006; Loge, 2021; Pape et al., 2021), der schulbezogenen Forschung (Lange-Vester & Vester, 2018; Zosel, 2021), der Erwachsenenbildung im Allgemeinen (Bremer, 2007) und zuletzt auch vermehrt im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung (im Besonderen Pape, 2018). Der Perspektive Bourdieus folgend (Bourdieu & Passeron, 2007; Bourdieu, 2001), blicken wir dabei auf die häufig subtilen Mechanismen sozialer Selektion, mit deren Hilfe in den Bildungseinrichtungen hartnäckig die Weichen für soziale Ungleichheit mit gestellt werden. Um diese feinen, oft unterschwellig laufenden Prozesse analytisch zu rekonstruieren, ist das Betrachten der Mikroebene besonders wichtig, wobei auch der (zumeist unbewusste) Beitrag der Lehrpersonen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Bildungsprozessen – insbesondere vor dem Hintergrund ihrer eigenen sozialen Herkunft und der damit verbundenen Perspektiven – von Bedeutung ist (Lange-Vester & Vester, 2018; Bremer et al., 2020). Mit dem Fokus auf Bildung und Grundbildung gerät also bei der Habitusanalyse etwas Bestimmtes in den Blick, muss habitushermeneutisch spezifisch „scharf gestellt“ werden.

Wir gehen wie folgt vor: Zunächst stellen wir zentrale Aspekte der Habitushermeneutik und die verschiedenen Analyseschritte vor (Abschn. 2, 3 und 4), diskutieren dann Spezifika hinsichtlich der Anwendung der Methodologie der Habitushermeneutik für den Bereich der Bildung und Grundbildung (5), geben im Anschluss anhand eines exemplarischen Falles Einblick in die Forschungspraxis (6) und erweitern dies durch die kompakte Vorstellung mehrerer Studien zu Lernenden und Lehrenden, die wir in diesem Bereich durchgeführt haben (7), bevor wir unseren Ansatz abschließend im wissenschaftlichen Diskurs verorten und zentrale Aspekte für die Alphabetisierung und Grundbildung zusammenfassen (8).

---

## 2 Eckpunkte und zentrale Prämissen der Habitushermeneutik

Da der Habitus die gesamte innere und äußere Haltung einschließt, sind praktisch im gesamten Verhaltensrepertoire der Akteure Spuren des Habitus enthalten. Befragungen sind also keineswegs die einzige Möglichkeit der empirischen Analyse des Habitus; diese kann ethnografisch (Schmidt, 2009), an visuellen Produkten wie Fotografien (Brake, 2013), an historischen Quellen (Lange-Vester, 2013), an Comics (Geiling, 1997), an Collagen (Bremer & Teiwes-Kügler, 2007) oder an videografischem Material ansetzen (Künzli Kläger, 2018; Ludwig, 2023). Wenn

wir uns überwiegend über Interviews und Gruppendiskussionen bzw. Gruppenwerkstätten (Bremer, 2004) den Schemata des Habitus annähern, dann legen wir zugrunde, dass die Muster und Prinzipien, die die soziale Praxis hervorbringen, sich in den Erzählungen über das Alltagsgeschehen zeigen. Neben generellen Fragen danach, wie das Aufwachsen und die Alltagsgestaltung biografisch und milieuspezifisch erlebt wurden und werden, kann das etwa in Bezug auf Bildung bedeuten: Wie werden Situationen bewältigt (etwa in Unterricht oder Seminaren), wie kommt es zu Entscheidungen (etwa zum Studium, zum Studienabbruch oder zur Teilnahme an Alphabetisierungskursen), wie werden die sozialen Beziehungen gestaltet (etwa zu Peers, Familie, Kommiliton\*innen, Lehrkräften), wie wird mit Handlungsproblematiken und Konflikten umgegangen (etwa Anforderungen in Bildungssettings, Erwartungen von Lehrenden), inwiefern machen sich Menschen Bildungsorte (auch) als Orte des Lernens zu eigen (etwa Schule, Hochschule, Volkshochschule), inwiefern werden Lerngegenstände (etwa Studieninhalte, Schriftsprache) angeeignet usw. Diese scheinbar individuellen Praktiken und geschmacklichen Vorlieben verweisen auf Schemata und Bewertungsmuster, die zwar individuell angeeignet werden, aber einen kollektiven Charakter haben, und die somit Ausdruck von Ungleichheitsverhältnissen sind. Schemata und Bewertungsmuster liegen dem Handeln zugrunde, wirken daher meist vorreflexiv. Sie können durch Interviews nicht direkt erfragt, aber aus den alltagsnahen Erzählungen indirekt erschlossen werden.

Bourdieu selbst hat kein Lehrbuch, etwa zur Analyse des Habitus, geschrieben (aus Sorge, wie er sagte, damit die von ihm kritisierte Trennung von Theorie und Empirie zu vollziehen; vgl. Bourdieu, 2013, 28 f.). Gleichwohl hat er wissenschaftstheoretische Positionen formuliert, die für unseren empirischen Zugang zum Habitus wichtige Anhaltspunkte gegeben haben (vgl. z. B. Bourdieu, 1982, 1997, 2013; Bourdieu et al., 1991). Im Verlauf der Arbeiten im Forschungszusammenhang der Habitus- und Milieuforschung wurden dann, überwiegend in qualitativ angelegten Forschungsprojekten, ein eigenes Methodenrepertoire und eine spezifische Hermeneutik entwickelt.

Relevant waren für uns vor allem folgende Aspekte (vgl. auch Vester et al., 2001; Bremer & Teiwes-Kügler, 2013; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2013; Bremer et al., 2024), die wir exemplarisch in Bezug setzen zu Alphabetisierung und Schriftsprache:

- (1) *Korrespondenz von sozialen und mentalen Strukturen*: Grundlage der Klassen- bzw. Milieuzugehörigkeit ist der Habitus, nicht allein die sozioökonomische Stellung oder Kapitalkonfigurationen. Damit zusammenhängend gilt es, aufgrund der *Korrespondenz von sozialen und mentalen Strukturen*,

die im empirischen Material sichtbar werdenden inkorporierten und daher meist wenig bewussten Klassifikationsschemata als „überindividuelle“ gesellschaftliche Schemata zu entschlüsseln. Bezogen auf Alphabetisierung etwa geht es darum, über den Umgang Einzelner mit Schriftsprache auf milieuspezifische Muster und soziale Logiken von Literalität zu stoßen.

- (2) *Primäre und sekundäre Sinnschicht*: Bei der hermeneutischen Interpretation des empirischen Materials gehen wir von *verschiedenen Sinnschichten* aus. Bourdieu (vgl. 1970, S. 127 ff.) spricht in Anlehnung an Panofsky von „primärer“ und „sekundärer“ Sinnschicht, die in hermeneutischen Verfahren häufig auch als manifester oder offenkundiger Sinn bzw. als objektive oder latente Sinnstruktur bezeichnet werden (vgl. Oevermann et al., 1979). Bezogen auf Grundbildung kann das bedeuten, hinter offenkundiger Distanz zum Schriftspracherwerb (Selbstausschluss: „Ich komme auch so gut klar“) mögliche inkorporierte Ausgrenzungserfahrungen aus Bildungseinrichtungen aufgrund „kultureller Passungsprobleme“ (vgl. unten) zu sehen (Fremdausschluss: „Du gehörst nicht in den Kurs“).
- (3) *Einheitsstiftendes Prinzip*: Der Habitus stellt als „*einheitsstiftendes Erzeugungsprinzip* aller Formen von Praxis“ (Bourdieu, 1982, S. 283) einen Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen her: „(...) wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft“ (Bourdieu, 1992, S. 32). Wir betrachten den Habitus daher empirisch als „Syndrom“ (Adorno et al., 1973) unterschiedlicher „Züge“. Das Syndrom fasst die innere Struktur des Habitus zusammen und bringt diese in einen Zusammenhang, daraus ergibt sich eine spezifische innere Logik (der „modus operandi“) des Habitus. Bezogen auf Alphabetisierung kann das bedeuten, Schriftsprache als eine „soziale Praxis“ unter anderen in den Blick zu nehmen, also etwas, was in spezifischer Weise im Alltag praktiziert wird und eine bestimmte subjektive Relevanz hat, die in Verbindung steht zu anderen sozialen Praktiken.
- (4) *Doppelter Bruch*: Bei der Interpretation muss die „erkenntnislogische Differenz“ (Bohnsack, 2014, S. 59) von Alltagsverstehen und wissenschaftlichem Verstehen zugrunde gelegt werden. Mit Bourdieu (1987, S. 50 f.) gehen wir davon aus, dass die Akteure die soziale Welt für sich deuten, um sich darin zu orientieren; dieses „unmittelbaren Verstehen“ (ebd.) stellt eine dafür notwendige Alltagskompetenz dar. Sozialwissenschaftliches Deuten und Verstehen ist dieser alltäglichen Praxis nach Bourdieu (ebd., S. 55) nicht überlegen, erfolgt aber nicht zuletzt aufgrund von Entzeitlichung und

Entlastet-Sein von Handlungsdruck unter privilegierten Bedingungen (ebd., S. 148 f.). Bourdieu (vgl. ebd., S. 49 ff.) fordert für den Forschungsprozess, beide Perspektiven einzunehmen und mit beiden zu brechen; erst dieser „doppelte Bruch“ führt zu einem umfassenden Verstehen sozialer Welt (Bourdieu, 1997). Bezogen auf empirische Forschung zu Alphabetisierung heißt das, die subjektiven, auf lebensweltliche Alltagsbewältigung zielenden und da auch meist funktionierenden Strategien der Vermeidung schriftsprachlicher Praktiken als eine erworbene Ressource der Individuen anzuerkennen, ohne sie zugleich zu „verklären“ (indem etwa von objektiven Ausgrenzungen und Ausschlüssen von erweiterter Teilhabe abgesehen wird).

- (5) *Habitus und Feld*: Mit der Betonung der „relativen Autonomie“ von Habitus und Feld macht Bourdieu deutlich, dass der Habitus nicht für sich existiert und daher auch nicht isoliert untersucht werden kann. Der Habitus, so Bourdieu (1989, S. 406), „aktualisiert“ sich in spezifischer Weise „in der Beziehung zu einem Feld“, in der Auseinandersetzung mit den je konkreten Bedingungen und Anforderungen und nimmt daher in einem bestimmten Feld auch eine bestimmte Form an. Das Feld selbst ist zudem kein statisches Gebilde oder „System“, sondern folgt einer relativ eigenen, in weiten Teilen impliziten Logik. Bezogen auf Alphabetisierung kann die Feldspezifik in verschiedener Weise spürbar werden, etwa in Bezug auf die Orientierung an der Dominanz „legitimer Literalität und Sprache“ oder in Bezug zur Positionierung in einem bestimmten Bildungssetting und somit im Feld der Bildung insgesamt.

---

### 3 Das semantische Feld der Klassifizierungen und Bewertungen

Bourdieu's Arbeiten sind empirisch gesättigt und zielen darauf, Klassen- und Ungleichheitsverhältnisse in der sozialen und kulturellen Praxis aufzuzeigen. Er fasst diese Praxis als eine „Kategorisierungs-“, eine „Explizierungs- und Klassifizierungsarbeit“, die sich unausgesetzt vollzieht, „in jedem Augenblick der Alltagsexistenz, wann immer die sozialen Akteure untereinander um den Sinn der sozialen Welt, ihre Stellung in ihr und um ihre gesellschaftliche Identität ringen – vermittels der unterschiedlichen Weisen, positive oder negative Urteile zu fällen, Lob und Tadel, Segen und Fluch zu verteilen durch Belobigung, Glückwunsch, Kompliment oder aber Beleidigung, Beschimpfung, Kritik, Anklage, Verleumdung, usw.“ (Bourdieu, 1985, S. 19).

Für unseren empirischen Zugang zu den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Habitus war Bourdieus (1982, S. 730) Hinweis auf klassifizierende Gegensatzpaare von Adjektiven hilfreich, „mit denen Menschen wie Dinge der verschiedenen Bereiche der Praxis klassifiziert wie qualifiziert werden“. Diese stehen als „geschichtlich ausgebildete Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata“ für die „objektive[n] Trennung von ‚Klassen‘“, etwa von „Alters-, Geschlechts- und Gesellschaftsklassen“ (ebd.):

„Dem weitläufigen Netz der Gegensatzpaare wie *hoch* (oder erhaben, rein, sublim) und *niedrig* (oder schlicht, platt, vulgär), *spirituell* und *materiell*, *fein* (oder verfeinert, raffiniert, elegant, zierlich) und *grob* (oder dick, derb, roh, brutal, ungeschliffen), *leicht* (oder beweglich, lebendig, gewandt, subtil) und *schwer* (oder schwerfällig, plump, langsam, mühsam, linkisch), *frei* und *gezwungen*, *weit* und *eng*, wie auf einer anderen Ebene *einzig(artig)* (oder selten, außergewöhnlich, exklusiv, einzigartig, beispiellos) und *gewöhnlich* (oder gemein, banal, geläufig, trivial, beliebig), *glänzend* (oder intelligent) und *matt* (oder trübe, verschwommen, dürrig) – diesem Netz als einer Art Matrix aller *Gemeinplätze*, die sich nicht zuletzt so leicht aufdrängen, weil die gesamte soziale Ordnung auf ihrer Seite steht, liegt der primäre Gegensatz zwischen der ‚Elite‘ der Herrschenden und der ‚Masse‘ der Beherrschten zugrunde, jener kontingenten, amorphen Vielheit einzelner, die austauschbar, schwach und wehrlos, von lediglich statistischem Interesse und Bestand sind“ (Bourdieu, 1982, S. 730 f.).

Mit diesen Gegensatzpaaren macht Bourdieu ein semantisches Feld auf, auf das eine Hermeneutik sozialer Ungleichheit aufbauen kann. Uns hat das im Verlauf der Forschungsarbeit dazu geführt, ein heuristisches Kategoriensystem zu entwickeln, mit dem wir die vom Habitus hervorgebrachten Praktiken begrifflich zu fassen suchen.

Wir bezeichnen dieses heuristische Kategoriensystem als „Elementarkategorien der Habitusanalyse“ (vgl. Vester et al., 2001, S. 217; vgl. nachstehende Tab. 1). Sie wurden in zahlreichen empirischen Untersuchungen gewonnen, die sich etwa auf die Erwachsenenbildung (Bremer, 2007; Pape, 2018), religiös-kirchliche Orientierungen (Vögele, 2002) und Studierende (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006; Pape et al., 2021) bezogen. Es sind analytische Begriffe, die sich als hilfreich für die Unterscheidung von habituspezifischen Mustern sozialer Praxis erweisen und die es ermöglichen, vertikale und horizontale Differenzierungen im sozialen Raum vorzunehmen. Jede Kategorie steht selbst wiederum für ein semantisches Feld, das wir durch zusätzliche ‚Unterbegriffe‘ umschreiben, die den Habituszug in seinen möglichen Ausdrucksphänomenen konkretisieren.

Die kategorialen Gegensatzpaare bilden jeweils das ab, was wir eine Dimension des Habitus nennen. Wir sprechen auch von einem „Zug“ des Habitus; die-

**Tab. 1** Analytische Elementarkategorien zur Habitushermeneutik (aus: Bremer et al., 2019, S. 268 f.)

<p><b>Asketisch</b> methodisch; planend; Pflicht; (Trieb-) Verzicht steht vor Lust und Genuss; diszipliniert; Selbstbeherrschung</p>	<p><b>Hedonistisch</b> spontan; ungeplant; ungerregelt; lustbetont; Spaß; Lust und Genuss statt Pflicht und Verzicht; Erlebnisorientierung</p>
<p><b>Ideell</b> spirituell; metaphysisch; Neigung zur Abstrahierung von der dinglichen Realität; vergeistigt; intellektuell; idealistisch; Betonen des Anspruchs auf ‚Authentizität‘</p>	<p><b>Materiell</b> körperbetont; ‚weltlich‘; praktisch; Orientierung am konkret Fassbaren; verdinglicht; realistisch; Pragmatismus; Orientierung an Machbarkeit und Notwendigkeit</p>
<p><b>Hierarchisch</b> autoritätsorientiert bis autoritär; Statusdenken; positive Bewertung von Ordnung und Unterordnung; häufig: Ressentiments</p>	<p><b>Egalitär</b> partnerschaftlich; demokratisch; gleichberechtigt; Anspruch auf Partizipation und Mitgestaltung; integrativ; „leben und leben lassen“</p>
<p><b>Individuell</b> Vorrang des Selbst vor der Gemeinschaft; Autonomie: Anspruch auf Unabhängigkeit und Selbstbestimmung (‚jeder ist für sich selbst verantwortlich‘); häufig Streben nach Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentfaltung; Neigung zu Egozentrik; abgrenzen von der ‚Masse‘, Betonung von ‚Einzigartigkeit‘ und Unkonventionalität</p>	<p><b>Gemeinschaftlich</b> Gemeinschaft steht vor individuellen Ansprüchen; Rücksichtnahme auf Konventionen; Bereitschaft zu Kompromissen; teilweise Anpassung und Konformismus; Geselligkeit, Sicherheit und Geborgenheit; bisweilen Anlehnung an bzw. Entlastung durch die Gemeinschaft</p>
<p><b>Ästhetisch</b> Form steht vor Inhalt; Vorrang der Ästhetik vor Funktionalität; Distanzierung von unmittelbaren und direkten Ausdrucksformen; Stilisierung von Praktiken; Betonung des ‚Schönen‘ und Stilvollen gegenüber Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit; Feingeschmack</p>	<p><b>Funktional</b> Inhalt ist wichtiger als Form; Orientierung an Funktionalität; Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit stehen im Vordergrund; unmittelbare und direkte Ausdrucksformen herrschen vor; Notwendigkeits- oder Grobgeschmack</p>
<p><b>Aufstiegsorientiert</b> Streben nach ‚Höherem‘; Karriere- und Statusorientierung; konkurrenzorientiert; z. T. kalkülbetontes Verhalten und Ellenbogenmentalität; z. T. Auf- bzw. Abstiegsängste</p>	<p><b>Sicherheitsorientiert</b> „Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach“; realistischer Sinn für die eigenen Grenzen; geringe Risikobereitschaft; Festhalten an Vertrautem und Gewohntem; „Jeder sollte an seinem Platz bleiben und das Beste daraus machen“</p>

(Fortsetzung)

**Tab. 1** (Fortsetzung)

<p><b>Herrschend</b> Machtansprüche; Dominanz; sozialer Blick von oben nach unten; z. T. karitativ; z. T. offen ausgrenzend und elitär; symbolische Formen der Herrschaft über hochkulturelle Muster</p>	<p><b>Ohnmächtig</b> Fatalismus; sich dem Schicksal ausgeliefert fühlen; dichotomes Weltbild; sozialer Blick von unten nach oben</p>
<p><b>Selbstsicher</b> Selbstbewusstsein; Selbstgewissheit im Umgang mit Anforderungen; Anspruchshaltung; meist zielsicher; Zukunftsoptimismus</p>	<p><b>Unsicher</b> Selbstzweifel und wenig Selbstvertrauen in nicht vertrauten Feldern; soziale Distanz zu Autoritäten; wenig Zuversicht, neue Anforderungen bewältigen zu können; häufig Skepsis bis Pessimismus hinsichtlich der eigenen Zukunft</p>

sen Begriff haben wir der Terminologie Adorno et al. (1973, S. 307 ff.) zur Typenbildung entlehnt, er soll zum Ausdruck bringen, dass ein Typus (in unserem Fall ein Typ des Habitus) aus verschiedenen Dimensionen besteht, die aufeinander bezogen sind. Adorno hat diese Struktur als „Syndrom“ bezeichnet; entsprechend sehen wir den Habitus als ein Ensemble verschiedener Züge, die zusammen eine spezifische Figur, eben ein „Syndrom“, bilden. Benannt sind mit den Gegensatzpaaren Extrempole, die in der Realität kaum vorkommen. Vielmehr tendieren die Züge zu einem der beiden Pole.

Bei der empirischen Arbeit ist es wichtig, die Kategorien nicht dem Material „überzustülpen“, sondern sie heuristisch zu verwenden. Ausgangspunkt ist stets das empirische Material. Erst im Verlauf der Auswertung wird explizit darauf geachtet, inwiefern sich welche Kategorien eignen, um herausgearbeitete Deutungen begrifflich zu fassen. Zum heuristischen Charakter gehört auch, dass nicht alle Kategorien gleichermaßen oder überhaupt relevant sind und zwingend „gefunden“ werden müssen. Je nach Thema und Feld, das untersucht wird, werden unterschiedliche Züge des Habitus relevant und schlagen wie Seismografen unterschiedlich aus. In einer Untersuchung zu Religion und Kirche war etwa das Gegensatzpaar „ideell vs. materiell“ bedeutsam dafür, sozial unterschiedliche religiöse Praktiken zu differenzieren. Es wurde induktiv aus dem Material herausgearbeitet und zu diesem Gegensatz verdichtet. In Bezug auf Bildung ist zumeist die Dimension „asketisch vs. hedonistisch“ von besonderer Bedeutung, da sie der dem Bildungswesen immanenten Erwartung nach methodischer Lebensführung und (Selbst-)Disziplin entspricht. Im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung kommt zudem die Dimension „herrschend vs. ohnmächtig“ oft zum Tragen,

da hier häufig Menschen in prekären Lebenslagen adressiert werden, die sich den Verhältnissen tendenziell machtlos ausgeliefert sehen, in Bildungseinrichtungen zudem eher „unsicher“ als „sicher“ auftreten. Hinzu kommt dabei, dass sie über Zugänge zur Schriftsprache verfügen, die nicht als legitim gelten, oder sie setzen sich zur legitimen Literalität selbst als defizitär in Beziehung.

Auch decken die klassifizierenden Gegensatzpaare das empirische Material meist nicht vollends ab, sondern es müssen induktiv aus dem empirischen Material entwickelte Begriffe gefunden werden. Insofern bewahren die Elementarkategorien nicht davor, letztlich für jedes Feld neu die wichtigen und tragfähigen begrifflichen Kategorien zu finden. Dennoch erweisen sie sich immer wieder als wichtige Hilfswerkzeuge, um als abstrahierende und teilweise auch im Sinne Max Webers idealtypisch gebildete Begriffe einzelne Habituszüge begrifflich fassen und benennen zu können.

---

## **4 Schritte und Ebenen der habitushermeneutischen Auswertung**

Wir unterscheiden im Auswertungsprozess analytisch verschiedene Ebenen, um das Habitussyndrom herauszuarbeiten.<sup>1</sup>

Das „analytische Verlaufprotokoll“ liefert einen Überblick zur inhaltlich-thematischen Strukturierung, zu Themenschwerpunkten und inhaltlichen Besonderheiten der Befragung, was für eine erste vergleichende Analyse hilfreich ist.

Kern der hermeneutischen Interpretation ist gleichwohl die Sequenzanalyse, die darauf zielt, latente Sinn- und Bedeutungszusammenhänge offenzulegen. Eine Sequenz kann dabei aus einem oder mehreren Sinnabschnitten bestehen und umfasst in der Regel nicht mehr als fünf bis zehn Zeilen, um eine kleinschrittige Bearbeitung des empirischen Materials zu ermöglichen. Da die Strukturprinzipien des Habitus, so unsere Annahme, im Prinzip dem gesamten empirischen Material ihren Stempel aufdrücken, kann grundsätzlich an jeder Stelle der Erhebung mit Sequenzanalysen angesetzt werden. Wir beginnen in der Regel jedoch mit den Eingangspassagen von Interviews oder Gruppenwerkstätten, um erste Hinweise auf Habitusmuster zu finden. Der Einstiegsimpuls erfolgt meist mehr oder weniger standardisiert und eröffnet somit Möglichkeiten für frühzeitige Vergleiche.

---

<sup>1</sup> Diese aufeinander aufbauenden Analyseschritte kommen dem nahe, was in der Dokumentarischen Methode als „formulierende“ und „reflektierende“ Interpretation unterschieden wird (vgl. Bohnsack, 2014, S. 136 ff.).

Durch das sequenzielle Vorgehen werden die Habituszüge über mögliche Lesarten erschlossen. Mit der Bearbeitung der nächstfolgenden Sequenz können dann die bisherigen Lesarten überprüft werden, gegebenenfalls kommen auch neue hinzu. Die Sequenzanalyse soll somit erste „Spuren“ auf mögliche Habitusmuster liefern. Diese Spuren müssen im Verlauf der weiteren Auswertungsarbeit überprüft, ergänzt und zum Teil auch korrigiert werden. Wichtiger als schlüssige Antworten sind zu diesem Zeitpunkt Fragen und Hinweise, die bei der weiteren Bearbeitung eine Richtung anzeigen und weiterverfolgt werden können. Insofern ähnelt unsere Form der Sequenzanalyse dem Vorgehen, das Rolf-Torsten Kramer (2018) mit Bezug zur Objektiven Hermeneutik vorschlägt, wenn er die Bedeutung der Sequenzanalyse für die Generierung von „Habitus-hypothesen“ betont. Dabei gelte es, besonders zu Beginn eine möglichst breite Hypothesenbildung vorzunehmen, „die im weiteren Verlauf der Sequenzanalyse Schritt für Schritt durch den Ausschluss von hypothetischen Möglichkeiten immer weiter eingegrenzt wird“ (ebd., S. 260).

Bei der habitushermeneutischen Auswertung wird das gesamte Transkript eines Falls (Interview oder Gruppendiskussion) kleinschrittig bearbeitet. Eine Sequenzanalyse nach dem oben beschriebenen Vorgehen erfolgt dabei für ausgewählte Textpassagen, um darin Spuren des Habitus zu finden. Die Auswahl orientiert sich dabei an Forschungsfrage, Forschungsgegenstand und Material.

Im Unterschied zur Objektiven Hermeneutik ergibt sich die innere Struktur des Habitus für uns nicht aus einer sequenziell herausgearbeiteten Strukturlogik (Oevermann et al., 1979, S. 369), sondern aus dem Zusammenspiel der einzelnen Habituszüge und der spezifischen Gesamtstruktur, die sie miteinander bilden. Hinweise auf einzelne Habituszüge finden sich in der latenten Sinnstruktur des empirischen Materials, insbesondere in den darin implizit enthaltenen Klassifizierungsschemata und symbolischen Zeichen der Unterscheidung. Diese werden durch die kleinschrittige Bearbeitung des *gesamten* Materials de-codiert und in Habituszüge überführt. Die Syndrombildung erfolgt schließlich in einem eigenständigen analytischen Schritt.

Mit Fortschreiten der Auswertung kommen weitere Fälle aus der Stichprobe hinzu. Dabei werden teilweise gleiche Sequenzen herangezogen (etwa beginnen wir meist mit den Anfangspassagen der Erhebungen), grundsätzlich jedoch wird der jeweils eigenen Logik des Falles gefolgt. Der Fallvergleich führt dazu, dass Lesarten geschärft und verschiedene Fälle zu typologischen Mustern verdichtet werden (Bremer & Teiwes-Kügler, 2020).

## 5 Habitushermeneutik im Feld der Bildung und Grundbildung

Wie eingangs erwähnt, haben wir zuletzt vermehrt das Bildungswesen als zentrale gesellschaftliche Schaltstelle in der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit fokussiert. Bevor wir auf die Anwendung der Habitushermeneutik im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung eingehen, wollen wir kurz umreißen, inwiefern der Habitus im Feld der Bildung und Grundbildung überhaupt relevant wird.

Bourdieu verweist hier etwa auf die Bedeutung der Kultur des Herkunftsmilieus, die soziokulturell geprägte pädagogische Kommunikation, die (de-)legitimierende Bewertungspraxis, die Wirkung symbolischer Gewalt und die Dialektik von Ausschluss und Selbstausschluss (vgl. ausführlich Bremer & Lange-Vester, 2015). Der Erwerb milieuspezifischer Orientierungen – Bourdieu spricht hier auch vom „primären Habitus“ – erfolgt vor allem in der Familie (Büchner & Brake, 2006) und geht dem Eintritt in Institutionen des Bildungswesens voraus. Der Habitus bringt als „modus operandi“ Praktiken hervor, die im Bildungswesen „zur Aufführung“ kommen und hier in unterschiedlicher Weise in und außer Wert gesetzt werden. Indem in Institutionen des Bildungswesens schon in der frühkindlichen Bildung (vgl. Bischoff, 2017; Künzli Kläger, 2018) sowie in der Schule (Helsper et al., 2014) und Hochschule (Lange-Vester & Bremer, 2020) das Beherrschen einer bestimmten Kultur bzw. eine Affinität dazu („sekundärer Habitus“) implizit verlangt wird, werden Lernende zu Akkulturationsprozessen gedrängt; sie müssen eine Art „Überbrückungsarbeit“ erbringen. Die Herstellung „kultureller Passung“ verlangt den Lernenden aber höchst Ungleiches ab.

Durch das Zusammenwirken der genannten Prozesse unter dem Dach und Deckmantel des Bildungssystems werden letztlich soziale Hierarchien in eine Hierarchie der Kompetenzen transformiert und legitimiert (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 108). Um decodieren zu können, wie dies geschieht und welche Rollen die jeweiligen milieuspezifischen Kulturen der am Bildungsgeschehen beteiligten Gruppen im Zuge der sozialen Platzierung spielen, ist eine detaillierte Analyse auf Mikroebene erforderlich (Lange-Vester, 2012; Bremer et al., 2020).

Die Alphabetisierung und Grundbildung als Teilbereich der Erwachsenenbildung hat zuletzt ebenfalls verstärkt Aufmerksamkeit gefunden. Was gerät dabei besonders in den Blick? Zum einen sind hier Ungleichheitsverhältnisse in besonders ausgeprägter Weise wirksam. Adressiert werden Personen, die über eine geringe Beherrschung von Schriftsprache und anderen grundlegenden Kenntnissen (etwa in Bezug auf Rechnen, aber auch Ökonomie, Politik, Medien, basale

lebenswelt- und arbeitsbezogene Fertigkeiten usw.) verfügen, was zumeist Folge von schwierigen vorangegangenen bildungsbiografischen Erfahrungen ist. Schule war, anders gesagt, mehr „Auswärtsspiel“ als „Heimspiel“ (Wittpoth, 2013, S. 43; Bremer, 2021, S. 23 f.). Die Diskrepanz zwischen milieuspezifischer Herkunftskultur und der Kultur institutioneller Bildung, die stellvertretend für die „legitime Kultur“ bzw. „legitime Kompetenzen“ steht, ist hier besonders groß. Das schließt auch die Habitusdistanz zwischen Lehrenden und Lernenden ein. Lehrende im Bereich der Alphabetisierung haben tendenziell das Bildungswesen erfolgreich durchlaufen, also den dort implizit erwarteten asketisch-methodischen Habitus erworben und häufig Bildungseinrichtungen primär als positiv besetzten Ort erfahren. Für Lernende im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung gilt das gerade nicht. Für sie waren Bildungseinrichtungen biografisch tendenziell „Auswärtsspiele“; den geforderten Habitus zu erwerben, ist ihnen häufig nicht gelungen, und wenn, war es mit erheblichen Mühen verbunden. Es ist also tendenziell wichtig, Unsicherheiten und vermeintliche „Widerstände“ gegen Lernaufforderungen nicht zwangsläufig als Zeichen von Desinteresse oder defizitärer Haltung zu verstehen, sondern als eventuellen Hinweis auf Ohnmachtserfahrungen in einem Kontext, der von anderen beherrscht wird.

Zum anderen wird in Bezug auf Grundbildung besonders deutlich, dass Lerngegenstände – dem „einheitsstiftenden Prinzip“ (Bourdieu, 1982, S. 283) entsprechend – mit der alltäglichen Lebensführung insgesamt verbunden sind. Schriftsprache (Gleiches lässt sich für andere Inhaltsbereiche der Grundbildung sagen) kommt dabei als eine „soziale Praxis“ unter anderen in den Blick als etwas, was in spezifischer Weise im Alltag praktiziert wird und eine bestimmte subjektive Relevanz hat.<sup>2</sup> Das gilt grundsätzlich für alle Milieus; allerdings meiden Personen, die typischerweise geringe Grundbildungskompetenzen haben, eher den Besuch von Bildungseinrichtungen; wenn sie mit Kenntnissen und Fähigkeiten im Alltag an Grenzen stoßen, arrangieren sie sich eher mit der Situation und entwickeln spezifische Strategien, um im Alltag ohne elaborierte Schriftsprachkenntnisse zurechtzukommen.

---

<sup>2</sup>Diese Perspektive auf Schriftsprache steht in der Tradition der ab den 1950er Jahren in England und mit engem Bezug zur „Arbeiterbildung“ entwickelten Strömung der *cultural studies*, bei der Kultur nicht im hochkulturellen Sinne, sondern als „Lebensweise im Ganzen“ verstanden wurde (vgl. Hoggart, 1957) und die heute in der Strömung der New Literacy Studies aufgenommen ist (Street, 1984; Zeuner & Pabst, 2011).

## 6 Ein empirisches Beispiel: Hildegard (Tätigkeit in der Alphabetisierungsarbeit)

Mit dem nachfolgenden Beispiel wollen wir einen Einblick geben in unsere Interpretationsarbeit. Dabei werden in die Darstellung der Lesarten (grau hinterlegte Passagen) auch heuristische Elementarkategorien mit einbezogen.

Grundlage des Beispiels ist ein lebensgeschichtliches Interview mit einer Person, die im Bereich Alphabetisierung tätig war: Hildegard ist 1950 geboren, kam nach einem Lehramtsstudium der Germanistik und Skandinavischer Sprachen in die Erwachsenenbildung, arbeitete hier mehrere Jahre im Bereich Grundbildung (Nachholen von Schulabschlüssen und Alphabetisierung) und wurde schließlich Leiterin einer Volkshochschule. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie seit einigen Jahren im Ruhestand.

Das narrativ angelegte Interview (Dauer ca. 90 min) orientierte sich an dem Konzept des „verstehenden Interviews“ (Kaufmann, 1999) und wurde im Rahmen von Forschungslernseminaren im Universitätskontext geführt. Insgesamt wurden über mehrere Jahre rund vierzig dieser Interviews erhoben. Forschungsleitend war die Frage, inwiefern das berufliche Handeln durch den biografisch und milieuspezifisch erworbenen Habitus unterlegt ist (vgl. Bremer et al., 2020). Die Interviews stützten sich auf einen Leitfaden, der verschiedene lebensgeschichtliche Etappen umfasste, um die Genese und Entfaltung des Habitus und die Hinführung zum Arbeitsfeld Erwachsenenbildung im Rahmen des biografischen Prozesses nachvollziehen zu können.

Sequenzanalysen hatten einmal den Beginn des Interviews zum Gegenstand und wurden außerdem in späteren Passagen eingesetzt, die das berufliche Handeln im Feld der Alphabetisierung betraf. Die hier wiedergegebene Sequenzanalyse ist gekürzt; festgehalten sind lediglich die Lesarten, die nach der Diskussion in der Interpretationsgruppe Bestand hatten. Die Sequenzanalyse beginnt mit dem Intervieweinstieg:

### Sequenz 1

- II: Dann können wir einfach so grob starten. Und erst einmal so die Frage, ja wie und wo sind Sie denn aufgewachsen? Was sind da vielleicht so Punkte, an die Sie sich direkt erinnern?
- H: Wie und wo bin ich aufgewachsen? Ich bin mehrmals umgezogen. Beziehungsweise meine Eltern sind mehrmals umgezogen. Aber vorrangig in O. [westdeutsches Bundesland], Regierungsbezirk E. [westdeutsche Großstadt].

Also gewohnt habe ich in J. [westdeutsche Kleinstadt], in I. [westdeutsche Kleinstadt], in N. [westdeutsche Großstadt]. Dann war ich mehrere Jahre im Ausland und dann bin ich zurückgekommen nach Deutschland. Dann bin ich nach S. [anderes westdeutsches Bundesland] gegangen, für zwei Jahre. Und seit 1977 wohne ich hier in T. [westdeutsche Kleinstadt im Gebiet/Landstrich M.]. Aber geboren bin ich in X. [westdeutsche Großstadt], also ich bin keine M.erin [Gebiet/Landstrich].

### **Lesarten und Hinweise auf Habituszüge**

Die Interviewerinnen bieten bezüglich des Aufwachsens zwei Fragen an („wie“ und „wo“). Hildegard antwortet nicht auf die Frage „wie“, sondern auf das „Wo“. Das kann bedeuten, dass es für sie einfacher ist, die verschiedenen Wohnorte aufzuzählen (was sie sachlich und präzise tut). Das „Wie“ würde stärker das narrative Beschreiben und Bewerten erfordern. Dass sie das hier nicht tut, kann typisch sein für sie als Person bzw. ihren Habitus (strukturiert, sachlich, kontrolliert). Es kann aber auch der Anfangssituation des Interviews geschuldet sein, in der auf beiden Seiten noch Unsicherheiten bestehen und erst eine Vertrauensbasis geschaffen werden muss.

Die Bemerkung am Ende („wohne in M.“ – „bin keine M.erin“) kann ein Hinweis auf Fragen von Zugehörigkeit/Nicht-Zugehörigkeit sein im Sinne von: Ich wohne hier, gehöre aber nicht richtig hier her. Das würde zu den zahlreichen Wohnorten passen, die sie zuvor aufzählt (ich gehöre nirgendwo hin). Unklar ist, ob sie gerne dazugehören möchte („M.erin sein“) oder nicht. Möglicherweise ist „M.“ auch in bestimmter Weise (negativ/positiv) konnotiert und sie signalisiert den Interviewerinnen sinngemäß „nicht, dass ihr denkt, ich bin M.erin“.

Der Grund für die häufigen Wohnortwechsel bleibt unklar und könnte mit wechselnden Arbeitsorten der Eltern zu tun haben.

Die nächste Sequenz wird übersprungen (die Befragte erwähnt darin, dass sie mehrere Jahre in England gelebt hat, dort ein Studium der Germanistik und Skandinavischen Sprachen abgeschlossen hat).

### Sequenz 3

- I2: Genau. Jetzt hatte II gerade ja schon kurz angesprochen, wo Sie aufgewachsen sind. Gibt es denn da so prinzipiell vielleicht typische Sachen, an die Sie sich da erinnern? Oder vielleicht so ein klassischer Tagesablauf in der Kindheit, wo Sie sagen: Das war so Standard?
- H: Eh. Ja gut. Ich denke, dass ist das, was alle Kinder in dem Alter gemacht haben. Ich bin 1949 geboren. Das war also die Nachkriegszeit. Es gab also keine Handys und all diese Dinge, die uns abgelenkt hätten. Eh. Ein typischer Tag? Ich war immer Fahrschülerin, weil ich auf einem Gymnasium war. Und meine Eltern, mein Vater war Förster, also wir haben irgendwo auf dem platten Land, irgendwo am M. [Gebiet/Landstrich], irgendwo in Y. [westdeutsche Kleinstadt im Gebiet/Landstrich M.] im Wald gewohnt. Von daher habe ich sehr viel Zeit im Bus verbracht.

#### Lesarten und Hinweise auf Habituszüge

Der Vergleich der damaligen Zeit mit der Gegenwart („Handys und all diese Dinge, die uns abgelenkt hätten“) lässt sich als ein (modernitäts-)kritischer Blick auf heutige jugendkulturelle Praktiken lesen (lenken vom „Eigentlichen/Wesentlichen“ ab, führen zu Oberflächlichkeit). Auf Elementarkategorien bezogen entspricht das einer Abgrenzung zum Pol „hedonistisch“. Die Betonung von „Fahrschülerin“ als eine Art Status lässt die Vermutung zu, dass das eine Bedeutung hatte allein schon deshalb, weil die Busfahrt zeitaufwändig war. Möglicherweise war es schwierig, sich außerhalb der Schulzeit mit Mitschüler\*innen zu treffen und Freundschaften aufzubauen. Verbunden ist dies mit dem Besuch eines Gymnasiums, das heißt, für den Erwerb höherer Bildung wurden von ihr (ob gewollt oder nicht gewollt) „Opfer“ erbracht („viel Zeit im Bus verbracht“). Mit Blick auf die Elementarkategorien entspricht das einer asketisch-disziplinierten Praxis. Der Beruf des Försters deutet auf eine nicht-akademische Ausbildung des Vaters hin, sodass es sich hier um einen (von den Eltern unterstützten?) Bildungsaufstieg handelt. Es wird darauf zu achten sein, ob sich damit „Entfremdungserfahrungen“ verbinden hinsichtlich Wohn-/Lebensort und Milieu. Dazu könnten die offenbar dem Beruf des Vaters geschuldeten Lebensumstände passen, die tendenziell abwertend wirken

(„plattes Land“, „irgendwo im Wald“) und möglicherweise auf einen retrospektiv defizitären Blick auf die Herkunftsfamilie/das Herkunftsmilieu und auf einen Kontrast zum Besuch des Gymnasiums deuten. Das mehrfache Betonen von „irgendwo“ kann hier auch so verstanden werden, dass kein starker Bezug zum Wohnort vorhanden war.

#### Sequenz 4

- H: Morgens um 6 Uhr los, weil das dauerte eineinhalb Stunden. Ich bin nämlich in N. [westdeutsche Großstadt] zum Gymnasium gegangen. Und ich kam dann auch immer erst um 15 Uhr nach Hause. Von daher war der Tag sowieso schon eingeschränkt. Und dann kamen natürlich erst einmal Hausaufgaben und solche Dinge. Und vorrangig habe ich, glaube ich, gelesen.
- II: Ah, okay.
- H: Also so typische Dinge waren der Besuch in der Stadtbücherei. Weil man damals ja noch nicht das Geld hatte, die ganzen Bücher, die man sich heute so kaufen kann, da stehen zu haben. Ich bin dann mit packenweise Büchern wieder nach Hause und habe viel gelesen, ganz viel gelesen.

#### Lesarten und Hinweise auf Habituszüge

Es erhärtet sich die Vermutung, dass der Schulbesuch in Verbindung mit der langen Anfahrt der Befragten viel abverlangt hat und die Ausbildung eines asketisch-disziplinierten Habituszugs befördert. Der damit verbundene Kontrast des Ortes „höherer Bildung“ zum Lebensort/Herkunftsmilieu wird dadurch verstärkt, dass sich das Gymnasium in einer größeren Stadt befindet (Großstadt N. vs. „plattes Land“, „irgendwo im Wald“). Hier taucht erneut die schon in der ersten Sequenz angedeutete Thematik der Zugehörigkeit/Nichtzugehörigkeit auf („bin keine M.erin“), es deutet sich eine Art Leben in zwei Welten an. Hinzu kommt, dass das Lesen sehr wichtig war („packenweise Bücher“, „ganz viel gelesen“). Es ist eine soziale Praxis, die vermutlich eher allein ausgeübt wird und insgesamt auf eine asketisch-disziplinierte Disposition verweist. Es wird weiter zu beachten sein, ob das Lesen für sie auch die Funktion einer Art Flucht/Ausbruch aus dem Alltag bekommt (Lesen gleich Vertiefen in eine andere Welt). Wiederum taucht das Muster des Vergleichs „damals“ (schwierig) vs. „heute“ (leicht) auf, womit sie sich zugleich selbst aufwertet.

Wir stoppen an dieser Stelle mit der Sequenzanalyse aus Teil 1 des Interviews und skizzieren das sich andeutende Habitussyndrom. Im weiteren Verlauf des Interviews bestätigt sich vieles, insbesondere die Disposition zum asketisch-disziplinierten Habituszug, verbunden mit der hoch aufgeladenen sozialen Praxis des Lesens und der für Bildungsaufstiege häufigen Auseinandersetzung mit dem Bewegen zwischen verschiedenen Welten bzw. Milieus. Hildegard ist dabei viel auf sich allein gestellt, da es ihr aufgrund der Entfernung zum Gymnasium schwerfällt, Freundschaften zu Mitschüler\*innen aufzubauen (Elementarkategorie „individuell vs. gemeinschaftlich“). Neu hinzu kommt, dass ihre Eltern durch kriegsbedingte Flucht nach Westdeutschland kamen und Deklassierungsprozesse durchlebten („haben alles verloren“). Sie haben den Erwerb höherer Bildung der Kinder unterstützt, ohne sie selbst aktiv fördern zu können. Hildegard hat durch diese Erfahrung eine hohe Sensibilität für Benachteiligung und Ungerechtigkeit im Sinne unverschuldeter Not erlangt. Das ist bei ihr verbunden mit der Haltung, durch Eigeninitiative, Motivation und Anstrengungsbereitschaft die eigene Lage verbessern zu können. Hildegard betont hier die Bedeutung von Bildung und kritisiert mehrfach das Bildungssystem, das ihrer Ansicht nach zu wenig fördert.

Wir werfen nun auch einen kurzen Blick in Sequenzanalysen, die später in einem Teil des Interviews gemacht wurden, in dem es thematisch um ihre Tätigkeit in der Alphabetisierungsarbeit ging, konkret um das Gewinnen von Teilnehmenden an Kursen.

Hier knüpft die folgende Sequenz an.

### **Sequenz 5 (Teil 2)**

I1: Mhm. Das heißt, wenn Sie die dann am Anfang in Empfang genommen haben, waren die Leute dann schon motiviert? Oder was haben Sie da so in Erinnerung?

H: Also ich habe immer die Strategie gehabt, dass ich sehr skeptisch bin, wenn Dritte sagen: Ja, da ist jetzt jemand, der möchte unbedingt lesen und schreiben lernen, kann ich mit dem mal kommen? Weil man darf auch nicht unterschätzen, dass sehr viele Dritte Eigeninteressen haben. Dritte können auch Betreuer vom Sozialamt sein, von der Jugendhilfe, wir haben hier den sozialen Dienst katholischer Frauen.

(...)

Also da ist ein Eigeninteresse. Es funktioniert aber nur, wenn das Selbstinteresse da ist. Und von daher habe ich immer gesagt: Also gut, schön, dann sagen Sie denen jetzt, sie möchten mich bitte anrufen, das ist meine Telefonnummer.

Und ich lege Wert darauf, dass die sich selber bei mir melden und mit mir einen Termin machen.

I1: Mhm.

H: Und erst wenn die selber zum Telefon greifen, und dazu müssen die sich ja überwinden, dann kriegen die von mir einen Termin und dann gucke ich, dass ich denen weiterhelfen kann.

### **Lesarten, Hinweise auf Habituszüge**

Die Befragte macht hier deutlich, dass sie von Interessierten an Alphabetisierungskursen eine hohe Motivation und Eigeninitiative erwartet („Selbstinteresse“). Die möglicherweise von den Betreffenden als unterstützend wahrgenommenen anderen Akteure genügen nicht, verdecken eher, inwiefern ein „Selbstinteresse“ vorhanden ist. Dabei stützt sie sich offenbar auf Erfahrungen („es funktioniert aber nur ...“). Ganz klar ist nicht, ob es hier um Erfahrungen aus der Bildungsarbeit geht oder ob es ihre eigenen biografischen Erfahrungen sind, die sie heranzieht und auf die Bildungspraxis projiziert („ich habe immer die Strategie gehabt ...“). In jedem Fall baut sie hier eine Hürde auf („selber zum Telefon greifen“), um deren Schwierigkeit sie selbst weiß („müssen die sich ja überwinden“), die sie aber offenbar als notwendige Bedingung sieht, um erfolgreich an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen. Dabei inszeniert sie sich selbst als eine Art Gatekeeper und verbindet den Zugang zum Kurs mit ihrer Person („mich bitte anrufen“, „meine Telefonnummer“, „selber bei mir melden“, „mit mir einen Termin machen“, „gucke ich, dass ich denen weiterhelfen kann“). Das kann einerseits gesehen werden als persönliches Engagement in dem Sinne, dass sie das zu ihrer Sache macht und eine pädagogische Beziehung einzugehen bereit ist. Sie hat aber auch eine Wahrnehmung der Adressat\*innen „von oben“ und somit eine gewisse Neigung zu hierarchischer Praxis. Dazu passt, dass sie von den Lernenden hier in leicht distanzierter Weise spricht („die“, „denen“), im ganzen Auftreten sehr selbstsicher und fast resolut wirkt („ich lege Wert darauf, dass ...“). Insgesamt erscheint es, als würde Hildegard die Strenge, die sie an sich selbst angelegt hat, im pädagogischen Kontext auch auf andere übertragen.

Wir brechen hier die Sequenzanalyse ab. Die letzten Interpretationen haben schon das Habitusyndrom angedeutet. Mithilfe der Elementarkategorien lassen sich einige Habituszüge benennen. Hildegards eigener Bildungsaufstieg stützt sich auf ausgeprägte asketisch-selbstdisziplinierte Dispositionen, verbunden mit dem Vertrauen auf eigene Stärke, Anstrengung, Ehrgeiz und Willen (individuelle Orientierung). Gefragt nach drei Wünschen, die eine Fee erfüllen würde, antwortet sie: „Ich glaube nicht an Feen. Ich glaube an mich selber.“ Dabei hat sie, verbunden mit der Erfahrung, gegen widrige, von ihr nicht zu verantwortende Umstände ankämpfen zu müssen, einen Sinn für Benachteiligung und Chancenungleichheit behalten, der auch ihre Berufstätigkeit prägt und generelle Orientierungen an Egalität verdeutlicht. Es wird gleichsam in bestimmten Kontexten ein gewisser hierarchisch-strenger Blick „von oben“ erkennbar. Deutlich wird letztlich, dass biografisch-milieubedingte Erfahrungen auch im pädagogischen Handeln wirksam bleiben. Sie ist bewusst tätig in einem Bereich, der Menschen in benachteiligten Lebenslagen und Milieus adressiert. Indem sie unbewusst ihre eigene Strategie der Aufstiegsbewältigung zum Maßstab macht, kann sie zu einer spezifischen Gruppe von Adressierten Passungsprobleme reduzieren und sie beim Schriftspracherwerb fördern. Gleichwohl führt sie ihrerseits Selektionsschwellen ein, sodass Menschen mit anders gelagerten Motivationsstrukturen der Zugang zum Bildungssetting verwehrt wird. Bei all dem spielt eine Rolle, dass Lesen für sie selbst biografisch eine extrem positiv besetzte, geradezu aufgeladene soziale Praxis ist, die sie mit viel Interesse verfolgt hat.

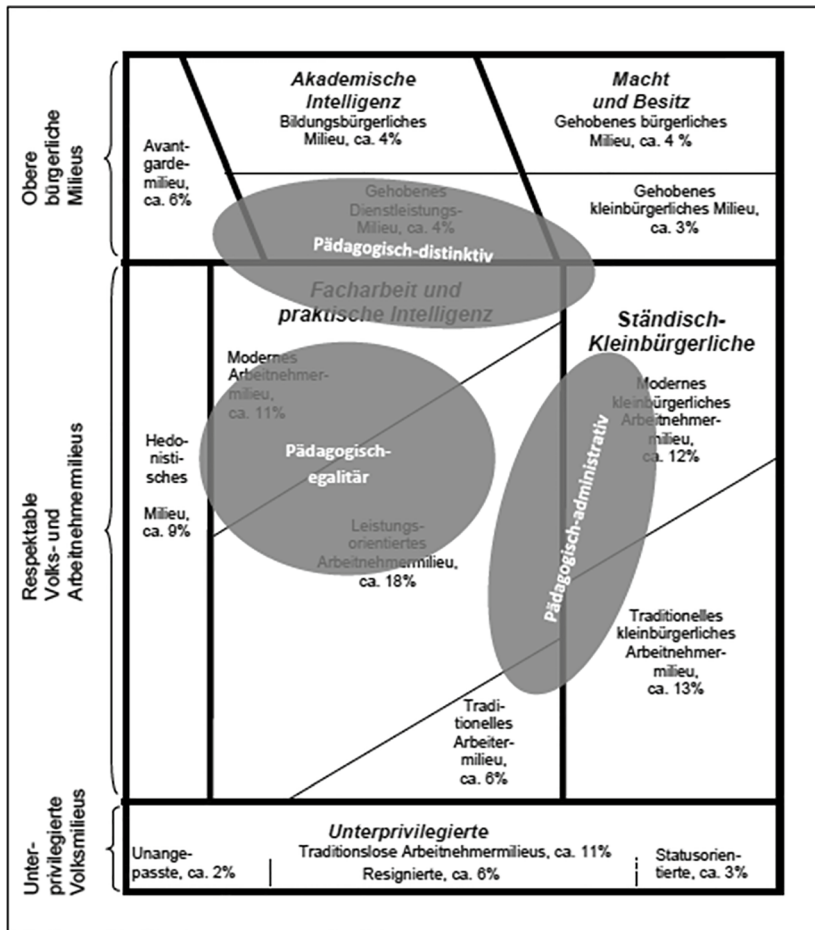
---

## **7 Empirische Einblicke in Forschungen zu Alphabetisierung und Grundbildung**

Wir wollen nun noch einige Einblicke geben in Ergebnisse unserer habitushermeneutischen Studien im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung bzw. Erwachsenenbildung.

### *Habitus, soziales Milieu und professionelles Handeln in Erwachsenenbildung und Grundbildung*

Wir bleiben zunächst beim Fall Hildegard. Insgesamt wurden im Universitätskontext rund vierzig lebensgeschichtliche Interviews mit Tätigen in der Erwachsenenbildung durchgeführt, also nicht nur im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. Wie erwähnt sind wir davon ausgegangen, dass das Entwickeln von Beruflichkeit und professionellem pädagogischem Handeln mit dem biografisch und



**Abb. 1** Grundmuster professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung im Raum der sozialen Milieus (aus: Bremer et al., 2020, S. 64). (Milieu-Graphik nach Vester et al., 2001, S. 49; Vester, 2015, S. 149)

milieuspezifisch ausgebildeten Habitus in Verbindung steht (Bremer et al., 2020). Entsprechend können die Tätigen verschiedene Akzente in ihrem Beruf setzen und unterschiedlichen Prinzipien im pädagogischen Handeln folgen, die eine mehr oder weniger ausgeprägte Passung zu institutionellen Strukturen, aber auch zu

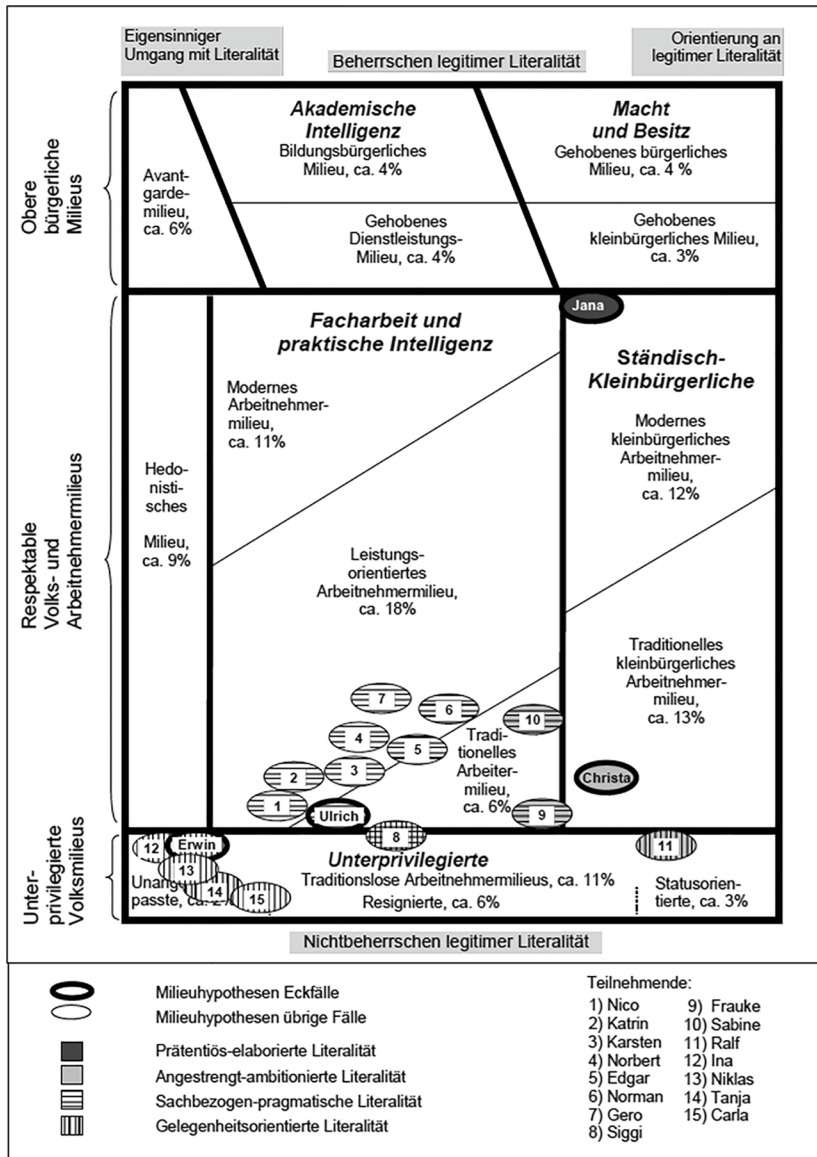
Dispositionen von Adressat\*innen und Teilnehmenden haben. Gerade letzteres kann sich, wie der Fall Hildegard gezeigt hat, als folgenreich dafür erweisen, wer durch Angebote, Programme und eine bestimmte Lehr-Lernpraxis erreicht oder nicht erreicht wird und inwiefern systematische Professionalisierungsanstrengungen hier greifen können.

Wir konnten dazu drei Muster professionellen Handelns mit milieuspezifischem Schwerpunkt herausarbeiten und sie in den Raum der sozialen Milieus<sup>3</sup> einordnen (vgl. Abb. 1). Kennzeichnend ist

- für das Muster, das wir „*pädagogisch-egalitär*“ genannt haben (und zu dem der vorgestellte Fall Hildegard trotz der partiellen Neigung zu Strenge und Sicht „von oben“ tendenziell zählt), die Betonung von Vielseitigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräumen in der Arbeitstätigkeit. Es ist verbunden mit emanzipatorischen und auf Chancengleichheit zielenden pädagogischen Intentionen, die oft mit eigenen Aufstiegserfahrungen korrespondieren und bewusst in das Arbeitsfeld mitgebracht werden;
- für das Muster, das wir „*pädagogisch-distinktiv*“ genannt haben, eine eher häufige und biografisch früh sichtbare Disposition zum Leiten und konzeptionellen sowie eigenständigen Arbeiten. Es werden häufig „besondere“ Arbeitsfelder gesucht (etwa spezielle Beratungsformen und Personalentwicklung). Dabei wird teilweise ein Hierarchie-, Status- und Karrieredenken sichtbar, verbunden mit einem bisweilen „defizitären“ Blick „von oben“ auf Teilnehmende und Adressat\*innen;
- für das Muster, das wir „*pädagogisch-administrativ*“ genannt haben, dass häufig eine Nähe zu ordnungs- und strukturgeprägten Arbeitsfeldern vorliegt oder dass solche organisierenden Tätigkeiten besonders stark betont werden. Die bei den beiden anderen Mustern gefundene Akzentuierung von Vielseitigkeit und selbstbestimmtem Arbeiten steht hier eher im Hintergrund. Stattdessen wird Wert gelegt auf geordnete Abläufe, Status und Sicherheit.

---

<sup>3</sup>Vereinfacht gesagt sortieren sich die Milieus dabei nach dem Typ des zugrunde liegenden Habitus: Vertikal nach dem Grad der Distinktion, also abwertende Abgrenzung, und horizontal entlang der Orientierung an Hierarchie, Ordnung und sozialem Status (im Raum der sozialen Milieus rechts angeordnet) und an autonomer und selbstbestimmter Lebensführung (im Raum der sozialen Milieus links angeordnet) (vgl. ausführlich Vester, 2015).



**Abb. 2** Teilnehmende an Alphabetisierungskursen im Raum der sozialen Milieus (aus: Pape, 2018, S. 155). (Milieugrafik nach Vester et al., 2001, S. 49; Vester, 2015, S. 149)

Die oben genannten Befunde beziehen sich auf das Feld der Erwachsenenbildung insgesamt. Allerdings spricht vieles dafür, dass die gefundenen Muster auch in der Alphabetisierung und Grundbildung anzutreffen sind. Sie bestätigen die Annahme eines professionellen Habitus, der auf Anforderungen des Berufsfeldes reagiert, dabei seine biografie- und milieuspezifische Herkunft aber nicht abgestreift hat und gewissermaßen „seinen Teil“ zu den kulturellen Passungsverhältnissen beiträgt, in denen Weiterbildungsteilnahme zu platzieren ist.

### *Habitus, soziales Milieu und literale Praxis*

Wie sich Passungsverhältnisse von der anderen Seite, also aus der Perspektive von Teilnehmenden und Adressat\*innen darstellen, war zuvor bereits Gegenstand einer größer angelegten Studie (Pape, 2018). Anknüpfend an die Annahme, dass der Umgang mit Schriftsprache eine Praxis ist, die durch den Habitus hervorgebracht wird, wurde in den Blick genommen, wie Schriftsprachbeherrschung und -erwerb in den Alltag von Teilnehmenden eingebettet sind. Grundlage waren ca. zwanzig lebensgeschichtlich angelegte längsschnittliche Befragungen mit Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Die habitushermeneutische Auswertung lässt sich anhand von vier ausführlich präsentierten Eckfällen nachvollziehen (ebd., S. 89–153). Herausgearbeitet wurden schließlich vier „Grundmuster der Literalität“ (ebd., S. 167 ff.), die entlang milieutypischer Formen der Lebensführung verlaufen, sich besonders in ihrer Beziehung zur „legitimen Literalität“ unterscheiden und (als einzelne Fälle sichtbar) in den Raum der sozialen Milieus eingeordnet werden konnten (vgl. Abb. 2):

- *Angestrengt-ambitionierte Literalität* ist gekennzeichnet durch eine generelle Bezugnahme auf Konventionen und Status und orientiert an „legitimer Literalität“ im Sinne „öffentlich anerkannter Sprache“ mit oft schambesetzter Vermeidung und Geheimhaltung des vermeintlichen „Makels“ („Ich mach das Beste draus und lebe halt damit“).<sup>4</sup> Es wird versucht, sich an legitime literale Praktiken anzulehnen und diese nachzuahmen. Geringe Lese- und Schreibkenntnisse sollen durch pflichtbewusstes Üben „bekämpft“ werden. Es wird vor allem auf Medien zurückgegriffen, die in Aussicht stellen, mit dem erworbenen Wissen „mitreden“ zu können.
- *Sachbezogen-pragmatische Literalität* ist gekennzeichnet durch die Betonung einer möglichst autonomen und selbstbestimmten Lebensführung, bei der in

---

<sup>4</sup>Die Originalaussagen sind den in Pape (2018) präsentierten Fallstudien entnommen.

Bezug auf Schriftsprache und Schriftsprachaneignung weniger die außenbezogene „Vorzeigbarkeit“ als die „nüchterne“ Lösung alltagspraktischer Probleme im Mittelpunkt steht („Was ich nicht weiß, frag ich nach. Da kann ich nix“). Es gibt oft eine Wertschätzung für kurze und einfache Texte, die dieser generellen Orientierung entsprechen und für die Bearbeitung von Handlungsproblematiken nützlich ist.

- *Gelegenheitsorientierte Literalität* ist gekennzeichnet durch den Fokus, Ausgrenzung und Marginalisierung zu vermeiden, wobei der Schriftsprachgebrauch sich deutlich von der „legitimen Literalität“ abgrenzt, Schriftspracherwerb stärker sporadisch und spontan auf äußere Anlässe reagiert und der Kurs als sozialer Ort der Gemeinschaftserfahrung aufgeladen werden kann („Ich hab noch nie in mein Leben ‘n Buch gelesen. Weiß gar nicht, was ‘n Buch is, ne?“). Man ist oft bereits mit der Organisation des eigenen Alltags überfordert, sodass Lesen und Schreiben zwangsläufig zu etwas Nachrangigem werden. Schriftsprache wird auch hier zur Bewältigung des konkreten Alltags genutzt, aber auch von kurzen Texten wird oft nur das Nötigste gelesen.
- *Prätentiös-elaborierte Literalität* ist gekennzeichnet durch die Orientierung an gehobenem Status und expliziter individueller „Selbstverwirklichung“, wobei die Aneignung von Lese- und Schreibkenntnissen stärker von elaboriert-distinktiven Motiven durchzogen ist („Ich hab von Kind an ganz viel und gerne gelesen“). Das Muster ist nur durch einen einzelnen Fall in der Stichprobe repräsentiert und steht für das Phänomen, dass es Teilnehmende mit einer Affinität zu höherer Bildung gibt, die an einer Verbesserung ihrer Schriftsprachkenntnisse mit Blick auf gehobene Milieus interessiert sind, dabei bislang wenig von den Alphabetisierungsangeboten erreicht werden und aufgrund ihrer durchaus elaborierten Lesepraktiken in größerer Distanz zu anderen Kursteilnehmenden stehen.

Damit konnten erstmals literale Praktiken mit der Milieu- und Klassenstruktur verbunden werden. Etliche Befunde, die aus verschiedenen qualitativen und quantitativen Studien bekannt sind (etwa Strategien der Vermeidung, Scham, Bedeutung der legitimen Literalität und des sozialen Umfelds usw.) treten nicht beliebig auf, sondern lassen sich mit einer Milieulogik und somit einer sozialen Ordnung zusammenbringen. Das ermöglicht es, pädagogische Strategien und Passungsverhältnisse systematischer in den Blick zu nehmen.

Übergeordnet zeigte sich zudem als wichtiger Befund, dass der Kursbesuch dazu beiträgt, die als bedroht erlebte Zugehörigkeit zum eigenen bzw. zu einem angestrebten Milieu wieder herzustellen bzw. zu erhalten. Das lässt sich als „Habitus-Milieudiskrepanzen“ bezeichnen (ebd., S. 177), das heißt, dass die „durch

den Habitus angestrebte Alltagspraxis aufgrund der geringen Schriftsprachkompetenz nicht verwirklicht werden“ kann und die Milieuzugehörigkeit gewissermaßen „auf der Kippe“ steht. Damit sind wichtige Mechanismen benannt, die zur Erklärung der Teilnahme an Alphabetisierungsveranstaltungen beitragen – und indirekt auch zur Erklärung der Nicht-Teilnahme. Denn deutlich wird, dass das spezifische Angebot „Alphabetisierungskurs“ für die Bearbeitung der Schriftsprachschwierigkeiten eine Option ist, die dann subjektiv relevant wird, wenn sie sich mit den schriftsprachbezogenen Handlungsproblematiken der alltäglichen Milieupraxis verbinden lässt, bzw. umgekehrt, wenn das Angebot „Kurs“ Affinität dazu hat. Die Adressat\*innen lösen ihr Handlungsproblem ansonsten eben auf andere Weise, außerhalb von Kursangeboten, oder kritisch gewendet: Sie sind darauf verwiesen, Strategien im Umgang mit Schriftsprachschwäche außerhalb von Weiterbildungsangeboten zu entwickeln, weil die Weiterbildung sich auf ihre spezielle Motiv- und Lebenslage nicht hinreichend einstellen kann.

*Habitus, soziales Milieu und arbeitsorientierte Grundbildungskontexte.*

In einem aktuellen Projekt gehen wir der Frage der Passungsverhältnisse nach, indem wir habituspezifische Praktiken von Lernenden und Lehrenden in arbeitsorientierten Grundbildungssettings untersuchen (vgl. Cora et al., 2025 im Erscheinen). Dabei geht es zum einen um die Jugendberufshilfe als einem Bereich im beruflichen Übergangssystem, der Jugendliche und junge Erwachsene mit geringen Bildungsabschlüssen auf Arbeits- und Berufsfelder vorbereitet bzw. dahin lenken soll. Zum anderen geht es um Angebote arbeitsorientierter Grundbildung, die sich an gering qualifizierte Erwachsene richtet und an handlungsbezogenen Arbeitskontexten ansetzt. Beide Bereiche verbindet, dass Bildungsarbeit einerseits auf Arbeit und Beruf bezogen ist, andererseits auch durch Vorgaben von Arbeitsagentur und Jobcenter (Jugendberufshilfe) sowie betriebliche Logiken und Strukturen (arbeitsorientierte Grundbildung) sehr stark gerahmt ist. Mit diesen Rahmungen gehen Lernende und Lehrende ihrem Habitus entsprechend unterschiedlich um.

Bezogen auf die Jugendberufshilfe, auf die wir uns hier beschränken, konnten für die Lernenden drei Teilnahmemuster identifiziert werden (vgl. ebd.):

- *Widerständig-angestrenzte Teilnahme* ist dadurch gekennzeichnet, dass trotz starker Präsenz äußerer Vorgaben versucht wird, eigene Vorstellungen einer beruflichen Identität und Perspektive sowie subjektive Autonomieansprüche teils „widerständig“ zu entwickeln, weiter zu verfolgen und umzusetzen.
- *Pragmatisch-sicherheitsorientierte Teilnahme* ist dadurch gekennzeichnet, dass die Spielregeln zur Bewältigung des Übergangs in die Arbeitswelt adap-

tiert werden, wobei orientiert am Stuserhalt teils pragmatisch und teils souverän mit den Erwartungen und Anforderungen des Feldes umgegangen wird.

- *Existenziell-unsichere* Teilnahme ist dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmenden sich vor dem Hintergrund existenzieller Krisen im Alltag und geringer vorhandener Ressourcen oft überfordert sehen, Zukunftsvorstellungen eher diffus und vage bleiben, sich den Anforderungen vergleichsweise ohnmächtig ausgeliefert sehen, sich aber darüber eine Stabilisierung und respektable Lebensführung erhoffen.

Für die pädagogisch Tätigen in diesem Bereich konnten wir drei *Muster pädagogischer Praxis* finden:

- *Egalitär-subversive Handlungspraxis* ist gekennzeichnet durch eine arbeitsbezogene Praxisorientierung sowie Beziehungsorientierung, die darauf zielt, einerseits Möglichkeiten zur Einübung eines feldkonformen methodisch-disziplinierten Habitus zu schaffen, dabei aber (teils unter Umgehung der äußeren Vorgaben) zugleich versucht, Räume für die Relevanzsetzungen der Teilnehmenden zu schaffen und somit Veränderungen des Habitus zu ermöglichen.
- *Distinktiv-administrative Handlungspraxis* ist gekennzeichnet durch eine größere Nähe zu den administrativen Feldlogiken bei gleichzeitig höherer Distanz zu den Teilnehmenden, wobei die pädagogisch Tätigen ihre Rolle in der Hilfestellung der Teilnehmenden bei der Bewältigung der ihnen attestierten Defizite und ihrer Stabilisierung für die Einmündung in den Arbeitsmarkt sehen, durch die sie ein Minimum an Teilhabe, vor allem aber Funktionalität für den Arbeitsmarkt erreichen können.
- *Diszipliniert-administrative Handlungspraxis* ist ebenfalls gekennzeichnet durch eine Nähe zu den Feldlogiken, wobei jedoch aufgrund milieuspezifisch größerer Nähe zu den Teilnehmenden und stärkerer Praxisorientierung die disziplinierte Einübung des antizipierten Verhaltens auf Basis der den Teilnehmenden zugewiesenen Position auf dem Arbeitsmarkt wichtig ist, sodass gesellschaftliche Teilhabe über reibungslose Teilnahme an den antizipierten Abläufen verstanden und Widerständigkeit negativ besetzt wird.

Aus diesen unterschiedlichen habituspezifischen Handlungsmustern von Lernenden und Lehrenden lassen sich spezifische Passungsverhältnisse herausarbeiten, die mit möglichen pädagogischen „Koalitionen“ und „Komplizenschaften“ zusammenhängen und aus denen sich unterschiedliche Chancen der Erweiterung von Handlungsperspektiven für die Lernenden ergeben können (vgl. ebd.).

Die Muster pädagogischer Praxis in der Jugendberufshilfe weisen grundsätzliche Ähnlichkeiten zu den oben umrissenen auf, die wir im Bereich der Erwachsenenbildung herausarbeiten konnten. So findet man in beiden Arbeitsfeldern Handlungsorientierungen, die die Stärkung der Subjekte intendieren als auch solche, bei denen die Orientierung an Ordnung und geregelten Abläufen als Teil pädagogischen Handelns ausgeprägter ist. Das unterstreicht, dass es keinen einheitlichen Habitus von Pädagog\*innen gibt, sondern sich die Pluralität der Milieuzugehörigkeiten der Pädagog\*innen in einer Pluralität von pädagogischen Handlungsmustern zeigt. Gleichwohl wird auch deutlich, dass die spezifischen Bedingungen der Jugendberufshilfe (hoher Grad an Verregelung) sich in einer breiteren Ausprägung administrativ ausgerichteter Handlungspraxen niederschlagen.

---

## 8 Habitushermeneutik im Kontext

Der Beitrag hat zunächst in komprimierter Form unseren an Bourdieus Konzepte angelehnten Ansatz der Habitusanalyse nachgezeichnet. Der Entwicklungsprozess unseres Konzeptes war und ist immer davon begleitet, das eigene empirische Vorgehen zu anderen Ansätzen in Beziehung zu setzen und im wissenschaftlichen Feld zu verorten. Wir haben das an anderer Stelle ausführlicher getan (vgl. Bremer et al., 2024). Verkürzt lässt sich sagen, dass es in Bezug auf die Objektive Hermeneutik Ähnlichkeiten bezüglich der Suche nach latenten Sinnstrukturen gibt. Allerdings sehen wir, dass bei der Objektiven Hermeneutik letztlich die objektiven Strukturen gegenüber den subjektiven Intentionen dominant sind. Bei phänomenologischen und tendenziell auch wissenssoziologischen Ansätzen sehen wir die Sinnkonstruktion stärker in das Subjekt verlagert. Parallelen mit der Dokumentarischen Methode sehen wir in der Annahme, dass die soziale Praxis durch ein inkorporiertes, vorreflexives und a-theoretisches Wissen strukturiert wird und dass dieses Wissen auf Kollektives verweist; ebenso in der Herausarbeitung der generativen Formel oder des strukturierenden Prinzips, eben des „modus operandi“. Die Unterschiede gründen vor allem auf dem unterschiedlichen Stellenwert bzw. der unterschiedlichen Interpretation des Bourdieuschen Habituskonzeptes sowie in der sozialstrukturellen Verankerung sozialer Milieus.

Im Mittelpunkt unseres Vorgehens steht die Rekonstruktion des Erzeugungsprinzips des Habitus. Dabei ist für uns die wissenschaftliche Klassifizierung der alltäglichen Klassifizierungen (vgl. Bremer, 2004, S. 64 ff.), also das Entschlüsseln der Klassifikationsschemata der sozialen Akteure und insbesondere deren Rückbindung an die gesellschaftliche Struktur und deren Bewertungsschemata, zentral. Der Rückgriff auf theoretisch-analytische Kategorien ist jedoch nicht als

„subsumtionslogische Habitusbestimmung“ (Kramer, 2018, S. 246) zu verstehen. Folgt man der Habitus-Feld-Konzeption Bourdieus, dann ist das Hervorbringen einer sozialen Ordnung im Feld durch die auf Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata beruhenden Praktiken gewissermaßen unausweichlich und konstitutiv. Es erscheint uns daher sinnvoll und notwendig, dafür auch begrifflich zu sensibilisieren. Wenn der Habitus zugleich strukturierende *und* strukturierte Struktur ist, dann geht es darum, „die Strukturiertheit des Habitus als Erzeugungsprinzip selbst zu erschließen“ (ebd., S. 251). Dieser Gleichzeitigkeit von Strukturierung und Strukturiertheit wollen wir durch eine hermeneutische Haltung gerecht werden.

Mit Bezug auf die von uns angeführten Eckpunkte und Prinzipien der Habitushermeneutik wollen wir abschließend noch einmal betonen, was bei der Analyse des Habitus im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung von besonderer Bedeutung ist:

- (1) Generell ist die Sensibilisierung für Menschen mit geringen formalen Bildungsabschlüssen wichtig. Biografisch haben sie mit Bildungseinrichtungen meist Zurückweisungen verbunden, eben eher ein „Auswärtsspiel“ als „Heimspiel“. Die Abwehr bzw. das Vermeiden des Besuchs von Bildungseinrichtungen kann leicht zu Defizitperspektiven führen. Der Selbstausschluss aus formeller Bildung („das ist nichts für mich“) ist jedoch nur vordergründig selbst gewählt und nicht Zeichen generellen „Des-Interesses“, sondern hat mit Ausgrenzungserfahrungen aufgrund von geringen Machtressourcen im Feld zu tun. Was Bourdieu einmal in Bezug auf Interesse bzw. Des-Interesse an Politik ausgedrückt hat, lässt sich auch auf Bildung übertragen: Die scheinbare „Gleichgültigkeit [ist] nur ein anderer Ausdruck für Ohnmacht“ (Bourdieu, 1982, S. 632), Resultat davon, das Bildungswesen selten oder nie als einen Ort erlebt zu haben, in dem vorhandene eigene Ressourcen in Wert gesetzt werden konnten.
- (2) Das Bildungswesen setzt in der Regel einen methodisch-disziplinierten Habitus, wie er tendenziell in den mittleren und oberen Klassen und Milieus in Familie und Umfeld auch eingeübt wird, voraus, mindestens eine Affinität dazu. Personen aus eher unteren Klassen bringen diese Ressource in der Regel nicht mit. Das kann in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit dazu führen, Bildungssettings und -formate zu entwickeln, die stärker informellen und lebensweltnahen Strukturen folgen und aufsuchenden Charakter haben (Bremer, 2021, S. 46 f.), damit aber Lerngegenstände wie Schriftsprache stärker mit der Alltags- und Arbeitspraxis insgesamt zusammenbringen.

- (3) Die Vorstellungen von „legitimer Literalität“ bzw. „legitimer Bildung“, die es zu vermitteln gilt, können nicht unreflektiert als „gesetzt“ vorausgesetzt werden. Hier kann an Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ erinnert werden, der die Zurückweisung curricularer Vorgaben besonders radikal zugespitzt hat: „Wir können nicht einfach zum Arbeiter – in der Stadt oder auf dem Land – gehen, um ihm im Bankiers-Stil Kenntnisse zu vermitteln oder ihm das Modell des guten Menschen aufzunötigen, das in einem Programm enthalten ist, dessen Inhalt wir selbst organisiert haben“ (Freire, 1971, S. 77).
- (4) Daran anknüpfend ist im Sinne des Zusammenhangs von Habitus und Feld auch relevant, die rekonstruierten Habitus von Lernenden und Lehrenden in Beziehung zu setzen zu den historisch gewachsenen Strukturen, umkämpften Gesetzmäßigkeiten, Regeln und Konflikten der Institutionen des Bildungs- und Erziehungssystems, etwa in Bezug auf das, was als „legitimes Lernen“ oder „legitimes professionelles Handeln“ gilt.
- (5) Im Interpretationsprozess ist zudem im Sinne des „doppelten Bruchs“ von Bedeutung, dass die Forschenden häufig zugleich Lehrende sind, sodass eigene Verstrickungen im Feld, Affinitäten oder Distanzen zu bestimmten pädagogischen Handlungstypen zu reflektieren sind.
- (6) Die Milieudifferenz bzw. der Habitusabstand von Lehrenden zu Lernenden ist in diesem Feld besonders groß. Das Entwickeln von Habitus-sensibilität als „ausgeprägtes Gespür für das Gegenüber“ (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014, S. 177) muss das in Rechnung stellen. Wie es bei den Lernenden darum geht, hinter den manifest sichtbar werdenden Distanzierungen von Bildung latente Schemata zu erkennen, gilt es bei professionell Tätigen neben offenkundigen pädagogischen Intentionen auch, mögliche nicht-intendierte Logiken aufzudecken, die das pädagogische Handeln auf einer vorreflexiven Ebene maßgeblich mit beeinflussen und zu Ausschlüssen führen können.

---

## Literatur

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1973). *Studien zum autoritären Charakter*. Suhrkamp.
- Bischoff, S. (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität*. Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9. Aufl.). Budrich.
- Bourdieu, P. (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (1989). Antworten auf einige Einwände. In K. Eder (Hrsg.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis* (S. 395–410). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). Die feinen Unterschiede. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 31–48). VSA.
- Bourdieu, P. (1997). Verstehen. In P. Bourdieu et al., *Das Elend der Welt* (S. 779–802). UVK.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. HVSA.
- Bourdieu, P. (2013) [1991]. „Inzwischen kenne ich alle Krankheiten der soziologischen Vernunft“. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Beate Kraus. In A. Brake, H. Bremer, & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu* (S. 20–34). Beltz Juventa.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2007). *Die Erben*. UVK.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1991). *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*. De Gruyter.
- Brake, A. (2013). Bourdieu und die Fotografie: Übungen zur Konversion des Blicks. In A. Brake, H. Bremer, & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu* (S. 59–92). Beltz Juventa.
- Bremer, H. (2004). *Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse*. LIT.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen*. Juventa.
- Bremer, H. (2021). *Milieusensible Weiterbildung. Education Permanente*, 1(2021), 21–31.
- Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2015). Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 69–92). Springer VS.
- Bremer, H., & Teiwes-Kügler, C. (2007). Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus. In B. Friebertshäuser, H. von Felden, & B. Schäffer (Hrsg.), *Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 81–104). Barbara Budrich.
- Bremer, H., & Teiwes-Kügler, C. (2013). Zur Theorie und Praxis der Habitus-Hermeneutik. In A. Brake, H. Bremer, & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu* (S. 93–129). Beltz Juventa.
- Bremer, H., & Teiwes-Kügler, C. (2020). Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung: Das soziale Spiel durchschaubarer machen. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Perspektiven qualitativer Biographie- und Bildungsforschung* (2. Aufl., S. 323–352). Budrich.
- Bremer, H., Pape, N., & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung, Heft*, 1(2020), 57–70.
- Bremer, H., Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C., & Zosel, T. (2024). Habitus Hermeneutics. In S. S. Jodhka & B. Rehbein (Hrsg.), *Global Handbook of Inequality*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-97417-6\\_117-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-97417-6_117-1).

- Bremer, H., Teiwes-Kügler, C., & Lange-Vester, A. (2019). Habitus-Hermeneutik. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. (S. 263–284). Klinkhardt.
- Büchner, P., & Brake, A. (Hrsg.). (2006). *Bildungsort Familie*. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. VS Verlag.
- Cora, S., Pape, N., & Remmers, L. (2025). Zur Bedeutung widerständiger Praktiken im Kontext von Passungs- und Machtverhältnissen im Feld der Jugendberufshilfe. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Habitus im Feld der Bildung*. Beltz Juventa (im Erscheinen).
- Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten*. Klett.
- Geiling, H. (1997). „Werner, oder was?“ Zur politischen Soziologie des Geschmacks am Beispiel eines Comics. In H. Geiling (Hrsg.), *Integration und Ausgrenzung. Hannoverische Forschungen zum gesellschaftlichen Strukturwandel* (S. 237–257). Offizin.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014). *Schülerhabitus*. VS.
- Hild, P. (2019). *Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden*. Beltz Juventa.
- Hoggart, R. (1957). *The Uses of Literacy*. Pelican.
- Kaufmann, J.-C. (1999). *Das verstehende Interview*. UVK.
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 243–267). Springer VS.
- Künzli Kläger, S. (2018). Kommunikative Formen des Kindergartens: Wie institutionenspezifische Handlungsmuster gelernt und gelehrt werden können. *Erziehung und Unterricht, 1–2*, 44–55.
- Lange-Vester, A. (2012). Teachers and habitus: The contribution of teachers' action to the reproduction of social inequality in school education. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 5*(3), 455–476.
- Lange-Vester, A. (2013). Empirisch arbeiten mit Bourdieu: Historische Habitusforschung am Beispiel einer Familiengeschichte. In A. Brake, H. Bremer, & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu* (S. 196–227). Beltz Juventa.
- Lange-Vester, A., & Bremer, H. (2020). Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums. In A. Lange-Vester & M. Schmidt (Hrsg.), *Herausforderungen in Studium und Lehre* (S. 86–103). Beltz Juventa.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 55–92). UVK.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2013). Das Konzept der Habitus-Hermeneutik in der Milieuforschung. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 149–174). VS Verlag.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitus-sensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitus-sensibilität* (S. 177–207). Beltz Juventa.
- Lange-Vester, A., & Vester, M. (2018). Lehrpersonen. Habitus und soziale Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. In K.-H. Braun, F. Stübiger, & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 159–183). Springer VS.

- Loge, L. (2021). *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern. Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht*. Springer VS.
- Ludwig, F. (2023). Pädagogische Praxis und Passungsverhältnisse in Alphabetisierungskursen. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis* (S. 117–133). Wbv Publikation.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E., & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer >objektiven Hermeneutik< und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–434). Metzler.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis*. Waxmann.
- Pape, N., Heil, K., Lange-Vester, A., & Bremer, H. (2021). Studienabbruch und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag – Ergebnisse aus dem qualitativen Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE). In M. Neugebauer, H.-D. Daniel, & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 95–125). VS.
- Schmidt, R. (2009). Soziale Praktiken und empirische Habitusforschung. Zu Desideraten der Bourdieuschen Praxeologie. In M. A. Wolf, B. Rathmayr, & H. Peskoller (Hrsg.), *Konglomerationen. Produktion von Sicherheiten im Alltag. Theorien und Forschungsskizzen* (S. 33–47). Transcript.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. University Press.
- Vester, M. (2004). Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 13–53). Juventa.
- Vester, M. (2015). Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In R. Freericks & D. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie* (S. 143–187). Springer VS.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T., & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Suhrkamp.
- Vögele, W., Bremer, H., Vester, M. (Hrsg.). (2002). *Soziale Milieus und Kirche*. Ergon.
- Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Barbara Budrich.
- Zeuner, C., & Pabst, A. (2011). „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ *Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Wbv.
- Zosel, T. (2021). *Politikbilder und Habitus. Eine soziologische Untersuchung von Politiklehrer\*innen in Deutschland und Israel*. Dissertation. Universitätsbibliothek Duisburg-Essen.

**Dr. Helmut Bremer** ist Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, politische Bildung, Grundbildung, Studierendenforschung, Methoden der Habitus- und Milieuforschung.

is Professor of Adult Education/Civic Education at the Faculty of Education at the University of Duisburg-Essen. Main areas of work and research: Education and social inequality, civic education, basic education, student research, methods of habitus and milieu research.

**Dr. Andrea Lange-Vester** ist Mitarbeiterin der Hochschule Hannover. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, Habitus- und Milieuforschung und ihre Methoden, Studierendenforschung.

works at the University of Hanover. Main areas of work and research: Education and social inequality, habitus and milieu research and its methods, student research.

**Dr. Natalie Pape** Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, Habitus- und Milieuspezifität von Schriftsprache, Professionsforschung, qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Main areas of work and research: Education and social inequality, habitus and milieu specificity of written language, professional research, qualitative methods of empirical social research.

**Dipl.-Sozialwiss. Christel Teiwes-Kügler** war über viele Jahre an den Universitäten Hannover und Duisburg-Essen in der Habitus- und Milieuforschung tätig und befindet sich inzwischen im Ruhestand.

worked for many years at the universities of Hannover and Duisburg-Essen in the field of habitus and milieu research and is now retired.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





# Dokumentarische Methode und Praxeologische Wissenssoziologie in der Analyse organisationaler Bildungsprozesse und ihrer Bezüge zur Macht

Ralf Bohnsack

## Inhaltsverzeichnis

1	Die Praxeologische Wissenssoziologie und ihre Anschlüsse und Unterschiede zur Kulturanalyse von Bourdieu . . . . .	121
2	<i>People Processing Organizations</i> , konjunktiver Erfahrungsraum und konstituierende Rahmung . . . . .	128
3	Der Blick auf das Interaktionssystem und die Typenbildung: Modi der Interaktionsorganisation und Organisationsmilieus . . . . .	131
4	Diskursethische Implikationen . . . . .	135
5	Identitätsnorm und Rahmungsherrschaft . . . . .	136
6	Reflexion und komparative Analyse . . . . .	140
	Literatur . . . . .	141

## Zusammenfassung

Im Zentrum steht der theoretische und methodologische Zugang zur interaktiven Struktur von Bildungsprozessen in den sogenannten *People Processing Organizations*. Der hier entfaltete praxeologische Zugang schließt in mancher

---

R. Bohnsack (✉)  
Arbeitsbereich Qualitative Sozial- und Bildungsforschung, Freie Universität Berlin,  
Berlin, Deutschland  
E-Mail: [ralf.bohnsack@fu-berlin.de](mailto:ralf.bohnsack@fu-berlin.de)  
URL: <https://ralfbohnsack.de>

Hinsicht an die Bourdieusche Kulturanalyse an, unterscheidet sich aber u. a. dadurch von ihr, dass die Grundkategorie des Habitus (mit ihrer performativen Logik) prinzipiell in Relation zu derjenigen der Norm oder Regel (mit ihrer propositionalen Logik) empirisch-analytisch rekonstruiert wird. Im Zuge der Bewältigung des Spannungsverhältnisses von normativer Programmatik einerseits und Habitus der beruflichen Akteur\*innen wie auch der Klient\*innen andererseits bilden sich unterschiedliche Interaktionsstrukturen und konjunktive Erfahrungsräume heraus, durch welche die Organisation sich aus praxeologischer Perspektive überhaupt erst konstituiert. Diese konstituierende Rahmung gilt es, in ihren unterschiedlichen Modi, unter anderem auch solchen der Rahmungsmacht, empirisch zu rekonstruieren.

---

### Abstract

The focus is on the theoretical and methodological access to the interactional structure of educational processes in the so-called *People Processing Organizations*. The praxeological access shown here is following the sociology of culture by Bourdieu in several aspects. Different from Bourdieu among others the basic category of habitus (with its performative logic) is empirically reconstructed in relation to the category of norm (with its propositional logic). In tackling the relation of tension between the normative programmatic on one hand and the habitus of the professional actors and also the clients on the other different interactional structures and conjunctive frames of experience develop. Hereby the organization is constituted in the first place. This constituent framing is about to be empirically reconstructed in its different modes, among others also the mode of framing power.

---

### Schlüsselwörter

Dokumentarische Methode · Praxeologische  
Wissenssoziologie · Habitus · Performative Logik · Konjunktiver  
Erfahrungsraum · Konstituierende Rahmung · People Processing  
Organizations · Organisationsmilieu · Rahmungsmacht

---

### Keywords

Documentary method · Praxeological sociology of  
knowledge · Habitus · Performative logic · Conjunctive frame  
of experience · Constituent framing · People processing  
organization · Organizational milieu · Framing power

## 1 Die Praxeologische Wissenssoziologie und ihre Anschlüsse und Unterschiede zur Kulturanalyse von Bourdieu

Die Dokumentarische Methode versteht sich seit ihren Anfängen ganz wesentlich als ein Zugang zur Erforschung gesellschaftlicher Milieus (u. a. Bohnsack, 1989, 2017), aber auch solcher im interaktiven und organisationalen Bereich (zunächst Bohnsack, 1983). Sie hat sich auch – und in den letzten Jahren dann zunehmend – der Interaktion im Bereich der Bildung und allgemeiner der *People Processing Organizations*<sup>1</sup> und dort insbesondere der Schule zugewandt (Bohnsack, 2020a, 2022, 2023, 2024b). Im Zuge der fortschreitenden Entwicklung der Dokumentarischen Methode haben sich nicht nur methodische Praktiken und methodologische Begründungen zunehmend ausdifferenziert, sondern auch theoretische, oder genauer: grundlagen- respektive metatheoretische Kategorien, von denen diejenige des Habitus von zentraler Bedeutung ist. In letzterer Hinsicht spreche ich von Praxeologischer Wissenssoziologie. Dort, wo dieser Begriff ins Zentrum rückt, steht die rekonstruktive empirische Analyse primär im Dienst der *Theoriegenerierung* und -bewährung. Wo von Dokumentarischer Methode die Rede ist, liegt demgegenüber die Betonung auf der *erkenntnistheoretischen* und *methodologischen* Begründung und *methodischen Kontrolle* der Forschungspraxis. Indem wir diese Verbindung von Theorie und Methode als eine untrennbare verstehen, ist dort, wo ich von Dokumentarischer Methode spreche, die Praxeologische Wissenssoziologie immer schon mitgedacht, und dies gilt auch umgekehrt.

Praxeologische Wissenssoziologie und Bourdieusche Kulturanalyse stimmen als praxeologische Zugänge grundlegend überein in ihrer Orientierung an der Überwindung des Gegensatzes oder auch der Aporie von Objektivismus und Subjektivismus. So betont Bourdieu (1992, S. 137) in Bezug auf diesen Gegensatz, dass „die beständige und, wie ich glaube, auch wichtigste Absicht meiner Arbeit darin besteht, ihn zu überschreiten“. Die Abgrenzung vom Subjektivismus vollzieht sich methodologisch vor allem in der Unabhängigkeit der Analyse des

---

<sup>1</sup>Ich beziehe mich mit dieser Kategorie auf Luhmann. Ihm zufolge (2019, S. 371) handelt es sich um Organisationen, „in denen die Gesellschaft nicht nur die Annahme und Weiterführung von Kommunikation gewährleisten muss, sondern über Kommunikation auch Personen zu verändern sucht“. Diese Kategorie strukturiert in meinen Ausführungen als *Tertium Comparationis* die komparative Analyse zunächst der Organisationen Schule, Frühpädagogik und Soziale Arbeit und wird auf empirischer Basis fortschreitend zu explizieren sein.

Habitus respektive des dokumentarischen Sinngehalts vom Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns und der Intentionen der Akteur\*innen. Bourdieus Abgrenzung gegenüber dem Subjektivismus richtet sich unter anderem gegen die Phänomenologie und insbesondere die Sozialphänomenologie von Alfred Schütz (1971) mit seiner Rekonstruktion des „Common Sense“:

„Die praxeologische Erkenntnis unterscheidet sich von der phänomenologischen, deren erworbene Kenntnisse sie im übrigen in sich aufnimmt, in einem wesentlichen Punkt: Sie unterstellt zunächst, wie der Objektivismus, daß das Objekt der Wissenschaft gegen die Evidenz des Alltagswissens mittels eines Konstruktionsverfahrens erobert sein will, das, damit unauflöslich verbunden, einen Bruch mit allen ‚präkonstruierten‘ Repräsentationen, wie vorgängig erstellten Klassifikationen und offiziellen Definitionen darstellt“ (Bourdieu, 1976, S. 149)

Dieser „epistemologische Bruch [...] setzt oft einen Bruch mit den Denkweisen, Begriffen, Methoden voraus, die allen Anschein des common sense, der gewöhnlichen Alltags- wie Wissenschaftsvernunft [...] für sich haben“. Daraus folgt: „ein wissenschaftliches Objekt konstruieren heißt zunächst und vor allem, mit dem common sense zu brechen“ (Bourdieu, 1996, S. 269).

Mit der Logik oder Architektur der *theoretischen* Konstruktionen des *Common Sense* zu „brechen“, diese also nicht – wie die Sozialphänomenologie – in ihre eigenen Grundprinzipien (unter anderem denjenigen der subjektiven Sinninterpretation und der Attribuierung von zweckrationalen Motiven) zu übernehmen, gleichwohl aber an wesentliche Erkenntnisse anzuschließen, ist wesentliche Grundlage auch der Analyseeinstellung der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017, Abschn. 3.2).

Wenn Bourdieu (1992, S. 99) in Bezug auf die eigene Theorieentwicklung weiterhin erläutert, dass die Auseinandersetzung mit der „Regel“ am Beginn seiner eigenen Arbeit stand, als Reaktion „gegen jene Tendenz unter den Ethnologen, die soziale Welt in der Sprache der Regel zu beschreiben und so zu tun, als habe man die sozialen Praktiken erklärt, wenn man die explizite Regel benannt hatte, nach der sie angeblich hervorgebracht werden“, so wird deutlich, dass der Anschluss an die Konzeption des Habitus bei Panofsky (Bourdieu, 1974) von den eigenen scharfsinnigen Einsichten in die „Illusion der Regel“ (Bourdieu, 1976, S. 203) motiviert war. Neben deren Abgrenzung von der Konzeption des Habitus ist eine eher positive Bestimmung der Funktion der Regel bei ihm allerdings kaum zu finden. Über die Kritik am illusionären Charakter von Regeln und Normen und an ihrer legitimatorisch-rationalisierenden Bedeutung auf der Ebene von *Common-Sense-Theorien* hinausgehend gilt es aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie jedoch, auch die Funktion von Regeln und Normen genauer zu betrachten, die ihnen im Kontext einer empirischen Analyse der Praxis zukommt.

In der Praxeologischen Wissenssoziologie wird der Begriff des *Orientierungsrahmens* weitgehend synonym zu demjenigen des Habitus bei Bourdieu verwendet. Allerdings findet sich eine direkte Übereinstimmung lediglich zum Orientierungsrahmen *im engeren Sinne*. Der Begriff des Orientierungsrahmens *im weiteren Sinne* erweitert demgegenüber den Begriff des Habitus um den Aspekt, dass und wie der individuelle und kollektive Habitus sich in den Auseinandersetzungen mit den normativen Anforderungen immer wieder reproduziert und konteriiert, aber auch modifiziert. Zur normativen Ebene gehört neben den von den Akteur\*innen als exterior und objektiv *erfahrenen* Erwartungen nach Art von Rollen-Normen auch die Art der Fremdidentifizierungen, welche sich im Sinne von Erving Goffman (1963, S. 2) als „virtuale soziale Identitäten“ („virtual social identities“) oder „Identitätsnormen“ („identity norms“; ebd., S. 130) bezeichnen lassen. In Bezug auf die normative Ebene insgesamt wird in der Dokumentarischen Methode und Praxeologischen Wissenssoziologie auch der Begriff „*Orientierungsschemata*“ verwendet (Bohnsack, 2017). Dazu gehören auch die Alltagstheorien, die *Theorien des Common Sense*, deren Strukturmerkmale von Alfred Schütz (1971) zutreffend, wenn auch unkritisch, beschrieben worden sind. Von deren (erkenntnislogischen) Strukturen hat sich, wie oben dargelegt, die praxeologische Erkenntnis zu lösen. Es gilt aber auch, diese Alltagstheorien der Akteur\*innen im Forschungsfeld in ihrem Spannungsverhältnis zu deren Praxis, also zum Habitus, empirisch zu rekonstruieren.

Orientierungsschema einerseits und Orientierungsrahmen andererseits folgen unterschiedlichen Logiken. Diese Überlegungen zur Differenzierung der Ebenen der propositionalen und der performativen Logik (Bohnsack, 2017, Kap. 3) gehen – wenn auch nicht in dieser Begrifflichkeit – zu einem Teil auf Karl Mannheim (1980 [1922–24], S. 296) und die von ihm identifizierte „Doppeltheit“ des Wissens zurück, diejenige des „kommunikativen“, also des theoretisierenden und normativen Wissens einerseits versus des „konjunktiven“, des unsere Praxis orientierenden und überwiegend *impliziten* Wissens andererseits. Letzteres resultiert aus Gemeinsamkeiten oder Strukturidentitäten der Biografien, der interaktiven und gesellschaftlichen „Erlebnisschichtung“ der Beteiligten (Mannheim, 1964, S. 535 f.), welche Mannheim im Übrigen auch mit dem an Marx angelehnten Begriff der „Lagerung“ zu erschließen sucht, so beispielsweise mit dem Begriff der „Generationslagerung“ (ebd., S. 524 ff.). Der Bewältigung des *notorischen Spannungsverhältnisses* zwischen den beiden Wissensarten, welche ich schlagwortartig auch als dasjenige von Norm und Habitus bezeichnet habe (Bohnsack, 2014), trage ich, wie gesagt, mit dem Begriff des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne Rechnung. Und dieses Spannungsverhältnis von Norm und Habitus bestimmt auch den „*konjunktiven Erfahrungsraum*“ (Mannheim, 1980 [1922–24], S. 215), auf den ich

weiter unten noch genauer eingehen werde. Die empirische Rekonstruktion dieses Spannungsverhältnisses stellt u. a. eine der Voraussetzungen für eine Rekonstruktion der *Dynamik* des Habitus respektive des Orientierungsrahmens dar.

Eine andere – sowohl bei Bourdieu wie auch bei Mannheim – fehlende Voraussetzung für eine eher dynamische Betrachtung des Habitus ist die *empirische* Rekonstruktion der *Mehrdimensionalität* von Habituskonfigurationen respektive Erfahrungsräumen (Bohnsack, 2020b). Gemeint ist damit, dass das Individuum sich im Schnittpunkt respektive der Überlagerung unterschiedlicher derartiger kollektiver Habituskonfigurationen respektive Erfahrungsräume konstituiert, u. a. solche der Bildung, des Geschlechts und der Generation, deren Relationierungen es dann (auf einer Meta-Ebene) permanent zu bewältigen und neu zu kalibrieren gilt.

Das Individuum ist nicht nur in unterschiedlicher Weise in die Spannungsverhältnisse von Norm und Habitus eingebunden, sondern auch in unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume auf der gesellschaftlichen Ebene. Die Rekonstruktion ihrer Mehrdimensionalität und ihrer Überlagerungen u. a. in bildungsmilieuspezifischer, geschlechtsspezifischer und generationspezifischer Hinsicht findet sich bereits ganz am Anfang der Entwicklung der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 1989) und bildet einen ihrer zentralen Gegenstände. Bourdieu und Wacquant (1996, S. 160) kritisieren die Naivität eines methodologischen Individualismus, der von den Individuen als einer konkreten Realität ausgeht beziehungsweise dieser Vorstellung verhaftet bleibt: „Das eigentliche Objekt der Sozialwissenschaften ist nicht das Individuum, dieses von allen ‚methodologischen Individualisten‘ naiv als Realität schlechthin gefeierte *ens realissimum*, und auch nicht die soziale Gruppe als konkrete Bündelung von Individuen.“ Dieser Zugang verweist auf Formen der Kollektivität, die der Konstitution des Individuums immer schon vorausgehen.

Pierre Bourdieu wie auch Erwin Panofsky (2001 [1953]) und mit ihnen die Praxeologische Wissenssoziologie binden den Begriff des Habitus als „strukturierende Struktur“ konsequent an die Dimension der Kollektivität. Es geht, wie Bourdieu (1974, S. 132) mit Bezug auf Panofsky deutlich macht, darum, „im Zentrum des Individuellen selber Kollektives zu entdecken“ und dies „nach Erwin Panofskys Sprachgebrauch, im Sinne des ‚Habitus‘, der den Künstler mit der Kollektivität und seinem Zeitalter verbindet und, ohne daß dieser es merkte, seinen anscheinend noch so einzigartigen Projekten Ziel und Richtung weist“. Es findet sich aber bei Bourdieu keine methodologisch-methodische Präzisierung der empirischen Rekonstruktion der Relation von Individuum und den es konstituierenden unterschiedlichen kollektiven Habitusfigurationen. Zwar hat Bourdieu (2010 sowie 2005) tiefer gehende Analysen zu den klassen- und genderspezifischen Habitus

vorgelegt, seine empirischen Analysen bleiben im Wesentlichen allerdings auf jeweils *eine* dieser Dimensionen beschränkt – und in diesem Sinne eindimensional (Bohnsack, 2021, Abschn. 8.3).

Sowohl der komplexen Problematik einer *Mehrdimensionalität von Habitus-konfigurationen*, auf die ich weiter unten noch zu sprechen komme, als auch derjenigen des (Spannungs-)Verhältnisses von *Habitus und Norm* nähert Bourdieu (1996, S. 262) sich in gewisser Weise mit dem Begriff des *Feldes* als eines „Relationennetzes“. Allerdings relativiert er dessen systematische Qualität selbst, indem er zum Begriff schreibt: „Er fungiert als Eselsbrücke: Ich muß mich vergewissern, ob nicht das Objekt, das ich mir vorgenommen habe, in ein Netz von Relationen eingebunden ist und ob es seine Eigenschaften nicht zu wesentlichen Teilen diesem Relationennetz verdankt“ (ebd.). Bourdieu bewältigt das Problem der Relation von Norm und Habitus in ihrer Bedeutung für die Praxis, indem er letztlich von der „Einverleibung“ der Regel, der Norm, des „Nomos“ durch den Habitus ausgeht (Bourdieu, 2010, S. 184 sowie Bohnsack, 2017, Abschn. 2.9). Eine Analyse der Relation von Norm und Habitus, welche diese nicht wiederum auf deren Vereinnahmung oder Einverleibung durch den Habitus reduziert, sondern deren Spannungsverhältnis herausarbeitet, würde eine stärkere empirisch-rekonstruktive Vergewisserung der *Erfahrungen* respektive des *Erlebens* der Akteur\*innen selbst voraussetzen.<sup>2</sup> Unter anderem in diesem Sinne verwende ich den Mannheimschen Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraums“.

Es zeigen sich aber, wie gesagt, bei Bourdieu (u. a. 2010) Tendenzen, das Spannungsverhältnis von Norm und Habitus wie auch die Relationierung und Überlagerung unterschiedlicher Habituskonfigurationen mit dem Begriff des *Feldes* zu fassen. Dieser Begriff wird bei Bourdieu aber eben nicht empirisch-rekonstruktiv eingeführt, das heißt nicht auf der Grundlage der (impliziten) Wissensbestände der Akteur\*innen im Feld respektive eines diskursiven Kontextes, welcher in der empirischen Fallanalyse rekonstruktiv erschlossen werden kann, sondern aus gesellschaftstheoretisch deduzierten Kontextinformationen unterschiedlicher Art. Damit zeigen sich in der Bourdieuschen gesellschaftstheoretischen Analyse, also der Analyse des Habitus als „strukturierter Struktur“, d. h. der *Genese*

---

<sup>2</sup>Die gemeinsam mit anderen verfassten Studien in „Das Elend der Welt“ verortet Bourdieu (1997, S. 801) programmatisch in Richtung einer in komplexer Weise auf die *Erfahrungen* der Erforschten zielenden Rekonstruktion, wenn er dort für einen „verstehenden“ Zugang plädiert: „Den standhaften und entgegenkommenden Blick [...] kann man im Zuge einer Art Demokratisierung der hermeneutischen Haltung auch den alltäglichen Erzählungen von alltäglichen Abenteuern entgegenbringen“, indem man diese wie „literarische Erzählungen“ behandelt.

des Habitus, Tendenzen nach Art einer „kausalgenetischen“ (Mannheim, 1980 [1922–24], S. 87) gesellschaftstheoretischen Ableitung. Derartige objektivistische Tendenzen betreffen sowohl die Relation des Habitus zu der ihn strukturierenden (Gesellschafts-)Struktur als auch zu den Institutionen. Wenn Bourdieu (2010, S. 184) den „Nomos“ nach Art eines „für eine Gesellschaftsordnung oder ein Feld konstitutiven Prinzips der Sichtung und Ordnung“ versteht, so wird bei ihm die enge Beziehung zwischen Norm und Institution einerseits und dem Feldbegriff andererseits deutlich. Unter anderem aufgrund dessen verstehe ich den Zugang zum Verhältnis von institutionalisierter Norm und Habitus im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode als (empirisch valideres) funktionales Äquivalent zum Bourdieuschen Feldbegriff.

Eine weitere primäre grundlagentheoretische Rahmungen bei Bourdieu ist diejenige der *Distinktion*. Immerhin trägt auch sein bekanntestes Werk im Französischen den Titel „La distinction. Critique sociale du jugement“ (Bourdieu, 1982). Während im Sinne der Dokumentarischen Methode die Genese des (kollektiven) Habitus also primär aus *Konjunktionen*, das heißt aus Gemeinsamkeiten oder Strukturidentitäten der Erlebnisschichtung respektive Sozialisationsgeschichte und der Suche nach habitueller Übereinstimmung resultiert, ist es bei Bourdieu primär die „Distinktion“: „Die Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata des Habitus [...] sind großenteils das Ergebnis eines unbewußten und nicht gewollten Meidungsverhaltens“ (Bourdieu, 1987, S. 114). In den empirischen Analysen auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode finden Phänomene der Distinktion in Form der Rekonstruktion von impliziten, in Erzählungen und Beschreibungen eingelassenen (negativen) Gegenhorizonten lediglich als *sekundäre* Konstituenten der Rahmung Berücksichtigung. Demgegenüber zeichnet sich die Milieu- respektive Klassentheorie bei Bourdieu durch „eine problematische Reduktion der Motivation zu sozialem Handeln auf die distinktiven Praktiken und konkurrenten Strategien“ aus, wie Joachim Renn (2006, S. 314) zutreffend kritisiert. Die Konjunktion ist bei Bourdieu demgegenüber von marginaler Bedeutung. Dort, wo überhaupt sinngemäß auf derartige Phänomene Bezug genommen wird, tritt an die Stelle des Begriffs des konjunktiven Erfahrungsraums bei Bourdieu (1976, S. 177) derjenige der „objektiven Übereinstimmung der Habitusformen“. Diese bietet, ebenso wie die Einsozialisation in den konjunktiven Erfahrungsraum, „die Gewähr dafür, daß trotz Fehlens jeden unmittelbaren Wechselspiels und, mehr noch, jeder expliziten Abstimmung die Praxisformen und Praktiken objektiv in Einklang stehen“. Bourdieu erschließt zwar einen präzisen theoretischen Zugang zur primordialen Handlungsstruktur und damit auch zur Körperlichkeit der Akteur\*innen, es fehlt aber eine ausgearbeitete Kategorie zur primordialen *Sozialität*, welche jene Interaktionsstruktur, die der „Übereinstim-

mung der Habitusformen der Gruppen und Klassen“ (ebd.) zugrunde liegt, genauer bestimmen könnte. Umgekehrt tritt bei Mannheim (1980 [1922–24]), hinter dem Blick auf das kollektive handlungsleitende Erfahrungswissen eine genauere Kategorisierung der Konsequenzen, die sich daraus für die Körperlichkeit ergeben, eher in den Hintergrund.

Allerdings bewahrt bei beiden, sowohl bei Mannheim wie auch bei Bourdieu, die praxeologische AnalyseEinstellung von vornherein in konsequenter Weise davor, spezifische Praktiken – seien diese nun verbaler oder inkorporierter Art – den sie aktualisierenden Individuen zu attribuieren anstatt sie als Elemente eines existenziellen kollektiven Prozesses der Praxis zu verstehen, in dem das Individuum sich überhaupt erst konstituiert. Dieser existenzielle Prozess gewinnt dort immer wieder seine Realität und Sinnhaftigkeit, wo das Individuum in spezifische soziale Beziehungen eintritt, in denen diese Praktiken aktualisiert werden. Unter anderem in dieser Hinsicht zeigen sich auch Korrespondenzen von Praxeologie und Luhmannscher Systemtheorie, demzufolge der Sinnbegriff als Produkt sozialer Systeme und somit „primär, also ohne Bezug auf den Subjektbegriff zu definieren [ist], weil dieser als sinnhaft konstituierte Identität den Sinnbegriff schon voraussetzt“ (Luhmann, 1971, S. 28). In der Sprache von Mannheim (1980 [1922–24], S. 232) ist Sinnbildung ein kollektives, „sich durch verschiedene Individuen in ihrem Zusammenspiel zu vollziehendes“ Phänomen. Und auch im Sinne von George Herbert Mead (1934, S. 77) vollzieht sich Sinnbildung vorab der Subjektkonstitution als „Mechanismus des Sinns“, also systemisch. Anhand der von uns im Kontext der dokumentarischen Gesprächsanalysen untersuchten Interaktionen lässt sich zeigen, wie der Diskurs als Interaktionssystem sich auf das den Individuen gemeinsame Erfahrungswissen, auf den ihnen gemeinsamen, den „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim, 1980 [1922–24], S. 215 ff.) einpendelt und Sinnbildungen reproduziert und generiert.

Hier gilt es allerdings zwischen *zwei Ebenen* von konjunktiven Erfahrungsräumen oder Milieus zu unterscheiden – zwischen der *gesellschaftlichen* und der *interaktiven* Ebene. Auf der gesellschaftlichen Ebene haben wir in den empirischen Analysen der Praxeologischen Wissenssoziologie unter anderem Erfahrungsräume der Bildung, der Geschlechts und der Generation unterschieden (zuerst Bohnsack, 1989). Während auf der *gesellschaftlichen* Ebene von der „objektiven Übereinstimmung der Habitusformen“ (Bourdieu, 1976, S. 177) die Rede sein kann, konstituieren sich konjunktive Erfahrungsräume auf der interaktiven Ebene nicht allein auf der Grundlage der Übereinstimmung, der *Kongruenz* oder „Passung“ (Helsper, 2018) der Habitusformen oder Orientierungsrahmen, sondern darüber hinaus auch auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen, eines gemeinsam geteilten Wissens um *In-Kongruenzen*. Dies allein schon deshalb, weil zum einen immer auch un-

terschiedliche Habitus sowie unterschiedliche Dimensionen gesellschaftlicher Habitusformen in eine prekäre Abstimmung miteinander gebracht und weil zum anderen die Habitusformen in ihrem Spannungsverhältnis zu je unterschiedlichen normativen Erwartungen bewältigt werden müssen. Es sind diese Erkenntnis- und Steuerungspotenziale der Akteur\*innen, welche ich als „praktisches Erkennen“ (vgl. Kap. 2) bezeichnet habe.

Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen, so haben Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2020) in einer Längsschnittstudie zum „Kooperativen Lernen im Englischunterricht“ gezeigt, dass auch sich reproduzierende Nicht-Passungen, Inkongruenzen und Konflikte zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen bzw. deren interaktive Bearbeitung oder Bewältigung einen konjunktiven Erfahrungsraum des Unterrichts konstituieren können: Die Schüler\*innen erarbeiten die gestellten Aufgaben durchgängig auf einem geringeren kognitiven Level, als die in der Studie begleiteten Lehrer\*innen es erwarten. Die Autoren (2020, S. 392 f.) sprechen von einem „konjunktiv diskrepanten“ im Unterschied zu einen „konjunktiv übereinstimmenden Muster“ in der Interaktion von Schüler\*innen und Lehrpersonen. Damit ist jedoch nicht gesagt, dass wir es in der interaktiven Beziehung von beruflichen Akteur\*innen und Klientel grundsätzlich mit konjunktiven Erfahrungsräumen zu tun haben. Dies ist eine empirische Frage. Ich werde darauf zurückkommen.

---

## 2 ***People Processing Organizations*, konjunktiver Erfahrungsraum und konstituierende Rahmung**

Wenn wir der Luhmannschen Systemtheorie in dem Aspekt folgen, dass wir neben der *gesellschaftlichen* und *interaktiven* Ebene grundsätzlich auch noch die *organisationale* unterscheiden (vgl. u. a. Luhmann, 1975), so zeichnet sich im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie die organisationale Praxis u. a. dadurch aus, dass sie besondere Anforderungen an die interaktive Bewältigung des Spannungsverhältnisses von Rollen- und Identitätsnormen einerseits versus Habitus respektive Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) andererseits stellt. Innerhalb der *People Processing Organizations*, also solchen Organisationen, in denen über die Identität und Biografie der Klient\*innen (mit-)entschieden wird, verschärft sich dieses aus der *Doppelstruktur von Norm und Habitus*, von propositionaler und performativer Logik resultierende Spannungsverhältnis noch einmal. Es wird seinerseits gleichsam verdoppelt: In der Praxis dieser Organisationen ist die Beziehung der beruflichen Akteur\*innen untereinander wie auch diejenige mit ihrer

Klientel nicht nur zu den *gesellschaftlichen*, d. h. den institutionalisiert-rechtlichen Normen und den Identitätsnormen (letzteren ist ein eher virtualer oder impliziter Charakter eigen; vgl. Kap. 5 unten), zu bewältigen, sondern auch zu den normativen Erwartungen und Programmen und der *Organisation* selbst. Die „Doppeltheit“ des Wissens, des konjunktiven versus kommunikativen, im Mannheimschen Sinne (1980 [1922–24], S. 296), also die Doppelstruktur von Norm und Praxis, und damit auch deren Spannungsverhältnis verdoppelt sich somit gleichsam noch einmal und konstituiert die *doppelte Doppelstruktur* der organisationalen Praxis in den *People Processing Organizations*.

Als deren weiteres wesentliches Strukturmerkmal lässt sich die *Fremdrahmung* identifizieren: Um über die Praktiken der Schüler\*innen mit Bezug auf die normative Programmatik der Organisation *entscheiden* zu können, um also entscheidungsfähig zu sein, müssen diese Praktiken einer (Neu-)Rahmung unterzogen werden. Diese stellt in letzter Instanz zumeist eine *Fremdrahmung* dar. So muss in diesem Sinne beispielsweise auch eine Unterrichtspraxis, die als eine von Schüler\*innen und Lehrpersonen gewollte intellektuelle Spielerei erscheinen mag, dann letztendlich (relativ unabhängig auch von den Intentionen aller Beteiligten) doch einer organisationalen Codierung im Sinne einer leistungsmäßigen und disziplinarischen Bewertung (der „Erst-Codierung“; Bohnsack, 2017, S. 250 ff.) unterzogen werden. Zur Aufrechterhaltung routinierter Entscheidungsfähigkeit muss diese Fremdrahmung sich weitgehend unthematisiert, also implizit, vollziehen. Sie muss im Kern selbstverständlich und im Common Sense verankert sein. Vor allem durch diese beiden Merkmale, die *doppelte Doppelstruktur* und die *Fremdrahmung*, zeichnet sich aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie die Besonderheit des Orientierungsrahmens (im weiteren Sinne) in den *People Processing Organizations* aus. Ich bezeichne diesen als *konstituierende Rahmung*, da sich hierdurch die Organisation überhaupt erst konstituiert.

Die Kategorie der konstituierenden Rahmung ist im Anschluss an Überlegungen der Systemtheorie und der Ethnomethodologie, wie sie bereits sehr früh in Ansätzen entwickelt worden sind (Bohnsack, 1983), in den letzten Jahren auf der Grundlage des empirischen Vergleichs, also der komparativen Analyse unterschiedlicher *People Processing Organizations* (vor allem Soziale Arbeit, Schule, Justiz und Frühpädagogik; siehe Bohnsack, 2017, Abschn. 8.2; 2020a; Bohnsack et al., 2022, 2024) ausgearbeitet worden. Der Orientierungsrahmen im weiteren Sinne wird – als Voraussetzung für die konstituierende Rahmung – mit der Etablierung organisationaler konjunktiver Erfahrungsräume auf Dauer gestellt. Es handelt sich hier grundsätzlich um *interaktive* Erfahrungsräume, die zusätz-

lich die genannten *organisationalen* Strukturmerkmale aufweisen. Davon sind, wie dargelegt, *gesellschaftliche* konjunktive Erfahrungsräume zu unterscheiden, deren Konsequenzen innerhalb der organisationalen Erfahrungsräume jedoch interaktiv bewältigt und bearbeitet werden müssen. Insoweit als die konstituierende Rahmung von den beteiligten Akteur\*innen selbst erkannt und gegebenenfalls interaktiv direkt beeinflusst wird, spreche ich – in gewisser Anlehnung an Bourdieu (1976, S. 145; vgl. genauer Bohnsack, 2024a) – vom „praktischen Erkennen“. Der Begriff „praktische Reflexion“ (Schön, 1983) bezieht sich auf die Darstellung und Wahrnehmung der konstituierenden Rahmung seitens der beteiligten Akteur\*innen in Form von Erzählungen und Beschreibungen und beispielsweise auch bildlichen Darstellungen wie vor allem Fotografien.

An der Frage, ob wir es mit einer konstituierenden Rahmung und einem organisationalen konjunktiven Erfahrungsraum zu tun haben oder nicht, entscheidet sich der professionalisierte Charakter der Interaktion und des jeweiligen Erfahrungsraums oder Milieus. Die praxeologisch-wissenssoziologisch orientierte Schulforschung ist – wie ganz allgemein die Praxeologische Wissenssoziologie – in der Rekonstruktion der *Eigenlogik von Interaktionssystemen* fundiert. Die gelungene, d. h. professionalisierte Bewältigung des Unterrichts (und der Beziehung von beruflichen Akteur\*innen und Klient\*innen ganz allgemein) im Sinne der Herstellung von konstituierenden Rahmungen und konjunktiven Erfahrungsräumen, kann nicht vollständig der Verantwortung beteiligter Individuen, auch nicht der beruflichen, attribuiert werden. Sie ist primär als eine Eigenschaft von Interaktionssystemen zu betrachten. Ich spreche deshalb auch von *professionalisierten Milieus*. Als professionalisierte Leistung der Individuen können diesen lediglich die ihnen zur Verfügung stehenden Potenziale des praktischen Erkennens und praktischen Reflektierens dieser systemischen Prozesse und die sich daraus ergebenden Steuerungspotenziale attribuiert werden. Die Aneignung dieser Potenziale bildet aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie eines der Zentren der Sozialisation beruflicher Akteur\*innen der *People Processing Organizations*. Sie können insbesondere auch im Rahmen der *analytischen* respektive *reflektierenden* Auseinandersetzung mit dem Fall, also auf dem Wege von „Fallanalysen“ oder der „Kasuistik“, angeeignet werden. Diese gewinnt in der Lehramtsausbildung in jüngerer Zeit eine zentrale Bedeutung (u. a. Wittek, 2023), wird aber auch in der Sozialen Arbeit etwa unter dem Begriff der „kasuistischen Bildung“ (Franz, 2024) diskutiert (prinzipiell dazu Bohnsack, 2024b).

### 3 Der Blick auf das Interaktionssystem und die Typenbildung: Modi der Interaktionsorganisation und Organisationsmilieus

Dieser primordial auf die Interaktionssysteme gerichtete Blick ist mit einer kritischen Distanz gegenüber einer Forschung verbunden, welche auf der Unterstellung von Motiven und Intentionen und der Attribuierung von Eigenschaften der beteiligten Individuen basiert und in dem Sinne dem Common Sense verhaftet bleibt. Diese distanzierte AnalyseEinstellung korrespondiert, wie dargelegt, mit dem Bourdieuschen Verständnis, ebenso aber auch mit der Systemtheorie Luhmannscher Prägung. Die erzieherischen Intentionen und Interventionen wirken immer schon in eigenlogische organisationale Sozialisationsprozesse hinein und haben ihrerseits sozialisatorische (Neben-)Wirkungen, welche nicht auf Intentionen zu reduzieren sind und diese auch unterlaufen. „Die Interaktionssysteme, die auf Erziehung ausgerichtet sind, wirken selbst sozialisierend“ (Luhmann, 2002, S. 79). Hier trifft sich die Praxeologische Wissenssoziologie mit den im Wesentlichen von Dieter Lenzen (2004) initiierten Überlegungen, welche – systemtheoretisch informiert – auf „Kommunikationsformen eigenen Typs“ gerichtet sind, „die sich nicht direkt auf die Intentionen der in ihnen agierenden Personen zurückführen lassen“ (Scheunpflug, 2004, S. 80). Diese anspruchsvolle, theoretisch begründete Analyse des Problems hat sich jedoch nicht wirklich durchsetzen können, da ihre Fundierung in der *empirischen* Rekonstruktion der Eigengesetzlichkeit selbstreferentieller Systeme weitgehend fehlte.

Derartige empirische Rekonstruktionen sind in einer mehr als 30-jährigen Geschichte der dokumentarischen Gesprächs- und Interviewanalyse mit ihrer Ausdifferenzierung unterschiedlicher Modi der *Diskursorganisation* (ursprünglich Bohnsack, 1989; siehe auch Przyborski, 2004; Bohnsack & Przyborski, 2006) fundiert. Dort, wo es nicht allein um *verbale*, sondern auch um *korporierte* Praktiken geht, die vor allem auf der Grundlage von Videografien erhoben werden, sprechen wir im Bereich der Praxeologischen Wissenssoziologie von *Interaktionsorganisation* (Bohnsack et al., 2015). Im Zuge der neueren Entwicklung im Bereich der Dokumentarischen Bild- und Videoanalyse (Bohnsack, 2009; Bohnsack et al., 2015; Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, 2021, Kap. 10) sind unterschiedliche Modi der Interaktionsorganisation in *People Processing Organizations* typenhaft rekonstruiert worden, um somit Typen der Sozialbeziehungen zwischen beruflichen Akteur\*innen und Klient\*innen respektive Lehrpersonen und Schüler\*innen bestimmen zu können (Bohnsack, 2020a, Kap. 8).

Wie bereits gesagt, haben wir es in der Interaktion zwischen beruflichen Akteur\*innen und Klient\*innen nicht prinzipiell mit dem Strukturmerkmal des konjunktiven Erfahrungsraums und somit auch nicht mit demjenigen einer konstituierenden Rahmung zu tun. Dort, wo beides nicht gegeben ist, findet sich in unseren Analysen der Interaktionsmodus der *Willkür* sowie derjenige des *organisationalen Rahmungsverlusts*.

Auf die Interaktionsmodi der *Willkür* und insbesondere der *Rahmungsmacht* möchte ich im Folgenden ausführlicher eingehen, da sie erhebliche Konsequenzen für die Person der Klient\*innen haben. Gemeinsames Merkmal von Willkür und von Rahmungsmacht ist die Degradierung oder auch Exklusion der Person auf dem Wege der Moralisierung, also durch moralische Ausgrenzungen sowie auch durch Konstruktionen von „Behinderung“ (Sturm, 2016, S. 108) oder Pathologisierung. Im Falle von *Willkür* werden, ausgehend von der Beurteilung der Person, derartige Konstruktionen auf alle ihre Produkte, also die Beurteilung ihrer gesamten Handlungspraxis, übertragen. Im Falle von Rahmungsmacht werden – in umgekehrter Richtung – die dem Produkt, also der Sache, attribuierten Mängel, also beispielsweise Leistungsschwächen im Unterricht, auf die Gesamtperson übertragen. Es ist dies, was ich als Übergang von der Erst-Codierung zur Zweit-Codierung bezeichnet habe (Bohnsack, 2017, S. 250 ff.; 2020a, S. 77 f.). Die mit der Erst-Codierung einer Handlung, also ihrer Fremdrahmung oder konstituierenden Rahmung, verbundene selektive Betrachtung und Normierung im Bereich von handlungsbezogenen oder operativen Normen (beispielsweise im Bereich der Leistungsmessung und der Disziplin) wird im Falle von Abweichungen oder Auffälligkeiten auf der Suche nach deren ‚Ursachen‘ auf die Konstruktion der Identität der Klient\*innen übertragen. Es wird hier nach Auffälligkeiten der Person der Klient\*innen, inklusive ihrer individuellen oder kollektiven Entwicklung, ihrer Biografie und ihres Milieus, gefahndet. Gesucht wird nach Abweichungen von den gesellschaftlichen *Identitätsnormen*, welche neben den *handlungsbezogenen* oder *operativen* Normen der *Organisation und Institution* in die Programmatik der Erst-Codierung (beispielsweise in Schulgesetze und -verordnungen) bereits eingelagert sind. Indem die Registrierung von Abweichungen einer Praxis somit zur Suche nach Abweichungen im Bereich der Person und ihrer Biografie führt, kehrt sich die Abfolge von Ursache und Wirkung gleichsam um. Es sind dann nicht mehr (wie im Common Sense logisch beansprucht) die Ursachen, welche die Wirkungen bewirken, sondern umgekehrt bewirken die Wirkungen die Ursachen. Dies vor allem macht die *tautologische Struktur* der Zweit-Codierung (wie auch kausaler Konstruktionen ganz allgemein) aus. Diese Tautologie ist in der Logik unserer alltäglichen Theoriebildung, im Common Sense, weithin fest verankert und erscheint somit selbstverständlich (genauer dazu Bohnsack, 2017, Abschn. 3.2.2 sowie Abschn. 8.1).

Auch in dieser Hinsicht lässt sich an die Forderung Bourdieus (1996, S. 269) anschließen, „mit dem Common Sense zu brechen“ (und nicht – wie die Sozialphänomenologie postuliert – dessen epistemologische Prinzipien in die eigene Methodologie zu übernehmen). Die tautologische Struktur ist also eine wesentliche Grundlage der Konstruktion individueller und auch kollektiver (milieuspezifischer) Biografiekonstruktionen im Sinne „totaler Identitäten“, wie Harold Garfinkel (1967, S. 206) dies genannt hat. Diese Konstruktion von Identitäten und Biografien lässt sich auch im Sinne dessen verstehen, was Foucault (1977, S. 250) als den „produktiven“ Charakter der Macht bezeichnet: „Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion“. Derartige Konstruktionen, welche Garfinkel (1967) als „Degradierungszeremonien“ bezeichnet hat, sind ganz wesentlich von den Normalitätsvorstellungen der beruflichen Akteur\*innen abhängig, also von den für sie handlungsorientierenden *Identitätsnormen*. Unter umgekehrten Vorzeichen gelten diese Rituale ebenso im Bereich der *Gradierung* und haben auch dort die Funktion der Festigung von Machtprozessen und Herrschaftsansprüchen.

Zugleich wird – vor allem durch *Verbote der Distanzierung und Metakommunikation* – den derart Konstruierten die Möglichkeit genommen, auf Aspekte ihres Selbst, ihrer persönlichen Identität zu verweisen, die nicht mit der totalen Identität vereinbar sind. Je restriktiver die Organisation oder die Institution, desto mehr werden Phänomene der Distanzierung ihrerseits als Symptome für die abweichende Identität der Betroffenen interpretiert und in die Degradierung einbezogen, wie Goffman in seiner Arbeit zu den „totalen Institutionen“ (1961) gezeigt hat (genauer dazu Bohnsack, 2017, Abschn. 8.2). Im Sinne von Foucault (1976, S. 28) lässt sich dies als die „strategische Auswertung des Unzukömmlichen“ bezeichnen. Sofern also diese Zweit-Codierung zur Erst-Codierung hinzutritt und beide Codierungen mit Strategien der Eliminierung von Metakommunikation verbunden sind, spreche ich von *Rahmungsmacht*.

Der Interaktionsmodus der *Willkür*, also die willkürliche Interaktion, ist zwar ebenso wie Rahmungsmacht mit Konstruktionen einer „totalen Identität“ der Klientel im Sinne ihrer Degradierung oder Gradierung verbunden. Im Falle von Willkür fehlt jedoch die Orientierung an einer Erst-Codierung, also einer sachbezogenen Fremdrahmung, und somit die Etablierung eines auf die Sachprogramme und organisationalen Rollen und insgesamt die konstituierende Rahmung bezogenen konjunktiven Erfahrungsraums. Hier wird, wie gesagt, umgekehrt die Bewertung der Gesamtperson, beispielsweise ihre persönliche und soziale Degradierung oder Gradierung, auf die Sache, also auf das Produkt der Person übertragen. Am Beispiel aus einer Primarschule (der Nordwestschweiz) führt der gemeinsame Unterricht von Klassenlehrer und einer Lehrerin für „Integrative Spezielle Förderung“ und die sich hier entwickelnde

„verdeckte Rahmeninkongruenz zwischen den Professionellen dazu, dass die von dem Klassenlehrer geschaffene konstituierende Rahmung durch die Praktiken der ISF-Lehrerin konterkariert wird, indem diese in Bezug auf spezifische Schüler\_innen eine Zweit-Codierung in Form von Moralisierungen und Inkompetenz-Zuschreibungen prozessiert [...], mit der eine totale Identitätskonstruktion bzw. auch eine Tendenz zum Verlust des Sachbezugs und somit zur Willkür verbunden ist“ (Papke & Wagner-Willi, 2024, S. 164).

In einer Sekundarschule (ebenfalls der Nordwestschweiz) zeigt sich dieser Interaktionsmodus darin, dass der Lehrer im Kunstunterricht das Produkt eines Schülers negativ bewertet, ehe er überhaupt einen Blick auf den aktuellen Stand seiner Arbeit geworfen hat (Wagener, 2020). Eine Tendenz zur Willkür dokumentiert sich auch dort, wo in einer Essenssituation einer (deutschen) Kita die Erzieherin ohne Not und unvermittelt sowie kommentarlos in das persönliche Territorium und die autonome Handlungssteuerung des Kindes körperlich korrigierend eingreift (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018). Unter den Bedingungen der Willkür zerbricht also – im Unterschied zur Rahmungsmacht – eine sachbezogene Verständigung und der konjunktive Erfahrungsraum.

Dies gilt auch für den Modus des *organisationalen Rahmungsverlusts*. Dieser findet sich beispielsweise dort, wo die Interaktion der Klient\*innen untereinander sich zu einem konjunktiven Erfahrungsraum konstituiert, aus dem die beruflichen Akteur\*innen jedoch ausgeschlossen bleiben (Stützel, 2022), oder dort, wo die beruflichen Akteur\*innen *jenseits* organisationaler normativer Programme und Anforderungen agieren und der gemeinsame Sachbezug verloren geht (u. a. Papke & Wagner-Willi, 2024; Kallfaß, 2024; Bohnsack, 2020a, Kap. 8). Für die konstituierende Rahmung und die Etablierung eines konjunktiven Erfahrungsraums ist der gemeinsame Sachbezug unabdingbar.

Die Frage nach der Existenz eines konjunktiven Erfahrungsraums ist, wie dargelegt, diejenige nach der Basis konsistenter Verständigung – auch über Rahmeninkongruenzen hinweg. Unter den Bedingungen organisationaler Anforderungen – also der (aufgrund der Eigenlogik der organisationalen Programme) unvermeidbaren Fremdrahmung wie auch der doppelten Doppelstruktur – verdichtet sich der konjunktive Erfahrungsraum im Sinne der konstituierenden Rahmung. Hierdurch konstituiert sich überhaupt erst die *organisationale Praxis* und somit das jeweilige *Organisationsmilieu*. Dies ist zugleich auch die Voraussetzung für eine *professionelle Praxis* in den *People Processing Organizations*. Professionalität in diesem Sinne meint, wie gesagt, nicht primär die Praxis von Personen, sondern die interaktive Praxis, also das Interaktionssystem respektive das Organisationsmilieu (Bohnsack, 2020a).

## 4 Diskursethische Implikationen

Von dieser Frage nach den Stabilitätsbedingungen beruflicher respektive professioneller Praxis, die, wie dargelegt, u. a. im Falle von „Willkür“ und „organisationalem Rahmungsverlust“ nicht gegeben sind, kann die Frage nach der normativen, genauer: der *ethischen* Bewertung der Interaktionsstruktur noch einmal unterschieden werden. Deren Beantwortung setzt die empirische Rekonstruktion des in der interaktiven Praxis selbst implizierten Niveaus der *Diskursethik* voraus. Das zentrale Unterscheidungskriterium, mit dem ich Jean Piaget (1976) folge, ist hier, ob es allein die Normalitätsvorstellungen der beruflichen Akteur\*innen sind, also deren eigene normative Regeln, in deren Rahmen das Handeln der Klientel wahrgenommen wird; oder ob die konstituierende Rahmung von Regeln der *diskursiven Verständigung*, also der Diskursorganisation, geleitet wird, die es den beruflichen Akteur\*innen ermöglichen, mit den Klient\*innen in einen Diskurs *über* die wechselseitigen Differenzen ihrer Normalitätsvorstellungen einzutreten. Im letzteren Fall bewegt sich die Verständigung dem Niveau der „konstituierenden Regeln“ im Sinne von Piaget (ebd., S. 106) im Unterschied zu einer Verständigung auf dem Niveau der „konstituierten Regeln“, die dem jeweiligen normativen Standort – hier der beruflichen Akteur\*innen – verhaftet bleibt.<sup>3</sup> Im Unterschied zur *empirisch-analytischen* Rekonstruktion der Diskursethik besteht die normative oder diskursethische *Bewertung* seitens der Forschenden, sofern diese angestrebt wird, im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie in der expliziten und begründeten *Präferenz* für spezifische Varianten der in dieser Weise empirisch rekonstruierten Diskursethik. Im Zentrum steht dabei der unterschiedliche Umgang mit Normen und Normalitäten, der zum Kern der von Piaget diagnostizierten Differenz von *konstituierten* und *konstituierenden* Regeln gehört. Der umfassend analysierte machstrukturierte Diskurs stellt dabei die extreme Variante einer Orientierung an den *konstituierten* Regeln dar, welche einseitig an die

---

<sup>3</sup>An die Unterscheidung von „konstituierten“ und „konstituierenden“ Regeln bei Piaget haben Lawrence Kohlberg und Jürgen Habermas (1976) mit ihrer Differenzierung von „konventioneller“ und „postkonventioneller“ Stufe der Moral angeschlossen. Letztere Stufe bezeichne ich mit Habermas auch als diejenige der *Meta-Norm* oder *reflexiven Norm*. Ich orientiere mich methodologisch und theoretisch jedoch, obwohl ich den Begriff der „Diskursethik“ von Habermas übernehme, insofern an Piaget, als dessen Kategorien zum einen *empirisch-rekonstruktiv* und theoriegenerierend gewonnen wurden und zum anderen nicht – wie bei Habermas – primär auf das *Bewusstsein* der beteiligten Personen, sondern auf die Struktur der *Praxis* bezogen sind (Bohnsack, 2020a, Kap. 11).

Normalitätsvorstellungen der beruflichen Akteur\*innen gebunden bleibt.<sup>4</sup> Auf die vielfältigen Varianten einer interaktiven oder diskursiven Praxis auf dem Niveau der *konstituierenden* Regel, die ich unter dem Begriff der *heterarchischen*, also der nicht-hierarchischen Praxis zusammenfasse, kann ich hier nicht eingehen. Zu Ansätzen ihrer empirisch fundierten Betrachtung, deren begriffliche Ausdifferenzierung noch am Anfang steht, sei u. a. verwiesen auf Benjamin Wagener (2020) und Elena Bakels (2022) sowie Andreas Bonnet und Uwe Hericks (2020) für die Schule, Annika Kallfaß (2022) für die Frühpädagogik und Julia Franz (2024) und Kevin Stützel (2022) für die Soziale Arbeit.

---

## 5 Identitätsnorm und Rahmungsherrschaft

Die Praxeologische Wissenssoziologie orientiert sich bei der kategorialen Bestimmung jener normativen Vorstellungen, welche im Modus der konstituierten Regeln und somit u. a. auch in der machtstrukturierten Interaktion impliziert sind, an den *Kategorien der virtualen sozialen Identität* respektive der *Identitätsnorm* von Erving Goffman. Dieser stellt an einer und nur an dieser Stelle (1963, S. 2) den „demands“, also den mit der virtualen sozialen Identität verbundenen (normativen) *Erwartungen* an die jeweiligen anderen in der Interaktion, das gegenüber, was diesen Individuen „could in fact be proved to possess“, also den beobachteten *faktischen Eigenschaften* der Individuen respektive ihrer Praxis, die er als „actual social identity“ bezeichnet. Diese Kategorie, welche tendenziell in Richtung der Kategorie des *Habitus* verweist, bleibt aber unausgearbeitet, in gewisser Weise eine Leerstelle (Bohnsack, 2017, S. 304 f.).

Umgekehrt bleiben bei Bourdieu jene Beobachtungen, welche die virtualen sozialen Identitäten, die gesellschaftlichen Identitätsnormen, betreffen, in Relation zum Begriff des *Habitus* kategorial wenig erschlossen. Dies lässt sich an der „Präferenz“ des Kleinbürgertums (Bourdieu, 1982, S. 286) als einer spezifischen Form der Orientierung an gesellschaftlichen Identitätsnormen zeigen. Mit Bezug auf die Differenz zwischen „den Angehörigen kleinbürgerlicher Kreise und denen der Bourgeoisie“ behauptet Bourdieu (1982, S. 330): „Beide Gruppen zollen demselben Bild von *legitimer Körpergestaltung und Haltung* ihre *Anerkennung*, sind aber zu dessen Realisierung höchst ungleich gerüstet.“ Das heißt, dass das, was seitens der Bourgeoisie als eine weitgehend inkorporierte Praxis zu

---

<sup>4</sup>Siehe dazu genauer meine Ausführungen in Bohnsack (2020a, S. 130, 45 f. und 81).

einer für sie selbstverständlichen Performanz gebracht, somit also *habitualisiert* wird, für das Kleinbürgertum weitgehend im Bereich der *Imagination*, des normativen Erwartungshorizonts, der Identitätsnorm bleibt. Es wird also erkennbar, dass auch bei Bourdieu eine Unterscheidung zwischen dem „Bild von legitimer Körpergestaltung und Haltung“, also der Imagination des Habitus und dessen Enaktierung, d. h. dem Habitus selbst, impliziert ist. Im Sozialisationsprozess der Bourgeoisie wird beides angeeignet, das „Bild“, die virtuelle soziale Identität oder Identitätsnorm, wie auch der diesem Bild weitgehend entsprechende Habitus. In der Sozialisation des Kleinbürgers wird, wenn wir Bourdieu folgen, lediglich die Identitätsnorm angeeignet, der Habitus jedoch allenfalls unzureichend. Der eigentlich Normale ist der/die Angehörige der Bourgeoisie.

Ob die Haltung des Kleinbürgertums von Bourdieu hier empirisch-analytisch zutreffend erfasst worden ist, interessiert mich an dieser Stelle weniger als vielmehr die grundlagen- oder metatheoretischen Implikationen, welche sich in der Argumentation von Bourdieu finden, und deren Bedeutung für die Relation von Habitus und (Identitäts-)Norm sowie die Kategorie der konstituierenden Rahmung. In diesem Sinne wird der *Habitus* der *Superordinierten* seitens der *Subordinierten* als Identitätsnorm, als virtuelle soziale Identität erfahren. Zugleich wird damit auch das Verhältnis der Kategorien Habitus und Identität zu gesellschaftlichen Verhältnissen der Hierarchisierung erkennbar. Gesellschaftliche Subordination konstituiert sich hier also unter anderem über die sozialisatorische Vermittlung der Primordialität einer virtualen sozialen Identität mit dem ihr entsprechenden „Phantom“-Charakter, dem „Phantom Normalität“ („phantom normalcy“; Goffman, 1963, S. 122).

So wird beispielsweise dem Kind eine fortschreitende Transformation seiner Identität abgefordert in Richtung auf die virtuelle soziale Identität respektive Identitätsnorm des „Schulkindes“ mit den Implikationen der körperlichen, kognitiven, disziplinarischen und psychischen „Schulfähigkeit“ als einem Phantom Normalität, welches zu einem Teil auch rechtlich kodifiziert ist und eine potenzielle Fremdrahmung darstellt. Auf derartige Virtualitäten sind als Zielvorstellung dann unter anderem auch die Praxis der Kindertagesstätte und des Schulunterrichts und deren konstituierende Rahmungen ausgerichtet. Ihre milieuspezifisch unterschiedlichen Ausprägungen vermögen uns u. a. Aufschlüsse über das „Organisationsmilieu“ etwa der Kita zu vermitteln (Kallfaß, 2022). Derart geforderte Transformationen des Kindes in Richtung auf eine virtuelle soziale Identität des Schulkindes und letztlich auch des/der (kompetenten) Erwachsenen, zu der schließlich auch eine spezifische Form der „Schriftsprachlichkeit“, der „legitimen Literalität“ gehört, werden in vieler Hinsicht dann als naturwüchsiger, normaler Reifungsprozess legitimiert. Sie werden zu wesentlichen Komponenten einer als natürlich

unterstellten generationalen und gesellschaftlichen *Ordnung*. Zugleich vermögen die Kinder aber – je nach sozialer Herkunft – in unterschiedlicher Weise diesen Anforderungen gerecht zu werden. Wenn wir dies in der Sprache der Diskursanalyse formulieren, können wir mit Bezug auf diese Identitätsnormen auch von „Subjektcodes“ (Keller et al., 2012) oder „Dispositiven“ (Hertel, 2020) sprechen. Alexander Geimer und Steffen Amling (2019) haben in ihrer Auseinandersetzung mit der Diskursanalyse auf der Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie in diesem Sinne den Begriff „diskursiv-hegemoniale Subjektnormen“ verwendet.

Wie dargelegt, stellen derartige – durch rechtliche Regelungen gestützte – Identitäts- oder Subjektnormen eine *notwendige Bedingung* für die Konstitution von *Rahmungsmacht* dar. Die berechtigte Frage, „ob nicht schon Erst-Codierungen Machtverhältnisse etablieren“ (Hertel, 2020, S. 58), ist angesichts der Definition des Machtbegriffs im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie, also des Begriffs der Rahmungsmacht, allerdings negativ zu beantworten. Denn Rahmungsmacht als eine Variante der konstituierenden Rahmung beruht auf mehr als Imaginationen, auf virtualen oder phantomartigen Erwartungen. Rahmungsmacht bezeichnet eine *Praxis*, also eine *Performanz*, genauer: eine *performative Performanz*. In die Erst-Codierung, also die grundlegende organisationale Fremdrahmung, wie sie uns auch in kodifizierten Dokumenten zugänglich ist, sind zwar die Identitäts- und Subjektnormen, welche eine *notwendige Bedingung* für Machtprozesse darstellen, bereits eingelassen. Ihre spezifische Funktion und Ausprägung gewinnen sie allerdings erst in der interaktiven *Praxis*, und zwar dort, wo es zu Abweichungen, d. h. zu Auffälligkeiten in der Umsetzung der mit der Erst-Codierung gesetzten Programme im Bereich der *handlungsbezogenen* oder *operativen* Normen (beispielsweise solchen im Bereich der Leistungsmessung und Disziplin) kommt. Diese Abweichungen oder Auffälligkeiten werden, wie dargelegt, (in tautologischer Weise) dadurch bearbeitet, dass die ‚Erklärung‘ der ‚Ursachen‘ dieser Abweichungen wiederum in den Abweichungen der *Person* der Klient\*innen (und ihrer Biografie) von den *Identitätsnormen* gesucht wird. Auf der Suche nach einem adäquaten Begriff für diese hegemonialen Erwartungen und Zwänge im Kontext der Praxeologischen Wissenssoziologie spreche ich von „Rahmungsherrschaft“<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup>Max Weber (1964, S. 117 ff.) fasst legitimierte, d. h. gesellschaftlich anerkannte Macht mit dem Begriff der „Herrschaft“. Wobei Bourdieu (2010, S. 227) mit einer Modifikation an Weber anschließt: „Die Anerkennung der Legitimität ist nicht, wie Max Weber glaubte, eine Tat des freien, klaren Bewußtseins; sie wurzelt in der unmittelbaren Übereinstimmung zwischen den einverlebten Strukturen [...] und den objektiven Strukturen.“ Wobei ich selbst die Wurzeln der Anerkennung zwar auch prinzipiell im Impliziten (also jenseits des „klaren Bewußtseins“) sehe, aber – je nach Milieu – eher in der implizit-imaginativen oder eher in der implizit-„einverlebten“, also korporierten Anerkennung.

Diese Differenzierung von Rahmungsmacht und Rahmungsherrschaft erscheint aus praxeologischer Perspektive deshalb wesentlich, weil die faktischen Konsequenzen dieser gesellschaftlichen Subordination letztlich auf der Ebene der performativen Performanz, der interaktiven Praxis, also der Ebene der Rahmungsmacht zu suchen sind. Und es ist diese *organisational* Ebene, auf welcher den dort beruflich und anderweitig beteiligten Akteur\*innen überhaupt Chancen der Einflussnahme auf die damit verbundene Subordination und ihrer Veränderungen zur Verfügung stehen. Im Unterschied zur Praxis der Machtausübung sind uns die *Identitätsnormen* selbst allerdings weniger deutlich auf der Ebene der beobachteten (und zumeist videografierten) interaktiven organisationalen Praxis empirisch zugänglich als auf der Ebene der kodifizierten Programme (wie beispielsweise von Schulgesetzen) und auch der Ebene von Beschreibungen und Erzählungen beteiligter Akteur\*innen.

Als ein Beispiel für die Verwobenheit der institutionell-gesellschaftlichen, also vor allem rechtlich fixierten Normen mit den in ihnen implizierten virtualen sozialen Identitäten oder ‚Bildern‘ von Schüler\*innen und Lehrpersonen lässt sich die Studie von Tanja Sturm (2024) nennen. Sie hat Schulgesetze und diese ergänzende Dokumente aus dem deutschen Sachsen-Anhalt in komparativer Analyse mit jenen aus dem kanadischen British Columbia analysiert. Dabei geht es insbesondere um die in diesen Texten sich dokumentierenden Erwartungen an Leistung respektive *Ability*. Die *komparative Analyse* zeigt erhebliche Unterschiede im Bereich der Identitätsnormen, wobei für die deutsche Forscherin erst vor dem Vergleichshorizont der kanadischen Dokumente die normativen Implikationen der deutschen Dokumente ihre besonderen Konturen gewinnen und umgekehrt. Die Konstruktion der virtualen sozialen Identität der Schüler\*innen bewegt sich in dieser komparativen Analyse im Kontrastfeld von individueller Isolierung versus Einbindung in die Community. Während die Konzepte von schulischer Bildung und schulischem Lernen

„in Sachsen-Anhalt als Ergebnis individueller, graduell zu unterscheidender Leistungsfähigkeit verstanden und wesentlich mit differenten Begabungen und Neigungen erklärt werden“, wird Bildung respektive *Ability* in dem kanadischen Dokument „als gemeinsamer Prozess von Lehrpersonen – die u. a. Feedback geben –, und Schüler\*innen, die sich mit diesem auseinandersetzen, konzipiert“ (Sturm, 2024, S. 208).

Neben der komparativen Analyse von British Columbia (BC) und Sachsen-Anhalt (LSA) gibt darüber hinaus innerhalb beider Regionen auch die komparative

Analyse dreier Ebenen, der Ebene der *rechtlichen Dokumente*, derjenigen von *Beschreibungen und Erzählungen* der Lehrkräfte sowie derjenigen der videografierten *unterrichtlichen Praxis*, Aufschlüsse über „übergreifende gesellschaftliche konjunktive Erfahrungsräume resp. gesellschaftliche Milieus, die sich im Vergleich von BC und LSA in evidenter Weise unterscheiden“ (Sturm, 2024, S. 218).

## 6 Reflexion und komparative Analyse

Die komparative Analyse gehört zum methodologischen Kern der Dokumentarischen Methode. Wie im Vergleich von British Columbia und Sachsen-Anhalt anschaulich wird, ermöglicht es die empirisch fundierte komparative Analyse, dass die an den eigenen Standort der Interpret\*innen gebundenen (imaginativen) Vergleichs- und Normalitätshorizonte, die deren „Standortgebundenheit“ oder „Seinsverbundenheit“ (Mannheim, 1952 [1931], S. 229 f.) ausmachen, in der Interpretation hinter diejenigen Vergleichshorizonte zurücktreten, welche durch die systematisch herangezogenen *empirischen Vergleichsfälle* in objektivierbarer Weise repräsentiert sind. Dies eröffnet auch Möglichkeiten einer Reflexion der eigenen Standortgebundenheit (Bohnsack, 2020b).

Mit der komparativen Analyse schließe ich an die frühe Chicagoer Schule an (Bohnsack, 2017, Abschn. 9.4) wie auch an deren spätere Fassung als „constant comparative analysis“ bei Glaser und Strauss (1967) mit ihrer Funktion der Theoriegenerierung und ebenso an den Luhmannschen Reflexionsbegriff. Ihm zufolge setzt Reflexion „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraus und erschließt einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten“ (Luhmann, 1975, S. 74). Und schließlich betont auch Bourdieu (1996, S. 268) die Bedeutung der „*komparativen Methode*“. Dies hat Konsequenzen nicht nur für den prinzipiell *fallvergleichenden Charakter* dokumentarischer Interpretation und Typenbildung (Bohnsack, 2020b, 2021), sondern für die gesamte Theoriearchitektur. Die Grundbegriffe oder meta-theoretischen Begriffe der Praxeologischen Wissenssoziologie haben methodologisch die Funktion, auf abstrakter Ebene den Vergleich zu strukturieren. „Analysiert man die Aussageform von Theorien genauer, so zeigt sich, daß ihre Besonderheit darin besteht, Vergleiche zu ermöglichen“ (Luhmann, 1992, S. 408) und damit zugleich auch Generalisierungen.

Auch die Kategorien im Bereich der Forschung zu *People Processing Organizations* – also u. a. diejenigen der konstituierenden Rahmung, des professionalisierten Milieus, der praktischen Diskursethik sowie der praktischen Reflexion – sind nicht normativ begründet, sondern durch ihre (in der empirischen Rekonstruktion nachgewiesene respektive nachzuweisende) analytische Kraft, als Tertium

Comparationis zu fungieren. Ihre Bewährung und ihre Gültigkeit liegen in dieser Funktion. Dabei hat insbesondere die Kategorie der konstituierenden Rahmung nicht nur die Funktion, unterschiedliche Organisationsmilieus ausdifferenzieren zu können, sondern auch diejenige, Erfahrungen und Analysen aus unterschiedlichen Handlungsfeldern – insbesondere der Schule, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit – ins Gespräch miteinander zu bringen und somit die Vergleichs-, Reflexions- sowie Generalisierungspotenziale zu erweitern.

---

## Literatur

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS.
- Bakels, E. (2022). Unterricht im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Therapie. Zur Professionalisierung von Kliniklehrpersonen an Kinder- und Jugendpsychiatrien. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 175–202). Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (1983). *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, norm und identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 35–55). Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2020a). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2020b). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In J. Ecarus & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 21–48). Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl, zurest: 1991). Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2023). Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski, & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung* (S. 106–127). Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2024a). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In R. Bohnsack, T. Sturm, & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17–63). Budrich.

- Bohnsack, R. (2024b). Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Julius Klinkhardt [in Vorbereitung].
- Bohnsack, R., Bonnet, A., & Hericks, U. (Hrsg.). (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 11–41). Budrich.
- Bohnsack, R., & Przyborski, A. (2006). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der sozialwissenschaftlichen Praxis* (S. 233–248). Budrich.
- Bohnsack, R., Sturm, T. & Wagener, B. (Hrsg.) (2024). *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. Budrich.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Narr Francke Attempto.
- Bourdieu, P. (1974). Der Habitus als Vermittlung zwischen Struktur und Praxis. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (S. 125–157). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 251–294). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). Verstehen. In P. Bourdieu et al. (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 779–822). UVK.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2010). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1996). Die Ziele der reflexiven Soziologie. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 95–250). Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976). *Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Merve.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Franz, J. (2024). Professionelle Erfahrungsfähigkeit im Kontext konstituierender Rahmungen in der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie. In R. Bohnsack, T. Sturm, & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 323–350). Budrich.
- Garfinkel, H. (1967). Conditions of successful degradation ceremonies. In J. Manis, G. Meltzer, & N. Bernard (Hrsg.), *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology* (S. 205–212). Allyn and Bacon.

- Geimer, A., & Amling, S. (2019). Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung* (S. 19–42). Springer VS.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Pelican Books.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Prentice-Hall.
- Habermas, J. (1976). Moralentwicklung und Ich-Identität. In J. Habermas (Hrsg.), *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* (S. 63–91). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.
- Hertel, T. (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Transcript.
- Kallfaß, A. (2022). Professionalisierung in der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Organisation Kindertagesstätte. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 312–335). Julius Klinkhardt.
- Kallfaß, A. (2024). Der Stellenwert der (Selbst-)Reflexion von Fachkräften als Merkmal der konstituierenden Rahmung in Organisationsmilieus von Kindertagesstätten. In R. Bohnsack, T. Sturm, & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 68–88). Budrich.
- Keller, R., Schneider, W., & Viehöfer, W. (2012). Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung. In R. Keller, W. Schneider, & W. Viehöfer (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie in der Diskursforschung* (S. 7–20). Springer VS.
- Lenzen, D. (Hrsg.). (2004). *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1971). Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* (S. 25–100). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1975). Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung* (Bd. 2, S. 72–102). Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2019). *Schriften zur Organisation: Bd. 3. Theorie organisierter Sozialsysteme*. Springer VS.
- Mannheim, K. (1952 [1931]). Wissenssoziologie. In K. Mannheim (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 227–267). Frankfurt a. M.: Schulte Bulmke.
- Mannheim, K. (1964 [1928]). Das Problem der Generationen. In K. Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 509–565). Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980 [vermutlich 1922–24]). *Strukturen des Denkens*. Herausgegeben von D. Kettler, V. Meja & N. Stehr. Suhrkamp.

- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University of Chicago Press.
- Nentwig-Gesemann, I., & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 131–150). Budrich.
- Panofsky, E. (2001 [1953]). *Die altniederländische Malerei. Ihr Ursprung und Wesen*. Dumont.
- Papke, K., & Wagner-Willi, M. (2024). Professionalisierte Unterrichtsmilieus. Zur Herstellung und Bearbeitung einer konstituierenden Rahmung in unterrichtlichen Kooperationen. In R. Bohnsack, T. Sturm, & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 141–168). Budrich.
- Piaget, J. (1976). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Suhrkamp.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer VS.
- Renn, J. (2006). *Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie*. Velbrück Wissenschaft.
- Scheunflug, A. (2004). Das Technologiedefizit – Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. In D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 63–87). Suhrkamp.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schütz, A. (1971). *Das Problem der sozialen Wirklichkeit: Bd. I. Gesammelte Aufsätze*. Nijhoff.
- Stützel, K. (2022). Professionalisiertes Handeln als Interaktionssystem. Interaktionistische und praxeologische Perspektiven auf Jugendarbeit im Vergleich. In R. Bohnsack, A. Bonnet, & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 443–462). Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). UTB.
- Sturm, T. (2024). Mehrebenenanalyse fachunterrichtlicher Konstruktionen von Leistung und Ability. Zur Relation gesellschaftlich-institutioneller (Identitäts-)Erwartungen und unterrichtlicher Praxen. In R. Bohnsack, T. Sturm, & B. Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 195–220). Budrich.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Springer VS.
- Weber, M. (1964). *Grundriss der Verstehenden Soziologie: Bd. I Wirtschaft und Gesellschaft*. Kiepenheuer und Witsch.
- Wittek, D. (2023). Kasuistik als ‚doppelte‘ Krise der Professionalisierung – Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 115–135). Julius Klinkhardt.

**Prof. Dr. Ralf Bohnsack** ist Universitätsprofessor a. D. für qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin.

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Rekonstruktive Sozialforschung, Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie; Gesprächs-, Interaktions-, Bild- und Videoanalyse; Milieu-, Organisations-, Evaluations- und Professionsforschung.

Documentary method and praxeological sociology of knowledge in the analysis of organizational processes of education and their relation to power.

is professor emeritus for qualitative methods in the social sciences at the Faculty of Educational Science of the Free University of Berlin.

*Focus of Work:* reconstructive social research, documentary method, praxeological sociology of knowledge, analysis of talk, interaction, pictures and videos; research on milieu, organizations, evaluation and professionalization.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



---

## **Habituelle Einflüsse in der (Grund-)Bildung**



# Bildung und soziale Ungleichheit.

## Überlegungen zur Bedeutung der familialen Habitusgenese

Peter Büchner

### Inhaltsverzeichnis

1	Entwicklung und Begründung der Fragestellung	151
2	Soziale Reproduktion von Bildungsarmut und der Stellenwert einer habitus-sensiblen Bildungsforschung	153
3	Bourdieu's Habituskonzept und die Mechanismen einer habitusbezogenen sozialen Reproduktion	156
4	Familie als Praxis und Herstellungsleistung	157
5	Die Familie und die Funktionsweise des Feldes <sup>3</sup>	159
6	Bildungsstrategien als Strategien des Habitus <sup>5</sup>	162
7	Ausblick	165
	Literatur	168

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag geht es um die Bildungsbedeutsamkeit der Familie und den Stellenwert der individuellen und kollektiven habitusbezogenen Möglichkeiten und Grenzen im Kontext der Entstehung von Bildungsarmut (und Bildungsreichtum). Die im Feld der Familie erbrachten Investitionsleistungen in die (lebenslange) Habitusentwicklung werden dabei als wichtige Ressource und zentrale Voraussetzung für kulturelle Teilhabe und die Herstellung und Erhaltung von sozialer Anschlussfähigkeit verstanden. Anhand von Bourdieus

---

P. Büchner (✉)  
Universität Marburg, Marburg, Deutschland  
E-Mail: [buechner@uni-marburg.de](mailto:buechner@uni-marburg.de)

Habituskonzept werden die Mechanismen des habituellen Tuns in (familialen) Alltagsroutinen als habitusabhängige soziale Reproduktion bzw. als soziale und kulturelle Herstellungsleistung beleuchtet. Nicht nur Ausmaß und Formen von objektiviertem und institutionalisiertem kulturellem Kapital, sondern die alltäglichen kulturellen Praxisformen und die damit verbundenen sozialen Anerkennungs- und Ablehnungsmuster (innerhalb und außerhalb der Familie) spielen, so die These, eine entscheidende Rolle, wenn es im Rahmen von gesellschaftlichen Machtkämpfen um den ungleichen Zugang zu und die Teilhabe an Bildung geht.

---

**Abstract**

This article focusses on the educational significance of the family and the importance of individual and collective habitus-related opportunities and limitations in the context of the emergence of educational poverty (and educational wealth). The investment in (lifelong) habitus development made in the family is understood as an important resource and central prerequisite for cultural participation and the creation and maintenance of social connectivity. On the basis of Bourdieu's concept of habitus, the mechanisms of habitual behaviour in (familial) everyday routines are examined as habitus-dependent social reproduction or as social and cultural production. Not only the extent and forms of objectified and institutionalised cultural capital, but also the everyday forms of cultural practice and the associated patterns of social recognition and rejection (within and outside the family) play a decisive role, according to the thesis, when it comes to unequal access to and participation in education in the context of social power struggles.

---

**Schlüsselwörter**

Bildung und soziale Ungleichheit · Kulturelle und soziale Teilhabe · Bildungsarmut · Bildungsort Familie · Habitus und habitussensible Bildungsforschung

---

**Keywords**

Education and social inequality · Cultural and social participation · Educational poverty · Family as a place of education · Habitus and habitus-sensitive educational research

## 1 Entwicklung und Begründung der Fragestellung

In der sozialen Ungleichheitsforschung geht es in besonderem Maße um die Frage nach dem Ob und Wie der ungleichen Verteilung von Lebenschancen, wobei dies einhergeht mit gesellschaftlich verankerten Formen der Begünstigung und Bevorrechtigung einiger sowie der Benachteiligung und Diskriminierung anderer (Kreckel, 1992, S. 15). In diesem Kontext gilt Bildung als zentrale Ressource und wichtiges Medium, über das sich diese ungleiche Verteilung von Lebenschancen vollzieht. Die Einsicht, dass Bildung ein entscheidender Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und soziale Anerkennung ist, hat dabei in der sozialen Ungleichheitsforschung große empirische Evidenz. So finden sich nicht nur in Deutschland viele Belege sowohl für Bildungsreichtum als auch für Bildungsarmut, die beide jeweils als maßgebliche ungleichheitswirksame Größen bei der Entstehung und Persistenz von sozialen Ungleichheitsverhältnissen angesehen werden (vgl. Edelstein, 2006). Neben der Verteilung von Gütern (Besitz, Geld) und sozialen Positionen (Macht und/oder Prestige) gelten somit vor allem die Verfügbarkeit von, der Zugang zu und die Teilhabe an Bildung als wesentliche Faktoren, von denen ein Großteil der Lebensgestaltungschancen und damit das Wohlergehen eines Menschen abhängen.

In meinem Beitrag will ich mich mit den Chancen und Risiken beim Erreichen von kultureller Teilhabefähigkeit und sozialer Anschlussfähigkeit auseinandersetzen und dabei besonders Personen bzw. Personengruppen in den Blick nehmen, die von Bildungsarmut betroffen oder bedroht sind. Bildungsarmut liegt vor, wenn im Lebensalltag wichtige Grundvoraussetzungen für die Entwicklung einer verständigen kulturellen Teilhabe- und sozialen Anschlussfähigkeit fehlen (Allmendinger, 1999). Aus der Lebensverlaufsperspektive bedeutet Bildungsarmut biografische Verwundbarkeit und sich wiederholende Beeinträchtigung von Lebenschancen; sozialstrukturell führt Bildungsarmut zu verwehrten Erreichbarkeiten von und Zugängen zu sozialen und kulturellen Gütern und/oder zu sozialen Positionen (Böhnisch & Schröer, 2004).

Kindliche Bildungsarmut wird schon seit der ersten PISA-Studie in Anlehnung an das dort verwendete Konzept der Basiskompetenzen als „Kompetenzarmut“ diskutiert (Baumert et al., 2001, S. 102), von der in Deutschland bis heute (OECD, 2023) ca. zehn Prozent der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler betroffen sind. Deren Basiskompetenzen halten einer praktischen Bewährung in lebensnahen Kontexten nicht stand, weil sie z. B. im Feld ihres Lese-Kompetenzniveaus im internationalen Vergleich nicht einmal die für die niedrigste Kompetenzstufe I erforderliche Punktzahl mit entsprechenden Folgen für die Bewältigung

vieler Anforderungen im Lebensalltag erreichen. Fehlt doch in diesen Fällen zu meist der „Mindestanschluss“ an die moderne Wissensgesellschaft und die Kultur der Schriftlichkeit. Kompetenzarmut (gemessen am relativen Performanzniveau) ist deshalb neben der häufiger diskutierten formalen Bildungsarmut im Sinne von Zertifikatsarmut (gemessen am Bildungsabschluss) ein wichtiger Aspekt von Bildungsarmut (Allmendinger, 1999; Allmendinger & Leibfried, 2002).<sup>1</sup>

Bei den Überlegungen zur Bekämpfung von Bildungsarmut (vor allem im Kindes- und Jugendalter) steht bisher weitgehend eine sogenannte statusherstellende Bildungssozialpolitik im Vordergrund der Debatte (Allmendinger, 1999). So argumentieren z. B. Jutta Allmendinger und Stephan Leibfried (2002), dass unter Arbeitsmarktgesichtspunkten besonders der Zertifikatsmaßstab, also der Nachweis von formalen Bildungsabschlüssen, besonders wichtig sei. Unternehmen fragten primär nach Zertifikaten und nur mittelbar nach Kompetenzen, denn Zertifikate bescheinigten zugleich auch Disziplin, Anpassungsfähigkeit oder allgemeine soziale Kompetenz. Das lenke den Blick vor allem auf die Unterversorgung mit Bildungstiteln. Allmendinger (1999) will jedoch mehr: Sie schlägt vor, den betroffenen Personen neben sozialpolitisch begründeten Maßnahmen zur Statusreparatur vor allem bildungspolitisch motivierte Hilfen zur Bewältigung von Zukunftsaufgaben bereitzustellen.

Um das zu realisieren, ist allerdings mehr als beispielsweise ein verpflichtender Kindergartenbesuch notwendig, selbst wenn dieser tatsächlich den späteren schulischen Bildungserfolg positiv beeinflusst (Spieß et al., 2016). Was gebraucht wird, ist eine theoretisch begründete Perspektiverweiterung, um weitergehende Bildungsinhalte wie z. B. allgemeine Lebensführungskompetenzen stärker in den Blick zu rücken und auch allgemeine sogenannte Daseinskompetenzen zu berücksichtigen, wie dies schon seit dem Fünften Familienbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ, 1994) eingefordert wird. Neben dem Lernort Schule rückt vor diesem Hintergrund vor allem auch die Familie als Bildungsort ins Blickfeld (BMFSFJ, 2002). Wird doch Bildung und somit auch Bildungsarmut – darauf sei von Anfang an hingewiesen – im Lebensalltag der Individuen sozial hergestellt und umfasst mehr als nur das formale (schulische) Bildungsgeschehen. So hat Thomas Rauschenbach (2009,

---

<sup>1</sup>Die Risiken und Chancen für das Erreichen von kultureller Teilhabefähigkeit und sozialer Anschlussfähigkeit ergeben sich aus dem Zusammenspiel von beidem, der Zertifikats- und Kompetenzarmut, wobei dies z. B. einhergeht mit relativ geringem politischem Interesse, mit geringeren individuellen Erfolgchancen auf dem Heiratsmarkt oder mit größeren Morbiditäts- und Mortalitätsrisiken (vgl. Büchner, 2011, S. 31 ff.).

S. 86 ff.) mit Nachdruck auf die eminent wichtige und oft verkannte Bedeutung der „Alltagsbildung“ hingewiesen, die er als große Herausforderung der modernen Wissensgesellschaft hervorhebt. Darunter versteht er eine allgemeine Lebensführungs- und Lebensbewältigungskompetenz. Das schließt ein Mindestmaß an Literalität ein, um mithilfe der Beherrschung eines sinnverstehenden Lesens und Schreibens die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Hinzu kommen weitere Grundkompetenzen, um im gesamten Lebensverlauf mit den vielen praktischen Dingen des Alltagslebens zurechtzukommen. Dazu zählen beispielsweise das Kochen, sich selbst zu versorgen, den eigenen Haushalt bewältigen zu können, mit Geld, Recht oder Gesundheit umzugehen oder mit der Erziehung von Kindern zurechtzukommen, den Urlaub und die Freizeit selbstständig zu planen. Insofern werden hier jenseits der im schulischen Unterricht vermittelten formalen (Elementar-)Bildung Bildungsanteile hervorgehoben, bei denen es um die (alltagsbezogene und gleichermaßen überlebenswichtige) Kompetenzaneignung vor und neben den standardisierten und zertifikatsbezogenen Lehr- und Lernprozessen geht.

Ein wichtiger Ort für die Aneignung von entsprechenden Kompetenzen zur Alltagsbewältigung bleibt nach wie vor besonders die Familie. Insofern kommt es darauf an, schulische und außerschulische Bildungsorte und nicht zuletzt familiäre Bildungssettings in den Blick zu nehmen, um die „andere Seite“ von Bildung in der Form von Alltagsbildung in ihrer Bedeutung angemessen berücksichtigen zu können. Wenn die Annahme von Rauschenbach (2009, S. 230) auch nur im Ansatz richtig ist, dass die Frage der Alltagsbildung eine unterschätzte Dimension des gesamten Bildungsgeschehens ist und „zugleich auch eine viel größere Quelle der sozialen Spaltung bzw. der Reproduktion sozialer Ungleichheit, als dies bislang öffentlich und politisch wahrgenommen wird“, dann müssen „nicht nur viele Bildungsmaximen als Mythen entlarvt, manche Bildungsempfehlungen umgeschrieben und vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Es müsste vielmehr zugleich neu und anders akzentuiert über Bildung, über Bildungskonzepte und Bildungspolitik nachgedacht werden“ (ebd., S. 89).

---

## **2 Soziale Reproduktion von Bildungsarmut und der Stellenwert einer habitussensiblen Bildungsforschung**

Im Folgenden geht es mir aufgrund dieser Vorüberlegungen vor allem um Perspektiven für eine stärker habitussensible Bildungsforschung. Diese müsste vor allem darauf abzielen, die soziale Reproduktion von Bildungsarmut an

*verschiedenen* Bildungsorten, also nicht nur in der Schule, zu untersuchen und bildungs- und sozialpolitisch zu bekämpfen. Erforderlich dafür ist die Schaffung von entsprechenden Gelegenheitsstrukturen und die Bereitstellung von zusätzlichen Entwicklungsressourcen, um eine habitusbildende Vermittlung und Aneignung von kulturellem und sozialem Kapital vor allem für Kinder zu ermöglichen, die im Rahmen ihrer vorschulischen, aber auch schulischen Entwicklung nicht von Anfang an den „lernkulturellen Habitus“ der meisten bildungsnahen Mittel- (und Oberschicht-)Kinder entwickeln konnten und können (Edelstein, 2006). Meine Ausgangsthese lautet somit, dass eine habitussensible Bildungs- und Sozialpolitik andere Akzente setzt und setzen muss als eine staturherstellende. Beide sind zwar eng miteinander verbunden, aber sie müssen dennoch in einem je eigenen Begründungszusammenhang reflektiert (und später auch umgesetzt) werden.

Bei meinen weiteren Überlegungen werde ich mich zunächst noch einmal auf Wolfgang Edelstein und dessen beachtenswerten Beitrag zu diesem Problemzusammenhang stützen<sup>2</sup>. Aus einer lebensweltlichen Perspektive geht es Edelstein um die Frage, wie über geduldige und intensive Zuwendung und professionell angeleitete Förderung schulisch verwertbare Äquivalente „hervorkultiviert“ werden können, damit die Bearbeitung von Habitusdifferenzen unter den Schülerinnen und Schülern möglich wird mit dem Ziel, dass die in die Schule mitgebrachte Bildungsarmut nicht weiter zementiert, sondern eher überwunden werden kann. Auch Edelstein ist allerdings skeptisch im Hinblick auf die Realisierbarkeit eines habitussensiblen Schulunterrichts, wenn er schreibt, dass den Lernenden in der Schule in keinem vergleichbaren Land zur „Entwicklung des kulturellen Habitus“, der zum Ausgleich der mitgebrachten Unterschiede des kulturellen Kapitals notwendig ist, so wenig Zeit und Spielraum gegeben werde (Edelstein, 2006, S. 129).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, über die Schule hinaus von einem relationalen Denken in sozialen Kräfteverhältnissen im Sinne von Pierre Bourdieu (1987) auszugehen. Norbert Elias würde von Figurationen sprechen, in denen zwischenmenschliche Beziehungen betrachtet werden müssen. Dabei ist Macht, so formuliert Elias (1981, S. 77 f.), eine Struktureigentümlichkeit aller zwischenmenschlichen Beziehungen. Und da Menschen in entsprechenden sozialen Beziehungen und Verhältnissen leben, hat ihr Handeln, wie es bei Bourdieu heißt, einen entsprechenden sozialen Sinn (Bourdieu, 1999). So deuten z. B. differenzielle Verhaltensstandards und Umgangsnormen auf „feine Unterschiede“ im Lebensstil

---

<sup>2</sup>Vgl. dazu auch Büchner (2010, S. 34 ff.).

der Menschen hin und verweisen auf entsprechende zivilisatorische Regeln für die Teilnahme am gesellschaftlichen Zusammenleben (vgl. Bourdieu, 1987).

Konkrete Bildungsarmut äußert sich erst im Kontext ganz bestimmter, historisch aufgeklärter sozialer Praktiken und unter Berücksichtigung der jeweiligen sozialen Positionen aller beteiligten Akteure in der sozialen Wirklichkeit bzw. im sozialen Raum. Bildungsarm oder bildungsreich ist ein Mensch also in diesem Sinne nicht „als solcher“ allein aufgrund bestimmter Persönlichkeitsmerkmale. Vielmehr muss eine Person immer auch jemanden finden, der ihn oder sie als bildungsreich anerkennt oder als bildungsarm bemitleidet. So haben bereits Sandra Beaufays und Beate Kraus (2005) hellstichtig auf die soziale Konstruktion der sozialen Abhebung, also auf die Inszenierung von Distinktion hingewiesen: Gebildete müssen von anderen Gebildeten als gebildet anerkannt werden, denn sie sind erst dann als Gebildete anerkannt, wenn andere Gebildete sagen, sie seien gebildet. Michael Vester (2006) nennt das Kooptationsvorgänge: Im alltäglichen informellen Miteinander oder Gegeneinander kommen entsprechende (weiche!) Selektionsmechanismen ins Spiel, wobei soziale Hierarchien in bestehenden gesellschaftlichen Kräftefeldern ausgebildet werden. Denken wir etwa an den Prozess des *making up the middle class child*, wie dieser z. B. in der Kindheitsforschung anschaulich beschrieben wird (Vincent & Ball, 2007). Insofern ist eine so beschriebene Praxis „eine Summe von Machtbeziehungen, deren Dynamik auf der Verkennung/Anerkennung der ‚legitimen‘ Herrschaft ruht“ (Papilloud, 2003, S. 52).

Distinktion hat somit etwas mit sozialer Anerkennung zu tun. Das gilt ebenso für eine Nicht-Anerkennung und (nicht immer intendierte, aber faktische) Marginalisierung und Diskriminierung. Anerkennung wird einer Person von anderen Personen verweigert, sodass deren Kohärenz- und Bindungswünsche enttäuscht werden. Im Sinne von Vester (2006) wäre das eine verweigerter Kooptation, was bei den Betroffenen soziale Vermeidungswünsche provoziert. Man grenzt sich ab, um sich nicht der vielfach anzutreffenden Kultur der Beschämung aussetzen zu müssen. Lauert doch hinter der Fassade eines souveränen Individuums, das seine eigene Situation negativ einschätzt, die von Neckel (1991) beschriebene soziale Angst vor Beschämung, vor sozialer Unterlegenheit und gesellschaftlicher Degradierung, was auf vielfältigen Marginalisierungserfahrungen beruht (vgl. Wimmer, 2024).

Der menschliche Habitus gerät somit als limitierender Einflussfaktor in den Blick. Indem man Prozesse der sozialen Herstellung von (kindlicher) Bildungsarmut in alltäglichen Handlungsvollzügen genauer untersucht, lassen sich Einsichten zu Tage fördern, die für die Entwicklung von Denk- und Handlungsperspektiven für eine habitussensible Bildungs- und Sozialpolitik notwendig sind und sich gezielt auf solche limitierenden Einflussfaktoren beziehen.

### 3 Bourdieu Habituskonzept und die Mechanismen einer habitusbezogenen sozialen Reproduktion

Ein solcher Denkansatz stützt sich vorrangig auf das Werk von Pierre Bourdieu, der in seiner Reproduktionstheorie vor allem den „limitierenden“ (nicht – wie oft vereinfachend behauptet – den „determinierenden“) habituellen Feinstrukturen der Lebenslagen, Milieus und Lebensstile als Kernbereichen der sozialen Reproduktion auf die Spur kommen will. Individuen werden demnach als soziale Akteure beschrieben, die auf der Ebene der Gesellschaft (des sozialen Raums) Unterschiede (Verschiedenheit) verkörpern und repräsentieren, wie sie sich diese in ihrem Herkunftsmilieu angeeignet haben. Diese Verschiedenheit bringen sie gegenüber anderen Akteuren in Verhaltensweisen, Gesten, Worten, Attitüden ebenso wie durch die Auswahl von Kleidung, Beruf und im Kontext eines bestimmten Geschmacks für Kunst, Küche, Autos usw. in sozialen Feldern zum Ausdruck (Papilloud, 2003, S. 40 f.). Mithilfe des Begriffs „Akteur“ soll verdeutlicht werden, dass die Individualität jedes Akteurs nur in Beziehung zur Individualität der vielen anderen Akteure und deren Handlungsdispositionen im sozialen Feld gesehen werden kann. „Die Identität jedes Akteurs ist damit eine soziale, also eine relationale Identität“ (ebd., S. 31 f.). Insofern treffen Akteure im sozialen Raum immer mit je eigenen Lebensgeschichten aufeinander, die miteinander in einem Netz von Beziehungen stehen. Und dabei gilt: „Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person versperrt ist“ (Bourdieu, zitiert in Baumgart, 1997, S. 207). Insofern ist der Habitus ein System von Grenzen.

Der Verweis auf die soziale Position der verschiedenen Akteure ermöglicht die Öffnung des Blicks auf die relationalen Beziehungen als Machtbeziehungen zwischen den sich im sozialen Raum begegnenden Akteuren. Diesen sozialen Raum versteht Bourdieu als ein „Ensemble von Positionen, die distinkt und koexistent sind, einander äußerlich, bestimmt durch ihr jeweiliges Verhältnis zu allen anderen“ (Bourdieu, 1998, S. 18). Nach Bourdieu treffen Akteure in der Regel in sozialen Feldern aufeinander, wie z. B. dem Feld Familie, Schule, Kultur, Politik, Ökonomie, Religion. Und in jedem dieser sozialen Felder finden Kämpfe über ihre (legitime) Strukturierung statt, wobei ihre Struktur „den Stand der Machtverhältnisse zwischen den am Kampf beteiligten Akteuren oder Institutionen (wiedergibt)“ (Bourdieu, 1993, S. 108). Denken wir dabei z. B. nur an das soziale Feld Schule und das darin geltende legitime Regelwerk für schulbezogenes soziales Handeln.

### Bezogen auf den Begriff des Habitus formuliert Bourdieu:

„Die Habitus sind Prinzipien zur Generierung von unterschiedlichen und der Unterscheidung dienenden Praktiken – was der Arbeiter isst und vor allem, wie er es isst, welchen Sport er treibt und wie er ihn treibt, welche politischen Meinungen er hat und wie er sie zum Ausdruck bringt, unterscheidet sich systematisch von den entsprechenden Konsum- und Verhaltensgewohnheiten der Unternehmer in der Industrie; es sind dies aber auch unterschiedliche Klassifikationsschemata, unterschiedliche Klassifikationsprinzipien, Wahrnehmungs- und Gliederungsprinzipien, Geschmacksrichtungen“ (Bourdieu, 1998, S. 21).

Allerdings sind die mit dem Habitus verbundenen individuellen und kollektiven Handlungen vernünftig, „ohne deswegen das Produkt eines durchdachten Plans oder gar einer rationalen Berechnung zu sein“ (Bourdieu, 1999, S. 95). Das bedeutet die „Abkehr von einer Vorstellung vom sozialen Handeln, die dieses als Resultat bewusster Entscheidungen bzw. als das Befolgen von Regeln begreift“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 5). Um dem Habitus und den Mechanismen der Habitusentwicklung in familialen Mehrgenerationenzusammenhängen auf die Spur zu kommen und zur Erhellung des *Wie* der sozialen Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Bildung beizutragen, müssen soziale Praktiken und Lebensstile sozialer Milieus in ihrem Zusammenwirken untersucht werden.

Ganz im Sinne von Bourdieu geht es somit vor allem um die Frage, wie das soziale bzw. kulturelle Familienerbe von einer Generation zur nächsten weitergegeben, übernommen, zurückgewiesen bzw. transformiert wird. Neben der Habitusgenese in einzelnen Familien und dem habitualisierten Tun in Alltagsroutinen in unterschiedlichen sozialen Milieus (und der dabei beobachtbaren Milieuspezifität des Habitususerwerbs) geht es auch um die Wechselbeziehungen zwischen Familien und die damit verbundenen unterschiedlichen (ungleichen) sozialen und kulturellen Praxisformen in unterschiedlichen sozialen Milieus (vgl. Vuorisalo & Alanen, 2015).

---

## 4 Familie als Praxis und Herstellungsleistung

Bekanntermaßen ist Pierre Bourdieus Blick auf die Familie vor allem an der Frage ausgerichtet, welchen Beitrag sie an der Reproduktion der sozialen Ordnung hat bzw. genauer, in welchem Ausmaß dort der Austausch und die Weitergabe jener Ressourcen ihren Ort finden, die die soziale Platzierung ihrer Mitglieder entscheidend steuert. Vor allem das inkorporierte kulturelle Kapital ist dabei

von Bourdieu als eine Ressource identifiziert worden, die als Grundlage sozialer Schließungsprozesse maßgeblich an der Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchien beteiligt ist und die im familialen Miteinander schon „von Kindesbeinen an“ an die nachwachsende Generation weitergegeben bzw. von ihr angeeignet wird. In der Familie – so Bourdieus zentrale Grundannahme – wird im alltäglichen Miteinander eine soziale und kulturelle Praxis kollektiv erzeugt und aufrechterhalten, die dazu beiträgt, der Familie und ihren Mitgliedern ihren Platz in der sozialen Hierarchie zuzuweisen.

Mehr als zwanzig Jahre, so Bourdieu (1992, S. 96 f.), habe sich seine Arbeit dem Unterfangen gewidmet, die spezifische Logik der Strategien zu verstehen, mit der sich Gruppen, vor allem Familien, konstituieren und reproduzieren, um so die nötige Einheit herstellen zu können, die eine Voraussetzung für den Erhalt ihrer Position im sozialen Raum bildet.

„Die Familie spielt nämlich für den Erhalt der sozialen Ordnung, für die nicht nur biologische, sondern auch soziale Reproduktion, das heißt für die Reproduktion der Struktur des sozialen Raums und der gesellschaftlichen Verhältnisse, eine entscheidende Rolle. Sie ist einer der bevorzugten Orte der Akkumulation von Kapital aller Sorten und seiner Weitergabe von Generation zu Generation: Sie wahrt ihre Einheit für die Weitergabe und durch die Weitergabe, um weitergeben zu können und weil sie weitergeben kann. Sie ist das wichtigste ‚Subjekt‘ der Reproduktionsstrategien“ (Bourdieu, 1998, S. 132).

In einem Marburger Forschungsprojekt (Büchner & Brake, 2006a) haben wir die Bildungsbedeutsamkeit der Familie u. a. festgemacht am Beitrag der Familie zur Habitusentwicklung aller Familienmitglieder. Dabei ist es wichtig für uns, dass wir für alle Familienmitglieder gleichermaßen unterstellen, dass im Rahmen des alltäglichen familialen Zusammenlebens Prozesse der Habitusentwicklung stattfinden. Wir distanzieren uns somit vom sogenannten binären Code, dem dualen pädagogischen Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling (vgl. Zinnecker, 1997). Demgegenüber betonen wir die Wechselseitigkeit des sozialen und kulturellen Transmissionsgeschehens zwischen den Generationen in einer Familie. Bildung als Aneignung der Grundvoraussetzungen für den Zugang zur sozialen und kulturellen Welt vollzieht sich in der Familie also über die Reziprozität der familialen Generationenbeziehungen und die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens im Familienalltag.

Dieser sich so vollziehende Subjektcharakter der Familie als Bildungsort und die damit verbundenen Bildungsstrategien lassen sich besonders dann angemessen verdeutlichen, wenn Bildung nicht nur als *input* (Vermittlung, Weitergabe), sondern zugleich auch als *intake* (Aneignung, Übernahme) gesehen wird, die in

die soziale Praxis der Familie eingebunden ist. Diese wechselseitigen kulturellen Transmissionsprozesse verlaufen dabei keineswegs immer ohne Reibung. Vielmehr ist davon auszugehen, dass stetige Aushandlungen nötig sind, da familiäre Mehrgenerationennetze immer auch soziale Gefüge darstellen, in denen spezifische geschlechter- und generationenbezogene Machtverteilungen ihre Wirksamkeit entfalten. Dies geschieht z. B. über ungleich zwischen den Generationen verteiltes ökonomisches Kapital oder in der Art, wie das Geschlechterverhältnis von symbolischer Herrschaft gekennzeichnet ist. Nur so lässt sich verstehen, in welcher Weise eine Familie als Kollektivsubjekt von Reproduktionsstrategien (und nicht nur als bloßes Aggregat von Individuen) habituelle Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen oder verhindern hilft (vgl. Büchner & Krah, 2006).

---

## 5 Die Familie und die Funktionsweise des Feldes<sup>3</sup>

Die Habitusgenese vollzieht sich in der Regel über praktisches, körperlich-sinnliches, mimetisches Tun in Interaktion mit anderen im Rahmen der kulturellen Alltagspraxis. Mit ihrer Teilnahme an der kulturellen Alltagspraxis lassen sich die Akteure auf das Spiel der Habitusentwicklung, bestimmte dabei geltende Spielregeln, den zu erbringenden Einsatz und die zu erwartenden Ergebnisse des Spiels ein. Das Spielfeld liefert den Rahmen und die Rahmung des Tuns, Lernen findet statt durch Mitmachen, Abgucken, Ausprobieren und Einüben, wobei aber auch gezieltes Vermitteln und Aneignen bis hin zu Anerkennung und Ablehnung seitens der Mitspieler\*innen (innerhalb und außerhalb der Familie) ins Spiel kommen (Büchner & Brake, 2006a, S. 47).

Vor allem in seinem Aufsatz „Familiensinn“ weist Bourdieu wiederholt darauf hin, dass der Prozess, mit dem Familien in ihrer symbolischen und praktischen Arbeit „aus einer nominalen Fiktion zu einer realen Gruppe“ werden, besser zu verstehen sei, wenn das Funktionieren der familialen Einheit wie ein Feld aufgefasst werde (Bourdieu, 1998, S. 130 f.). So führt er aus, dass

„die Familie, wenn sie sich, um zu bestehen und fortzubestehen, als *Verband* behaupten muss, immer dazu tendiert, wie ein *Feld* zu funktionieren, mit all seinen physischen, ökonomischen und vor allem symbolischen Kräfteverhältnissen (die

---

<sup>3</sup> Im Zusammenhang mit den folgenden Ausführungen danke ich insbesondere Anna Brake für ihre qualifizierte Mitarbeit.

zum Beispiel mit Umfang und Struktur der im Besitz der verschiedenen Familienmitglieder befindlichen Kapitalien zusammenhängen) und mit seinen Kämpfen um Erhalt oder Veränderung dieser Kräfteverhältnisse“ (ebd.).

Was bedeutet es, das Miteinander und Gegeneinander in der Familie als Kräfteverhältnisse eines Feldes zu verstehen? Bourdieu (1992, S. 111) kennzeichnet Felder als „historisch konstituierte Spielräume mit ihren spezifischen Institutionen und je eigenen Funktionsgesetzen.“ In diesem Sinne ist das Feld bei Bourdieu zu verstehen als ein Netz von im historischen Prozess entstandenen Relationen zwischen einzelnen Positionen. Wer welche Position im Feld innehat, wird durch die Zusammensetzung der Kapitalformen und deren Entwicklung definiert. Die jeweilige Position ist dabei immer nur in Relation zu den Positionen der anderen und ihrer Geschichte zu bestimmen. „Was in der sozialen Welt existiert, sind Relationen – nicht Interaktionen oder intersubjektive Beziehungen zwischen Akteuren, sondern objektive Relationen, die ‚unabhängig vom Bewusstsein und Willen der Individuen bestehen‘ wie Marx gesagt hat“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 126). Der Abstand der Positionen ist nicht fix und auf Dauer gestellt, sondern muss zwischen den Positionsinhaber\*innen in den für ein Feld spezifischen Kämpfen um symbolisches Kapital ausgefochten werden. Die Akteure treten dabei mit einem spezifischen Einsatz, dem *enjeu*, in das Spiel bzw. den Kampf ein (Bourdieu verwendet die Metaphern Spiel und Kampf synonym), in der Überzeugung, dass sich der Einsatz lohnen werde (*illusio*). So kann das Feld als ein Kraft- und Kampffeld funktionieren, aus dem die Mitspieler\*innen nicht aussteigen, sondern auf dem sie um die Erweiterung der Grenzen des Feldes oder auch um deren Bestand kämpfen.

„Man kann die Praktiken, deren ‚Subjekt‘ die Familie ist, (...) nur erklären, wenn man die Struktur der Kräfteverhältnisse zwischen den Mitgliedern der als Feld funktionierenden Familiengruppe berücksichtigt (also die Geschichte, die zu diesem Stand geführt hat), eine Struktur, die in den Kämpfen des familialen Feldes ständig auf dem Spiel steht“ (Bourdieu, 1998, S. 133).

Was bedeutet nun diese Vorstellung, dass die Familie wie ein Feld funktioniere, für das alltägliche Miteinander der Familienmitglieder? Zunächst widerspricht es unseren Denkgewohnheiten, sich die Familie als einen sozialen Zusammenhang vorzustellen, in dem die einzelnen Familienmitglieder in einem Wettstreit zueinander stehen. Zu sehr sind wir auf ein (Wunsch-)Bild von Familie eingestellt, das emotionale Nähe und vertrauensvolle Beziehungen ins Zentrum stellt. Ist es nicht gerade Aufgabe der Familie, den emotionalen Ausgleich gegen die Konkurrenz, die Härte, Durchsetzungsnotwendigkeit und die Kälte der Gesellschaft zu

schaffen? Was eröffnet hingegen der Blick auf Familie im Sinne eines funktionierenden Feldes?

Den Feldbegriff hier anzulegen heißt, die Relationalität dieses Sozialgefüges ernst zu nehmen und in Rechnung zu stellen, dass das, was ein Familienmitglied „ist“, was aus ihm wird, nur im Verhältnis zu den anderen Familienmitgliedern angemessen beschrieben werden kann. Familie erscheint dann als ein von Kräfteverhältnissen geprägter sozialer Raum, in dem (selbstverständlich nicht völlig neu, sondern auf der Basis geltender Generationenordnungen) Macht ausgehandelt werden muss, wobei die verschiedenen Spieler\*innen unterschiedliche Ressourcen mitbringen.

„Sie verfügen über Trümpfe, mit denen sie andere ausstechen können und deren Wert je nach Spiel variiert. (...) Es gibt, mit anderen Worten, Karten, die in allen Feldern stechen und einen Effekt haben – das sind die Kapital-Grundsorten –, doch ist ihr relativer Wert als Trumpf je nach Feld und sogar je nach den verschiedenen Zuständen ein und desselben Feldes ein anderer“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 128).

Die Kräfteverhältnisse sind in Bewegung, können sich also verschieben, etwa dadurch, dass die Wertigkeit kultureller Bestände sich verändert, wie es z. B. häufig für den Umgang und die Nutzung der neuen interaktiven Medien und einem dort zu beobachtenden Informations- und Kompetenzvorsprung der jüngeren Generation konstatiert wird. Wer kann welche Kompetenz für sich beanspruchen, wer welchen Einfluss geltend machen? Die hier wirksam werdenden geschlechter- und generationenbezogenen Machtunterschiede realisieren sich im Ringen um „Geltungen“ bzw. um das Gelten-Lassen, es sind also wechselseitige Anerkennungsprozesse, es sind Kämpfe um Anerkennung, die die Grundlage des sozialen Positiongefüges in Mehrgenerationenfamilien bilden.

Hier wird deutlich, dass die Prozesse der Weitergabe von Bildung und Kultur im familialen Mehrgenerationenzusammenhang als Herstellung von sozialen Anerkennungsverhältnissen verstanden werden können (vgl. Büchner & Brake, 2006b). Das schließt die Herstellung der damit verbundenen (historisch sich verändernden) sozialen Bewertungssysteme mit unterschiedlichen Anerkennungs-chancen ein und muss sich sowohl auf familieninterne Anerkennungskonstellationen als auch auf über die Familie hinausreichenden Anerkennungsarenen beziehen. Soziale Anerkennungsverhältnisse sind dabei als kulturell legitimierte und zum Teil auch institutionalisierte Formen der Wertschätzung zu verstehen, die Personen und Personengruppen (also auch Familien) und ihren Lebensäußerungen in der Regel entgegengebracht werden.

In diesem Sinne erfasst der Begriff der sozialen Anerkennung sowohl die (Mikro-)Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen (soziale Austausch- und Aushandlungsprozesse sowie soziale Anerkennungsverhältnisse zwischen den Generationen und Geschlechtern innerhalb der Familie) als auch die (Makro-)Ebene der sozialen Beziehungen im gesamtgesellschaftlichen Rahmen. Immer geht es dabei um symbolisches Kapital, um die symbolische Regulation der Frage, was die beteiligten Familienmitglieder veranlasst, ein kulturelles und soziales Familienerbe weiterzugeben, anzunehmen oder gegebenenfalls auch abzulehnen bzw. in eine andere Form zu transformieren. Mit einer solchen Perspektive lassen sich nicht nur die individuellen Eigenleistungen stärker in den Blick rücken<sup>4</sup>, sondern zugleich auch die „mensenbildenden“ Zusammenhänge im informellen Bildungsbereich genauer betrachten, die mit der Aneignung jener Aspekte von Bildung und Kultur verbunden sind, die für die kulturelle Teilhabe und die soziale Anschlussfähigkeit erforderlich sind.

Dabei spielen die in den Familien wirksam werdenden Bildungsstrategien eine zentrale Rolle. An ihnen richtet sich das Bildungshandeln strategisch aus, ohne dass sie deswegen vollständig bewusst sein müssen. Dadurch, dass sie in dieser Weise habitusgeneriert sind, können sie erst – wie mit Bourdieu anzunehmen ist – ihre volle Wirksamkeit entfalten.

---

## 6 Bildungsstrategien als Strategien des Habitus<sup>5</sup>

Der Hinweis, dass der Begriff Strategie ursprünglich aus dem Bereich der Kriegsführung stammt und sich vom *strategia* (Heerführung, Feldherrenamt) herleitet und sich so wesentlich auf die Frage bezieht, wie Truppen in Stellung zu bringen sind, um sie möglichst wirksam einsetzen zu können, mag im Zusammenhang familialer Bildungsstrategien zunächst nicht sehr hilfreich erscheinen. Allerdings deutet diese begriffliche Herkunft bereits darauf hin, dass Strategien in einem allgemeinen Sinn als weitreichende Operationsplanungen zu verstehen sind, die

---

<sup>4</sup>Bourdieu (1987, S. 151) spricht von einem „Anlagesinn“, einem Sinn für Investitionen im Feld der Kunst, der sich auch auf entsprechende Investitionen in Bildung und Kultur beziehen lässt und im Rahmen der spezifischen Logik eines Feldes zum Tragen kommt. Denjenigen, denen der Spiel- bzw. Anlagesinn nicht „angeboren“ ist, laufen z. B. Gefahr, zu spät zu kommen oder fehl am Platz zu sein, wenn es darauf ankommt, gewinnbringend zu investieren, um entsprechende Renditen zu realisieren.

<sup>5</sup>Vgl. dazu auch Brake und Büchner (2009, S. 68 ff.).

einen möglichst effektiven Gebrauch der Kräfte und Ressourcen zur Erreichung festgelegter Ziele anstreben.

Hier deutet sich bereits an, warum wir im dargestellten Forschungsprojekt den Begriff Bildungsstrategien zugrunde legen und nicht etwa von Bildungskonzepten oder -entwürfen sprechen. Die Bezeichnung „Bildungsstrategie“ verweist einerseits auf die in den Familien vorhandenen Bildungsziele, bezieht aber darüber hinaus (stärker als die Begriffe Bildungskonzept oder -entwurf) die wichtige Frage nach ihrer Umsetzung mit ein. Das Anliegen, näher zu erhellen, auf welche Ziele und woran Familien ihre Bildungsanstrengungen ausrichten und wie sie versuchen, diese (auch vorbewussten) Ziele zu erreichen, steht im Zentrum unserer Untersuchung familialer Bildungsstrategien.

Es wäre dabei aber ein Missverständnis anzunehmen, dass Bildungsstrategien ausschließlich Gegenstand bewusster rationaler Aushandlungsprozesse seien. Wir verstehen sie mit Bourdieu als Strategien des Habitus. Im Kern heißt dies, dass wir davon ausgehen, dass Familien bildungsbezogenen Strategien folgen, „deren Prinzip nur ganz selten eine echte strategische Intention ist“ (Bourdieu, 1998, S. 146). Bildungsstrategien entfalten ihre Wirksamkeit also nicht so sehr über die innerhalb der Familie wechselseitig *expressis verbis* eingeforderten, offen zutage tretenden und ausgehandelten bildungsbezogenen Standards, sondern auch für sie kann die Bourdieusche Beobachtung Geltung beanspruchen, wonach das Verborgenste das ist, „worüber alle Welt sich einig ist, so einig, dass nicht einmal darüber gesprochen wird“ (Bourdieu, 1993, S. 80). Insofern bezeichnet Strategie nicht einen rational kalkulierten, planvollen Handlungsentwurf, sondern eine (implizite) Vernünftigkeit der Handlungspläne, wie sie sich aus dem Habitus des Individuums bzw. der Familie und aus der jeweiligen Position im sozialen Feld ergibt (Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 171).

Die innerhalb der Familie „explizit gesetzten Normen“, die als bewusste Strategien mit dem ausdrücklichen Wunsch, die „Zukunft beeinflussen und nach dem Vorbild der Vergangenheit gestalten [zu] wollen“, verbunden sind, müssen schon deshalb weniger wirksam sein als die Strategien des Habitus, weil sie im Vergleich zu den Strategien des Habitus, so Bourdieu, sehr unbeweglich sind und als Gegenstand bewusster Steuerungsprozesse wirksam werden. „Die einträglichsten Strategien sind meist die, welche außerhalb jeder Berechnung [...] erzeugt werden“ (Bourdieu, 1999, S. 116). Dies genau kennzeichnet die Strategien des Habitus als ein erworbenes System von Erzeugungsschemata. „Familienüberlieferungen“, so Bourdieu, seien nur dann von Dauer, „wenn ihnen bewusst die Treue gehalten wird und jemand da ist, der sie pflegt, und die eben deswegen im Vergleich zu den Strategien des Habitus sehr unbeweglich sind, der in neuen Situationen neue Mittel zur Wahrnehmung alter Funktionen erfinden kann“ (ebd., S. 102).

Der Strategiebegriff im Bourdieuschen Sinn kennzeichnet also den gekonnten Umgang mit der immanenten Logik eines Spiels, die praktische Beherrschung der Logik der Sache. Der berühmte tödliche Steilpass im Fußball auf den über außen kommenden Stürmer, der im nachfolgenden Doppelpass-Spiel mit seinem Nebenmann den Torerfolg sucht und nahezu blind auch findet, ist eine Metapher, die geeignet ist zu verdeutlichen, dass es zwar allgemeine Regeln der kulturellen Reproduktion gibt. Die Logik des Spiels setzt aber darüber hinaus so etwas wie ein blindes Verständnis zwischen den Mitspielern und eine eingefleischte Spiel-taktik gegenüber dem Gegner voraus. Es ist der praktische Sinn, als spielerisches Gespür, der durch Spielerfahrung erworben wird und teilweise jenseits des unmittelbaren Bewusstseins und des diskursiven Denkens funktioniert. „Strategie ist das Produkt des praktischen Sinns als eines ‚Spiel-Sinns‘ [...], (der) in frühesten Kindheit durch Teilnahme an sozialen Aktivitäten, nicht zuletzt [...] an Kinderspielen [d. h. in der vom Spiel-Sinn geleiteten Praxis] erworben wird“ (ebd., S. 83).

Insofern will Bourdieu zeigen, dass es neben der ausdrücklichen Norm oder dem rationalen Kalkül noch andere Erzeugungsprinzipien von Praktiken gibt, die wir in unserem Projekt am Beispiel des familialen Bildungsgeschehens und der damit verbundenen kulturellen Kapitalpflege untersuchen. Die Familien betreiben „Reproduktionsstrategien“, indem sie versuchen, ihre Ressourcenausstattung zu erhalten und zu vermehren. Aber:

„Nichts wäre [...] gefährlicher als der Versuch, die explizit auf Erhaltung oder Vermehrung des Vermögens – und, a fortiori, auf seine Erhaltung in Gänze über Generationen hinweg – gerichteten Strategien zu untersuchen, ohne dabei Strategien zu berücksichtigen, die sich niemals offen als solche darstellen, wie jene, die die generativen Praxen, die ‚Wahl‘ des Ehegatten oder die ‚Wahl‘ einer Schule regeln“ (Bourdieu, 1981, S. 197).

Den handelnden Menschen ist also ein „Spiel-Sinn“ zu unterstellen, der sie leitet. Um ihre Praktiken zu verstehen, muss man das rekonstruieren, was ihr Handeln beim Hervorbringen ihrer Praktiken leitet (wenn sie z. B. ihre Zeit einteilen, wenn sie das tun, was sich aus ihrer Sicht gehört, oder wenn sie auf Lebenspartnersuche sind und heiraten oder sich für eine Schule entscheiden).<sup>6</sup>

Entsprechende Aneignungsprozesse der Strategien der sozialen Praxis laufen in diesem Kontext in der Regel über praktisches, körperlich-sinnliches,

---

<sup>6</sup>Allerdings ist die Logik, die mit bestimmten Praktiken verbunden ist, nicht weiter als bis zu jenem Punkt logisch, ab dem die Logik nicht mehr praktisch wäre.

mimetisches Tun in Interaktion mit anderen im Rahmen der kulturellen Alltagspraxis ab, in der ein Mensch (ob bildungsarm oder bildungsreich) im Laufe seines Lebens seinen Habitus ausbildet, modifiziert, verfestigt, verändert. Mit seiner Teilnahme an der kulturellen Alltagspraxis lässt sich der Mensch auf das Spiel der Habitusentwicklung ein. Er lässt sich ein auf die gegebenen und möglicherweise auch umgestaltbaren Voraussetzungen, er lässt sich ein auf bestimmte Spielregeln, den zu erbringenden Einsatz und die zu erwartenden Ergebnisse des Spiels. Das Spielfeld liefert den Rahmen und die Rahmung des Tuns, Lernen findet statt durch Mitmachen, Abgucken, Ausprobieren und Einüben, aber auch über gezieltes Vermitteln und Aneignen, wobei Ehrgeiz und Anstrengung, aber auch Anerkennung oder Ablehnung seitens der Mitspieler\*innen (innerhalb und außerhalb der Familie) ins Spiel kommen. Habitusentwicklung wird als Aneignung des Sozialen verstanden, das die handelnden Subjekte aufgrund ihrer bisherigen Tätigkeiten in der Welt zu einem komplexen Erfahrungswissen und einem Netz von Dispositionen bündeln und ständig wieder modifizieren und transformieren. Dabei spielen der bisherige Verlauf des Habituserwerbs und damit auch die bisherige Bildungsgeschichte sowie die jeweiligen Gelegenheitsstrukturen für die Aneignung von Bildung und Kultur eine wichtige Rolle, denn der Habitus kann nur Dinge aufnehmen und einbauen, für die er bereits eine Art „Ankoppelungsstelle“ hat oder zumindest schaffen kann. Darin liegt seine Arbeitsweise als generative Grammatik.

---

## 7 Ausblick

Insgesamt hoffe ich, mithilfe der Bourdieuschen Werkzeugkiste die Bedeutsamkeit der Familie für die Habitusgenese im Kontext der Entstehung von Bildungsarmut (aber auch von Bildungsreichtum) verdeutlicht zu haben. Die im Familienrahmen erbrachten Investitionsleistungen in die (lebenslange) Habitusentwicklung ihrer Mitglieder werden dabei als wichtige persönliche Ressource und als Voraussetzung für kulturelle Teilhabe und die Herstellung und Erhaltung von sozialer Anschlussfähigkeit aller Beteiligten verstanden. Wenn Akteure in Familien bildungsbezogenen Reproduktionsstrategien im Rahmen von unterschiedlichen individuellen und kollektiven Prozessen der Habitusformierung folgen, passiert weit mehr als nur die offen propagierten und eingeforderten (oder unterlassenen) Bildungsanstrengungen, wie sie etwa in einem in Bildungsabsicht kulturell angereicherten Familienfreizeitverhalten erkennbar sind. Vielmehr kommt es darauf an zu beachten, dass die familiäre Habitusentwicklung in aller Regel viel mit den aktuellen und vergangenen Bildungsprozessen innerhalb der Familie sowie mit

deren sozialer Anerkennung und Legitimation (nach innen und außen) zu tun hat. Nicht nur Ausmaß und Formen von objektiviertem und institutionalisiertem kulturellem Kapital, sondern die spezifischen kulturellen Praxisformen und die mit ihnen verbundenen sozialen Anerkennungsmuster innerhalb und außerhalb der Familie müssen zum Untersuchungsgegenstand (und später dann auch zum Interventionsgegenstand) gemacht werden. Dabei stellt sich nicht zuletzt die Frage, ob und inwieweit pädagogische Interventionen die individuelle Habitusgenese beeinflussen (können), solange diesen Interventionen soziale und politisch begründete Widerstände entgegenstehen.<sup>7</sup>

Eine detaillierte prozessbezogene Perspektive öffnet den Blick auf die sozialen Konstruktionsprozesse, mit denen eine familiäre Wirklichkeit im Rahmen der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenzusammenhängen praktisch erzeugt wird. In den Mittelpunkt der Analyse geraten dann auch jene familialen Anerkennungs- und Austauschprozesse, die – selbstverständlich immer vor dem Hintergrund spezifischer Ressourcenausstattungen – als Inszenierungspraktiken z. B. einer „doing cultural elite“ verstanden werden können. Denn sobald Habitusunterschiede mit Erfahrungen der sozialen und kulturellen Diskriminierung oder Privilegierung aufgrund von unterschiedlichen Weltansichten, Lebensstilen oder Geschmacksmustern einhergehen und mit gesellschaftlichen Inklusions- oder Exklusionseffekten verbunden sind, werden aus sozialen und kulturellen Unterschieden soziale und kulturelle Ungleichheiten (Büchner & Brake, 2006a, S. 26), über die mit mehr als nur desinteressierter Gelassenheit nachgedacht werden muss.

So kann sich wechselseitig anerkennendes Verhalten und habituelle Nähe in der Form von gegenseitiger Wertschätzung, gar Bewunderung äußern, die eine Nachahmung(-sbereitschaft) sowie mögliche Inklusionsprozesse befördern. Umgekehrt kann Missachtung als Gegenstück zu Anerkennung zu Konflikten und sozialen Exklusionsprozessen führen, worauf bereits Honneth (2003) hingewiesen hat. Und nicht vergessen werden darf, dass sich die Formen der Anerkennung

---

<sup>7</sup>Im Feld der Rehabilitationspädagogik (Trescher, 2017) finden wir beispielsweise Versuche der Reformulierung des Konzepts Behinderung. Behinderung ist demnach nicht als individuelle Beeinträchtigung zu denken, sondern sie wird im Rahmen diskursiver Praktiken überhaupt erst erzeugt. Das ließe sich auch auf die Diagnose „Bildungsarmut“ übertragen. Bildungsarmut wird als Ordnungskategorie produziert, welche, so die These, zu spezifischen institutionellen Praktiken einlädt, die eine ermächtigende Subjektbildung behindern. Über das Frequentieren bestimmter institutionell vernetzter Orte wird z. B. bis hin zu regelmäßiger Inanspruchnahme etwa von Fahrdiensten zu Spezialschulen der Zugang zur „Außenwelt“ und den dabei auch enthaltenen Diskursen verhindert.

zeitgeschichtlich verändern, sodass die ganze Vielfalt von legitimen habituellen Anerkennungs- und Ablehnungsformen im Kontext der Habitusgenese nicht weniger leicht zu entschlüsseln und damit auch politisch und pädagogisch zu beeinflussen sind.<sup>8</sup> Habitusentwicklung ist somit Aneignung des Sozialen, das die handelnden Akteure aufgrund ihrer bisherigen Tätigkeiten in der Familie (und in der Welt) zu einem komplexen Erfahrungswissen und einem Netz von Dispositionen bündeln und ständig wieder modifizieren und transformieren. Dabei spielen der bisherige Verlauf des Habitusserwerbs und die bisherige Bildungsgeschichte eine wichtige Rolle, denn der Habitus kann nur Dinge aufnehmen und einbauen, für die er bereits eine Art Ankoppelungsstelle hat oder zumindest schaffen kann. Darin liegt seine Arbeitsweise als generative Grammatik, über deren soziale Logik wir hier einige Überlegungen angestellt haben (vgl. Büchner & Brake, 2006a, S. 47).

Zusammenfassend bleibt als wichtige Frage nach wie vor diejenige nach den Möglichkeiten der sozialen Mobilität, also des mehr oder weniger offenen „Grenzverkehrs“ zwischen Personen und Personengruppen mit unterschiedlicher Bildungsgeschichte und somit unterschiedlichem Habitus.

„Dabei können nicht nur ungleiche Chancen und materielle Ausstattungen Mobilitätsbarrieren bilden, sondern auch symbolischer Ausschluss und die Abwertung zum Beispiel ‚plebejischer‘ oder ‚bildungsferner‘ Habitusformen. Bessergestellte Gruppen nutzen derlei Barrieren strategisch oder unbewusst zur Monopolisierung von Lebenschancen; weniger Privilegierte fordern die Monopolisierung mit individuellen oder kollektiven Strategien heraus“ (Mau et al., 2023, S. 44.).

Insofern geht es in diesem Zusammenhang um „Verteilungs-, Klassen- oder Schließungskämpfe“ (ebd.), die eben nicht allein über pädagogische Interventionen geführt werden können, solange es keine geeigneten gesellschaftlichen oder politischen Rahmenbedingungen dafür gibt.

Immerhin ist die These begründbar: Integration muss auch über Interaktion ermöglicht werden, wobei besonders auf eine habitussensible Interaktionsqualität

---

<sup>8</sup>Denken wir beispielsweise an Veränderungen in der Folge der Bildungsexpansion seit den frühen 1960er Jahren. Der Wandel von geschlechtsspezifischen und herkunftsbedingten Selektionsprozessen hat z. B. zu einer veränderten Bildungsbeteiligung von Mädchen oder sogenannten Arbeiterkindern geführt, ohne dass damit die habitussensiblen (familienbezogenen und schulischen) Einflussfaktoren ihren Einfluss grundlegend verloren haben, zumal Kinder mit Migrationshintergrund stattdessen zu einer „neuen“, von Bildungsarmut bedrohten und/oder betroffenen Gruppe geworden sind.

(z. B. in Kindertagesstätten) zu achten und eine entsprechende soziale Kontaktbereitschaft zu fördern wäre. Was bleibt, ist allerdings immer wieder die kritische Prüfung der Frage, inwieweit das Klagen über die „Bildungsunwilligkeit“ einiger Familien (ungewollte, weil gut gemeinte) Elemente der Legitimation der eigenen Überlegenheit im Hinblick auf legitime Normen „guter Kindheit“ enthält, die viele Familien aufgrund ihrer Lebenslage überfordert (Rabe-Kleberg, 2010, S. 50; Bühler-Niederberger, 2011).

---

## Literatur

- Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 1, 35–50.
- Allmendinger, J., & Leibfried, S. (2002). Bildungsarmut im Sozialstaat. In G. Burkart & J. Wolf (Hrsg.), *Lebenszeiten* (S. 287–315). Leske & Budrich.
- Baumert, J., et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich*. Leske & Budrich.
- Baumgart, F. (Hrsg.). (1997). *Theorien der Sozialisation*. Julius Klinkhardt.
- Beaufays, S., & Kraus, B. (2005). Doing science—Doing gender. *Feministische Studien*, 23, 82–99.
- Böhnisch, L., & Schröer, W. (2004). Stichwort: Soziale Benachteiligung und Bewältigung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 467–478.
- Bourdieu, P. (1981). *Titel und Stelle*. Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1999). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Suhrkamp.
- Brake, A., & Büchner, P. (2009). Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 59–80). VS Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (1994). *Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland. Zukunft des Humanvermögens. Fünfter Familienbericht*, 12, 7560. Drucksache.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2002). *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie*. Kohlhammer.

- Büchner, P. (2010). Kindliche Bildungsarmut und die relationale Logik des Bildungs geschens. Über die Herstellung von Bildungsarmut und mögliche Auswege aus biographischen Sackgassen. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 31–44). Juventa.
- Büchner, P. (2011). Über die Bildungsbedeutsamkeit der Familie und Mechanismen der Reproduktion von Bildungsarmut. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 31–42). Waxmann.
- Büchner, P., & Brake, A. (Hrsg.). (2006a). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. VS-Verlag.
- Büchner, P., & Brake, A. (2006b). Bildung und soziale Anerkennung. Überlegungen zum Wandel sozialer Anerkennungsverhältnisse im Kontext der Produktion und Reproduktion des Akademikerstatus. In J. Ecarius & L. Wigger (Hrsg.), *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit* (S. 118–140). Barbara Budrich.
- Büchner, P., & Kraus, K. (2006). Der Lernort Familie und die Bildungsbedeutsamkeit der Familie im Kindes- und Jugendalter. In T. Rauschenbach, W. Düx, & E. Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter* (S. 123–154). Weinheim und München: Juventa.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit*. Juventa
- Edelstein, W. (2006). Bildung und Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2, 120–134.
- Elias, N. (1981). *Was ist Soziologie?* Juventa.
- Fuchs-Heinritz, W., & König, A. (2005). *Pierre Bourdieu*. UVK.
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung*. Suhrkamp.
- Krais, B., & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Transcript.
- Kreckel, R. (1992). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Campus.
- Mau, S., Lux, T., & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Suhrkamp.
- Neckel, S. (1991). *Status und Scham*. Campus.
- OECD (2023). *PISA 2022 Ergebnisse: Bd. 1. Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. Wbv Media.
- Papilloud, C. (2003). *Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds*. Transcript.
- Rabe-Kleberg, U., et al. (2010). Bildungsarmut von Anfang an? In H. Krüger (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 45–54). Springer VS.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung*. Juventa.
- Spieß, C.-K., Walper, S., & Diewald, M. (2016). Ausgewählte Analysen zum Zusammenhang von Migration und Teilhabe. In Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hrsg.), *Migration und Familie* (S. 129–180). Springer VS.
- Trescher, H. (2017). *Behinderung als Praxis*. Transcript.
- Vester, M. (2006). Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 13–54). UVK.
- Vincent, C., & Ball, S. (2007). Making up the middle class child: Families, activities and class dispositions. *Sociology*, 6, 1061–1077.

- Vuorisalo, M., & Alanen, L. (2015). Early childhood education as a social field: Everyday struggles and practices of dominance. In L. Alanen, L. Brooker, & B. Mayall (Hrsg.), *Childhood with Bourdieu* (S. 78–98). Palgrave Macmillan.
- Wimmer, C. (2024). *Die Marginalisierten. (Über-)Leben zwischen Mangel und Notwendigkeit*. Beltz Juventa.
- Zinnecker, J. (1997). Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 199–227). Suhrkamp.

**Prof. Dr. Peter Büchner** ist Universitätsprofessor i. R. für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens an der Philipps-Universität Marburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, Kindheits-, Familien- und Generationenforschung.

He was Professor of Sociology of Education at the University of Marburg/Germany until 2007 when he retired.

Main fields of work and research: Education and Social Inequality, Childhood, Family and Generation Research.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





# Teilnahme an Erwachsenenbildung im Lichte subjektiver Begründungen

Christine Zeuner

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	173
2	Subjektorientierung und subjektwissenschaftliche Forschung .....	175
3	Teilnahmeforschung aus subjektiver Perspektive: frühe Erkenntnisse.....	178
4	Subjektorientierte Teilnahme- und Lernforschung: aktuelle Ansätze und Befunde .....	187
5	Erkenntnisgewinn subjektorientierter Teilnahmeforschung .....	198
	Literatur.....	200

## Zusammenfassung

Der Beitrag gibt aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive einen Einblick in Forschungsansätze und -ergebnisse der Teilnahmeforschung in der Erwachsenenbildung. Am Beispiel früherer Erhebungen und Studien über Teilnahmeverhalten und subjektive Teilnahmebegründungen und vor dem Hintergrund aktueller Projektergebnisse aus der qualitativen Teilnahmeforschung wird aus der subjektiven Perspektive von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden nach der Bedeutung gefragt, die diese jeweils dem Lernen, der Bildung und der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen beimessen. Herausgear-

---

C. Zeuner (✉)

Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Hamburg, Deutschland

E-Mail: [zeuner@hsu-hh.de](mailto:zeuner@hsu-hh.de)

© Der/die Autor(en) 2025

C. Wimmer und G. Tafner (Hrsg.), *Grundbildung und Habitus*,  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2_7)

171

beitet werden subjektive Begründungsmuster, die die Verortung der Subjekte in die jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte verdeutlichen und zugleich aufzeigen, welche Wechselwirkungen zwischen subjektiven Voraussetzungen, Einstellungen und Haltungen auf der einen und gesellschaftlichen Erwartungen an die Funktionalität von Bildung auf der anderen Seite existieren.

---

### **Abstract**

The article provides an insight into approaches and results of research concerning the participation in adult education from a subject-oriented perspective. Using on the one hand examples of former surveys and studies concerning the participation of adults in lifelong education and presenting on the other hand results of current qualitative projects asking for their reasons for participation and the relevance they attach to learning, education and participation in education. Subjective patterns of reason are worked out which illustrate the relevance of the participants localization in their respective social contexts. This also refers to the correlation which exists between subjective prerequisites and attitudes on the one hand and social expectations of the functionality of education on the other.

---

### **Schlüsselwörter**

Erwachsenenbildung · Teilnahmeforschung · Subjektwissenschaft · Subjektorientierung · Zeitaspekte · Subjektive Bedeutsamkeit · Bildungs- und Lernerfahrungen · Gesellschaftliche Einbettung

---

### **Keywords**

Adult education · Participation research · Subject-oriented scientific approach · Subject-orientation · Aspects of time · Subjective significance · Educational and learning experiences · Social embedding

## 1 Einleitung

Die Teilnahme oder auch Nichtteilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung und damit verbunden die Entwicklung von Strategien zur erfolgreichen Ansprache von Adressatinnen und Adressaten sind wesentliche Fragen, mit denen sich die Erwachsenenbildung in Theorie, Praxis und Forschung auseinandersetzt.

Theoretische Diskussionen beziehen sich insbesondere auf das Bildungsverständnis und die damit verbundene Frage, welche Ziele die Erwachsenenbildung verfolgt. Dient sie dem „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant, 1784) und stärkt seine Potenziale, um sich in einer Welt der Unsicherheit, Widersprüche und Herausforderungen zurechtzufinden und diese gesellschaftlich und politisch handelnd mitzugestalten? Diese Zielsetzung wurde und wird eher von der politischen, allgemeinen oder kulturellen Erwachsenenbildung verfolgt. Oder zielt sie auf die Kompensation von Bildungsdefiziten insbesondere in Bezug auf berufliche Kompetenzen und Qualifikationen und damit auf Anpassung an gegenwärtige und zukünftige Anforderungen des Arbeitsmarktes? Herausforderungen, die insbesondere die berufsbezogene und die betriebliche Weiterbildung betreffen. Entwicklungen, die seit Beginn der 1980er Jahre unter Bezug auf Peter Faulstichs Konzept der arbeitsorientierten Weiterbildung aber wiederkehrend kritisch hinterfragt wurden. Zugleich wurden aus subjektwissenschaftlicher Perspektive Gegenentwürfe entwickelt. Insbesondere aus gewerkschaftlicher Sicht ging es um eine Integration politischer Aspekte in die berufliche Bildung und damit verbunden um Fragen der Entfaltung der Person (Faulstich, 1981; Allespach, 2005; Meyer, 2021).

Die Erwachsenenbildung wurde nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland bis in die 1970er Jahre hinein im Wesentlichen theoretisch mit der Aufklärung begründet, politisch mit der gesellschaftlichen Demokratisierung, subjekttheoretisch mit der Entwicklung von Autonomie, von kritischer Urteilskraft und Emanzipation der Einzelnen (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960). Ziel war es, die Menschen zu gesellschaftlicher und politischer Partizipation und Gestaltung zu befähigen. Seit den 1980er Jahren – und seitdem weitgehend ungebrochen –, verbinden Bildungspolitik und Wirtschaft mit der Weiterbildung vorrangig Ziele wie den Erhalt der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit auf der einen und der berufsbezogenen Qualifizierung der Individuen mit dem Ziel ihrer Beschäftigungsfähigkeit auf der anderen Seite, was zugleich eine Ökonomisierung des Bildungssystems einschließlich der Erwachsenenbildung begünstigt (Zeuner, 2009, S. 17–21; Faulstich & Zeuner, 2015; Pätzold & Dohmen, 2021; Tafner et al., 2022).

Dieses Spannungsfeld und mögliche Widersprüche – zwischen Theorie und Praxis, zwischen Anpassung und Widerstand, zwischen normativen Ansprüchen und subjektiven Begründungen – bestimmt sowohl das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und als auch das Teilnahmeverhalten. Organisationen, Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung bilden mit ihren Angeboten und Programmen diese unterschiedlichen Ziele ab und antizipieren die Interessen ihrer Zielgruppen oder reagieren auf subjektive Begründungen der Teilnehmenden, um sie langfristig an sich zu binden. Damit stehen auf Ebene der Praxis neben anderen Tätigkeitsfeldern insbesondere die Handlungsbereiche Angebots- und Programmplanung, Programmentwicklung und -durchführung und die Ansprache potenzieller Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Mittelpunkt. Grundlage dieses Bereichs des professionellen Handelns sind Kenntnisse über die Interessen, Motive und Erwartungen der Adressatinnen und Adressaten, die es einer Einrichtung ermöglichen, Angebote nachfrageorientiert zu planen und durchzuführen.

Die Perspektive der potenziellen Teilnehmenden stellt somit einen wesentlichen Planungs- und Marketingfaktor für die Einrichtungen dar (Barz & Tippelt, 2008). Notwendiges Wissen hierfür können aus Träger- und Einrichtungsperspektive erfahrungsgelernt die Evaluation und Reflexion bisheriger Strategien und Umsetzungserfolge und eventueller Misserfolge generieren oder die Rezeption und Reflexion von Ergebnissen der Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnahmeforschung.

Ziel des Beitrages ist es, einen Einblick in Entwicklung und Ansätze der Teilnahmeforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft zu geben, in deren Zentrum subjektorientierte bzw. subjektwissenschaftlich begründete Forschungszugänge stehen (Zeuner & Faulstich, 2009; Zeuner et al., 2024). Einleitend werden im ersten Kapitel Aspekte subjektwissenschaftlicher Teilnahmeforschung theoretisch eingeordnet. Kap. 2 beschäftigt sich aus einer historischen Perspektive mit Erträgen der Teilnahmeforschung aus den 1920er, den 1960er und 1970er Jahren, um zu zeigen, dass Ansätze einer später als subjektwissenschaftlich bezeichneten Forschung bereits früher entwickelt wurden, auf die später teilweise explizit Bezug genommen wurde. Kap. 3 stellt Ergebnisse aktueller Untersuchungen vor, in denen die subjektiven Perspektiven von Teilnehmenden an Erwachsenenbildung oder auch Begründungen für ihre Nichtteilnahme im Vordergrund stehen. Der Beitrag schließt mit einer Einschätzung der Bedeutung subjektwissenschaftlich orientierter Teilnahmeforschung (Kap. 4).

## 2 Subjektorientierung und subjektwissenschaftliche Forschung

Die Perspektive der Teilnehmenden auf die Erwachsenenbildung hatte in der frühen Forschung insbesondere im Hinblick auf die Verbesserung professioneller Handlungsstrategien aus Sicht der Institutionen und Organisationen Bedeutung. Angestrebt wurden eine optimierte Teilnehmendengewinnung und -bindung. In den 1990er Jahren erfolgte in der Erwachsenenbildung eine intensive Rezeption der subjektwissenschaftlich orientierten Lerntheorie des kritischen Psychologen Klaus Holzkamp (1927–1995), mit dem Ziel, aus der subjektiven Sicht der Adressat\*innen und Teilnehmer\*innen Gründe für die Teilnahme an Lernprozessen zu erforschen. Diese Perspektive beeinflusste die Lernforschung innerhalb der Erwachsenenbildung nachhaltig (Faulstich & Ludwig, 2004; Faulstich, 2013).

Holzkamp entwickelte seine Lerntheorie in den 1980er Jahren in Abgrenzung zu psychologischen Richtungen, die Menschen eher als Objekte denn als Subjekte verstehen, die eigenständig über ihre Lernprozesse entscheiden. Wesentlich sind die subjektiven Prämissen, Gründe und Bedingungen, aufgrund derer sich Menschen für das Lernen entscheiden. Damit kommen subjektive Bedeutungszusammenhänge in den Blick. Lernen gilt nicht als ein von außen veranlasster Prozess, sondern als bewusste und zielgerichtete Handlung eines Menschen. Die Lerntheorie wird als Handlungstheorie verstanden, die konsequent vom Subjektstandpunkt aus argumentiert. Handeln erfolgt aus subjektiven Gründen, die aus der Perspektive des Subjekts jeweils vernünftig und plausibel sind und somit intersubjektiv verstehbar und nachvollziehbar kommuniziert werden können.

In der subjektwissenschaftlichen Forschung stehen die Perspektiven und Interessen der Subjekte in Bezug auf ihr Handeln im Mittelpunkt. Handeln kann sich auf konkretes Lernhandeln beziehen, aber auch auf die Kontexte, in denen sich Lernen ereignet. Die subjektiven Standpunkte, Handlungshorizonte und -perspektiven können begründet, artikuliert und kommuniziert werden. Die Entscheidung eines Subjekts für oder gegen eine bestimmte Handlung beruht auf seinen Einstellungen, Haltungen und Erwartungen in Bezug auf die intendierten Wirkungen und können eine Lernhandlung begründen. Subjekte sehen sich nach Holzkamp zumeist dann zum (Lern-)Handeln veranlasst, wenn sie eine Diskrepanz zwischen Intentionalität und Kompetenz feststellen, d. h., bisheriges Wissen, Fähigkeiten und Handlungsstrategien erweisen sich als unzureichend zur Lösung aktueller oder zukünftiger Herausforderungen. Äußere Anlässe können als Prämissen einer Aktivität in Handlungsbegründungen eingehen, müssen aber nicht unbedingt ihr Auslöser sein.

Holzcamp (1985) geht in seinen Betrachtungen über das Handeln des Subjekts davon aus, dass auch das Lernhandeln in einem historisch und kulturell geprägten gesellschaftlichen Kontext stattfindet. Da der gesellschaftliche Kontext dem Subjekt niemals in seiner Totalität, sondern immer nur in Ausschnitten begreifbar ist, werden diesen Ausschnitten und ihren Bedingungen Bedeutungen beigemessen, die prinzipielle Handlungsmöglichkeiten eröffnen (ebd., S. 234). Sie stellen für das Individuum zunächst einen Rahmen dar, zu dem es sich verhält. Vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen innerhalb dieses Handlungsrahmens leiten Subjekte realisierbar erscheinende Handlungsoptionen ab und verfolgen sie weiter (ebd., S. 237). Diese Erfahrungen können von ihnen begrenzend oder auch erweiternd in Bezug auf zukünftiges Handeln interpretiert werden und sie beeinflussen unter Umständen zukünftige Handlungsaktivitäten im Sinne der Erschließung „subjektiver Möglichkeitsräume“ (ebd., S. 368). Das heißt, die Subjekte reflektieren mögliche Spielräume des Handelns unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen äußeren Bedingungen und subjektiven Begründungen und Zielsetzungen.

Intendiertes Handeln setzt häufig Lernhandlungen voraus. Sehen sich Menschen also einer Handlungsproblematik gegenüber, die sie mit ihrem bisherigen Wissen, ihren Kenntnissen und Fähigkeiten nicht lösen können, kann diese zum Lernanlass erklärt und eine Lernschleife eingelegt werden. Handlungsproblematiken, die durch vorhandene Kompetenzen nicht zu bewältigen sind, werden zu Lernproblematiken (Holzcamp, 1995, S. 182). Lernen wird also zum einen funktional für die Überwindung von Handlungsproblematiken. Zum anderen kann Lernen aus subjektivem Bedürfnis als eigenständige Aktivität entstehen, ausgehend von individuellen Interessen und Perspektiven, die mit dem Lernprozess verbunden werden.

Holzcamp unterscheidet in diesem Zusammenhang defensive und expansive Lernprozesse, die jeweils einer subjektiven Begründungslogik folgen. Defensive Lernprozesse gelten als von außen veranlasst und werden als fremdgesetzt erfahren. Fehlt die Perspektive auf eine Erweiterung der eigenen Welt- und Selbstverfügung und wird kein subjektiver Begründungsrahmen entwickelt, können Subjekte widerständig oder ausweichend reagieren, aber unter Umständen trotzdem in Lernprozesse eintreten. Erst wenn es gelingt, Lernthematiken mit den Lebensinteressen der Individuen zu verbinden, findet expansives Lernen statt. Dessen wesentliche Merkmale sind Selbstbestimmung und Kontrolle über Intentionalität, Thematik und Methodik des eigenen Lernens (ebd., S. 24).

Eine wesentliche Rolle für das Lernen spielt die Bedeutsamkeit, welche Subjekte einem Lerngegenstand jeweils zusprechen. Die subjektive Relevanz macht einen Lehrgegenstand dem Individuum zugänglich, intendiert sich in der Folge als Erweiterung subjektiver Handlungsmöglichkeiten. Lernen ist also durch Of-

fenheit und Situativität gekennzeichnet. Es steht in engem Zusammenhang mit der Lebensgeschichte eines Menschen und den situationsabhängigen Konstellationen in Lebenslauf und Biografie einerseits und dem aktuellen Lebens- und Umweltkontext andererseits. Es gibt keine Lernaktivitäten, die nicht in einer bestimmten Situation und Konstellation erfolgen. Sie sind also einerseits sozial situiert und kontextbezogen. Andererseits kommt den subjektiven Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen der Lernenden, die biografisch begründet und prägend sind, eine wesentliche Bedeutung zu. Jedes Handeln, auch das Lernhandeln, entsteht und steht in gesellschaftlichen Zusammenhängen, also in einer „objektiven Bestimmtheit“, die die „subjektive Bestimmtheit der menschlichen Existenz“ (Markard, 2015, S. 172) rahmt bzw. beeinflusst.

Subjektwissenschaftliche Forschung argumentiert also vom Subjektstandpunkt aus. Nicht das Subjekt ist der Forschungsgegenstand, sondern die Welt, wie sie das Subjekt erlebt und empfindet, mit der es sich in verschiedenen Sphären handelnd und denkend auseinandersetzt. Damit kommen in der Teilnahmeforschung nicht isolierte Individuen in den Blick, sondern gesellschaftlich verortete Subjekte. Es geht weniger um objektiv beschreibbare Teilnahmebedingungen als vielmehr um Handlungsbegründungen der Subjekte für ihre Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung, für ihre begründeten Entscheidungen, sich auf Lernprozesse einzulassen oder auch nicht. Ihr Lernhandeln wird Gegenstand biografischer Reflexion und so als ein kontinuierlicher Prozess verstanden; zufällige oder punktuelle Lernereignisse können dann eine Rolle spielen, stehen aber nicht im Mittelpunkt. In diesen Kontext wird dann nicht nur die Vielfalt von Lebenslagen konstatiert, sondern es werden – soweit Aussagen darüber Auskunft geben und ihnen Bedeutung beigemessen wird – Klassen- und Milieustrukturen und -verortungen als beeinflussende Faktoren in die Interpretation von Befunden mit einbezogen (Bremer, 2022, S. 1118).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der Beitrag aus einer subjektorientierten Perspektive mit historischen und aktuellen Beispielen der Teilnahmeforschung, die für die Erwachsenenbildung bis den 1920er Jahren zurückverfolgt werden können. Das erkenntnisleitende Interesse wendet sich der Frage zu, welche subjektiven Bedeutungs- und Begründungszusammenhänge für die (Nicht-) Teilnahme an Erwachsenenbildung als relevant erachtet werden. Lernprozesse werden aus einer ganzheitlichen Perspektive als subjektiv begründetes, zielgerichtetes Handeln verstanden. Im Mittelpunkt stehen dabei Untersuchungen, die mittels qualitativer Forschungsmethoden die Subjektperspektive der Forschungsbeteiligten in den Vordergrund stellen. Begründungen für die Aufnahme von Lernprozessen oder das Sich-Einlassen auf sie können sowohl auf inhaltliche und thematische Interessen zurückgeführt werden als auch auf pragmatisch und funktional begründete Nutzen- und Wirkungserwartungen.

### **3      Teilnahmeforschung aus subjektiver           Perspektive: frühe Erkenntnisse**

Erhebungen und Befragungen zur Teilnahme an Volks- oder Arbeiterbildung sind bis in das späte 19. Jahrhundert zurückzuverfolgen, einige Jahrzehnte bevor sich die Erwachsenenbildung als Wissenschaft etablierte. Systematische längerfristige Erhebungen erfolgten mit dem Ausbau der Volkshochschulen und der Arbeiterbildung in der Zeit der Weimarer Republik (Born, 1991, Kap. 3).

Nach dem Zweiten Weltkrieg und der Etablierung der Erwachsenenbildung als vierter Säule des Bildungssystems wurde in den 1950er und 1960er Jahren eine bildungssoziologisch begründete Bildungs- und Teilnahmeforschung etabliert, deren Ansätze auf Methoden der empirischen Sozialforschung beruhen (Zeuner & Faulstich, 2009, Abschn. 2.2.2). Mit der Gründung der ersten Lehrstühle für Erwachsenenbildung an den (west-)deutschen Universitäten Ende der 1960er bzw. zu Beginn der 1970er Jahren wurde eine eigenständige, sich immer weiter ausdifferenzierende erwachsenenbildungswissenschaftliche Forschung etabliert.

Das Interesse der Studien ist es im Wesentlichen, Aufschlüsse über die soziale Zusammensetzung der Teilnehmenden zu gewinnen, um daraus Rückschlüsse auf die Erreichung – oder die Nichterreichung – vorab definierter Zielgruppen zu ziehen. Diese Perspektive ist insbesondere relevant, wenn Zielgruppen im Rahmen (bildungs-)politischer Handlungsstrategien definiert werden (z. B. Arbeiterschaft, Frauen, Personen mit Migrationsgeschichte). Oder wenn Einrichtungen die Ansprache und Förderung bestimmter Zielgruppen (z. B. gering Qualifizierter, junger Erwachsener im Übergangssystem, Frauen, Alleinerziehender, Personen mit Migrationsgeschichte, Personen mit Grundbildungsbedarf usw.) anstreben. Wenig beleuchtet bleibt in den großen, quantitativ konzipierten Erhebungen die subjektive Perspektive, in der Begründungen für oder gegen Lernprozesse insbesondere unter Berücksichtigung biografischer Erfahrungen erforscht werden.

#### **3.1    Teilnahmeforschung in der Erwachsenenbildung           in der Zeit der Weimarer Republik**

In der Frühzeit der Erwachsenenbildungsforschung standen insbesondere Fragen zur Erreichbarkeit von Adressatinnen und Adressaten der Erwachsenenbildung sowie ihr Teilnahmeverhalten im Vordergrund. Gefragt wurde nach Motiven und Begründungen für die Teilnahme, nach ihren inhaltlichen Interessen. Ziel war es unter anderem, über die Analysen von Teilnehmendeninteressen auf mögliche

Zielgruppen zu schließen, für die zukünftige Angebote gestaltet werden sollten. Auf der Ebene der Praxis führten Träger, Verbände oder auch einzelne Einrichtungen Statistiken über die Teilnahme, woraus sich Möglichkeiten der Differenzierung und Aufschlüsselung der Teilnehmerschaft ergaben. Zugleich ließ sich daraus schließen, inwiefern und warum bestimmte Zielgruppen nicht erreicht wurden.

In den 1920er Jahren führte der Ausbau des Volkshochschulwesens, also der Abendvolkshochschulen, der ländlichen Heimvolkshochschulen und der städtischen Volkshochschulheime auf der einen sowie die Professionalisierung von Volksbildnerinnen und Volksbildnern auf der anderen Seite zu einer Intensivierung der praxisbezogenen Forschung über die Kursteilnahme (Adams, 1931; Hermberg & Seiferth, 1932; Große, 1932; Buchwald, 1934). Im Vordergrund standen die Erstellung von Teilnahmestatistiken und deren Auswertung. So wurden in Sachsen zunächst an einzelnen Volkshochschulen Hörerstatistiken erstellt, 1925 folgte die Gründung der *Statistischen Zentralstelle für die sächsischen Volkshochschulen* in Leipzig, in der Teilnahmedaten systematisch ausgewertet wurden.

Ende der 1920er Jahre legten sowohl Paul Hermberg und Wolfgang Seiferth als auch Franz Große zwei aufschlussreiche, auf größeren Datensätzen beruhende Arbeiten zur Teilnahme an Volkshochschulkursen vor. Beide Untersuchungen legten Teilnahmestatistiken zugrunde, die aus den Teilnahmeanmeldungen extrahiert wurden. Franz Große (1932) veröffentlichte seine Untersuchung unter dem Titel *Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats*. Seine Erkenntnisse und Befunde basieren auf der Auswertung einer Hörerstatistik bezogen auf die Jahre 1925 bis 1929. Ziel ist es, nicht nur Aussagen über die soziale Zusammensetzung der Teilnehmerschaft zu treffen, sondern auch die Bildungsinteressen der Teilnehmenden zu eruieren. Denn: „Eine bewußte Volkshochschulpolitik setzt demnach die Kenntnis der besonderen Bildungsinteressen der einzelnen sozialen Gruppen, der einzelnen Geschlechter und der einzelnen Altersstufen voraus“ (Große, 1932, S. 3). Aus der „Zusammensetzung der Hörschaft in den einzelnen Interessengebieten“ (so der Titel eines Kapitels) leitet der Autor Zusammenhänge zwischen Bildungsinteressen und Klassenzugehörigkeit der Teilnehmenden ab, beruhend auf Faktoren wie Beruf und berufliche Stellung, Bildungshintergrund, Alter und Geschlecht.

Auch wenn in dieser Untersuchung Schlüsse über die Bildungsinteressen der Teilnehmenden aus statistischen Daten gezogen und nicht aus individuellen Befragungen abgeleitet wurden, liegt ihre Bedeutung darin, dass erstmals versucht wurde, die konkreten Bildungsinteressen von Teilnehmenden zu analysieren. Damit verbunden war die Einsicht in den wesentlichen Zusammenhang zwischen

dem professionellen Handeln in einer Einrichtung in Bezug auf die Angebotsplanung und der Berücksichtigung der Interessen der jeweiligen Zielgruppen. – Ein Zusammenhang, der sich nach der Jahrtausendwende in der Entwicklung spezieller „Milieumarketingstrategien“ niederschlug (Barz & Tippelt, 2008).

Ein ebenfalls 1932 veröffentlichter Sammelband zur Volkshochschule Leipzig, *Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt*, widmete sich unter anderem dem Thema Teilnahme (Hermberg & Seiferth, 1932). In der Einleitung des Bandes wird gefragt, warum die bisherigen Hauptzielgruppen – Männer, Jugendliche und die Arbeiterschaft – ab der zweiten Hälfte der 1920er Jahre signifikant seltener an Volkshochschulkursen teilnehmen als zuvor. Beklagt wird die Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Zielsetzungen der Volkshochschule und der Umsetzung und Erreichung dieser Ziele in der Bildungspraxis. „Wie kommt es, dass die Entwicklung der Volkshochschule in einer Richtung geht, in der ihr gerade die Schichten nicht folgen wollen, an denen ihr am meisten gelegen ist?“ (ebd., S. 9).

Ausgehend von Befragungen der Teilnehmenden kommen die Autoren zum Schluss, dass unterschiedliche Hörertypen unterschiedliche Erwartungen an die Volkshochschule stellen. Die Mehrzahl der Teilnehmenden erwartet von Kursen Orientierung und Lebenshilfe, sie wollen ihre Persönlichkeit weiterentwickeln, teilweise wollen sie sich auch beruflich verändern. Der Bildung wird aus subjektiver Sicht also sowohl eine komplementäre als auch eine kompensatorische Funktion zugesprochen, die eher vage Wirkungsaspirationen ebenso ausdrücken wie konkrete Nutzererwartungen, insbesondere bezogen auf berufliche Interessen. Äußerungen von Frauen und Männern in der Lebensmitte weisen darauf hin, dass sie „auf der Suche nach Lebensersatz“ sind (ebd.). Durch die Volkshochschulkurse soll ihr Leben interessanter und ausgefüllter werden. Inhaltliche Interessen, bei denen die Aneignung von Kulturgütern im Vordergrund steht, werden im Sinne eines „Kulturgenusses als Lebensfassade“ interpretiert (ebd., S. 14). Eine weitere Gruppe begründet ihre Teilnahme an Kursen mit dem Ziel, sich für die demokratische Entwicklung der Gesellschaft einzusetzen und politisch aktiv zu werden. Aufgabe der Volkshochschule sei es, sie darauf vorzubereiten und zu unterstützen. Um diese schwer erreichbare Zielgruppe anzusprechen, sollten sich die Veranstaltungen an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren (ebd., S. 16). Zugleich weisen die Autoren darauf hin, dass die Volkshochschule „als eine Schule für die Arbeitnehmerschaft einzurichten sei, ihre Arbeit wird nach den Grundvoraussetzungen aller proletarischen Bildungsarbeit ausgerichtet werden müssen“ (ebd., S. 20).

Eine der ersten groß angelegten qualitativen Studien zu Motiven und Interessen für die Teilnahme an verschiedenen Arbeiterbildungsangeboten führte die

Volksbildnerin Gertrud Hermes (1872–1942) Anfang der 1920er Jahre in Leipzig durch. Die unter dem Titel *Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage* erschienene Untersuchung wandte qualitative Methoden der Sozialforschung an, um Aufschluss über Bildungsmotive und Bildungseinstellungen der Arbeiterschaft zu erlangen (Hermes, 1926).

Hermes bezeichnet das Verstehen, das Eindringen in die Gedankenwelt der befragten Personen als erkenntnisleitendes Interesse ihrer Untersuchung. Verstehen beinhaltet für Hermes als Forscherin auf der einen Seite, eine „fremde Handlung aus ihren Motiven ohne Anteilnahme“ zu erfassen, also zunächst eher objektiv zur Kenntnis zu nehmen und einen Status quo zu dokumentieren (ebd., S. 15). Auf der anderen Seite sei es erforderlich, sich in „fremdseelische Vorgänge durch Nacherleben oder Miterleben“ hineinzuversetzen (ebd.). „Dieses Verstehen ist nur mit Hilfe der inneren Anteilnahme möglich“ (ebd.). Durch die Konstruktion offener Fragen gibt sie den Befragten Gelegenheit, ihr Bildungs- und Lernhandeln in Bezug auf spezifische Fragestellungen aus ihrer subjektiven Perspektive zu beantworten.

Grundlage der Datenerhebung ist ein Fragenkatalog, in dem die 1255 Befragten neben Angaben zu sozialstatistischen Daten – Geschlecht, Alter, Geburtsort, Beruf des Vaters, Schulbesuch, eigener Beruf – um die schriftliche Beantwortung einiger Fragen gebeten wurden. Dabei ging es neben Fragen zum Bildungsverlauf und zur Teilnahme an Weiterbildung um eine Beschreibung der Kurse aus subjektiver Sicht („Welche Lehrgänge an Volkshochschulen oder ähnlichen Anstalten haben Sie besucht?“) und um individuelle Leseerfahrungen und -interessen („Welche Bücher haben Sie in den letzten zwei Jahren gelesen?“ „Warum haben Sie gerade diese Bücher gelesen?“). Die letzte Frage lautete „Wie fassen Sie den Sinn des Lebens auf?“ (ebd., S. 311).

Insbesondere die inhaltlichen Fragen sollten Aufschluss über Lerninteressen und -begründungen sowie über subjektive Einstellungen und Haltungen geben. Die Offenheit und Unbestimmtheit der letzten Frage ist laut der Autorin intendiert, sie „gab der persönlichen Geistesart des Einzelnen die Möglichkeit zu freier Entfaltung“ (ebd.). Die Auswertung zielt darauf, Aufschluss über die „geistige Gestalt“ der Befragten zu bekommen und daraus Schlüsse über ihre politischen und gesellschaftlichen Auffassungen zu ziehen.

Die Befragten waren Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Kursen der Arbeitslosenschule in Leipzig (602), der Volkshochschule (457) und Studentischer Arbeiter-Unterrichtskurse. Da Hermes nicht nur Arbeiterbildungsinstitutionen berücksichtigte, beantworteten auch Angestellte die Fragebögen, sodass sie bei der Auswertung zwischen Arbeitern und Angestellten differenziert.

Den Angestellten bescheinigt Hermes einen relativen Optimismus gegenüber den zukünftigen Entwicklungen des Lebens, wobei nicht nur das persönliche und berufliche Fortkommen eine Rolle spielt, sondern auch „das Ganze der Menschheit, gemeinschaftsbezogen“ als relevant angesehen wird (ebd., S. 105). Dennoch werden die Angestellten als eher unpolitisch eingeschätzt, was Hermes vor allem mit ihrem Leseverhalten begründet, das sie als weitgehend „strukturlos“ bezeichnet, da sie nur wenig Interesse an politischer und gesellschaftskritischer Literatur zeigen (ebd., S. 112).

Die geistige Grundhaltung der Arbeiterschaft wird dagegen als pessimistischer bezeichnet. Hermes führt dies einerseits auf ihre relativ aussichtslose wirtschaftliche und soziale Lage zurück und andererseits auf ihren größeren Realitätssinn, der es ihnen erlaube, ihre soziale und ökonomische Lage besser einzuschätzen. Hermes hebt hervor, dass junge Arbeiter eher bereit seien, sich für die Veränderung ihrer Lebensbedingungen einzusetzen (ebd., S. 115). Sie hebt hervor, dass Arbeiter mit zunehmendem Alter gemeinschaftsbezogen denken. Solidarität innerhalb der Klasse stehe für sie im Vordergrund.

Viele Antworten der Arbeiter auf die Frage nach dem Sinn des Lebens spiegeln ihre subjektiv reflektierte Verortung in den objektiv gegebenen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Verhältnissen der Zeit. Zugleich zeigen die Aussagen einiger, dass sie im Sinne eines Möglichkeitsraumes (Markard, 2015, S. 181) auf denkbare und erwünschte Veränderungen hinarbeiten möchten. Ihre auf der einen Seite relativ aussichtslose soziale Lage und ihr auf der anderen Seite ausgeprägter Realitätssinn erlauben es ihnen laut Hermes, ihre soziale und ökonomische Lage besser einzuschätzen. Die Antworten lassen sowohl Desillusionierung und Fatalismus erkennen als auch einen gewissen Idealismus, der sich aus der Hoffnung auf eine zukünftige sozialistische Kultur und Gesellschaft speist.

So sagt ein 18-jähriger Tischlerlehrling: *„Der Sinn des Lebens kann nur sein, eine höhere Kultur zu fördern und den Menschen auf eine höhere Kulturstufe zu bringen“* (Hermes, 1926, S. 115). Ein 20-jähriger Schlossergeselle verbindet die persönliche Weiterentwicklung mit der Stärkung der Arbeiterklasse durch die revolutionäre Transformation der politischen und ökonomischen Verhältnisse:

*„Wenn man an mich die Frage nach dem Sinn des Lebens stellt, im engeren Sinne des Menschendaseins, möchte ich antworten, er liegt darin, einmal mich als Mensch und Persönlichkeit entwickeln und vervollkommen, andererseits am Aufbau der gesamten Menschheit zu helfen und zu kämpfen – die Gesellschaft fördern, heißt für mich jetzt, das kapitalistische System durch die Revolution stürzen und damit der Aufbau einer neuen kommunistischen Gesellschaftsordnung und neuen Menschheitskultur auf der Basis einer anderen Wirtschaftsordnung“* (ebd., S. 116).

Die von Hermes konstatierte eher resignative Haltung, gepaart mit einer utopischen Gesellschaftsvorstellung, zeigt sich in dem Kommentar eines 20-jährigen Arbeiters:

*„In der heutigen Gesellschaftsordnung ist es mir unmöglich, mein Leben danach zu gestalten, oder vielmehr wird es mir unmöglich gemacht. Deshalb muß die kapitalistische Gesellschaft erst vernichtet werden und errichtet muß werden die kommunistische Gesellschaft. In der kommunistischen Gesellschaft wird es jedem Menschen möglich sein, sein Leben so zu gestalten, daß es ein menschenwürdiges ist. Das heißt, frei von jeder Knechtschaft sein, und dann wird der Mensch erst Mensch sein“ (ebd., S. 117).*

Hermes geht, wenn auch nur kurz, auf die Arbeiterinnenexistenz ein. Deren Denken charakterisiert sie als eher unpolitisch und zugleich optimistischer als das der jungen Arbeiter. Hoffnung auf Veränderungen und Verbesserungen beziehen sich auf das unmittelbare soziale Umfeld und die Mitmenschen, ein gesamtgesellschaftlicher Blick fehlt weitgehend. Der Standpunkt einer 24-jährigen Arbeiterin, die Hermes als eine der wenigen politischen charakterisiert, bleibt eher unbestimmt:

*„Als Proletarier haben wir zu kämpfen um unser täglich Brot, wir wollen uns aber dadurch nicht verdrießen lassen und weiterkämpfen, damit unsere Nachkommen ein anderes Leben haben, als wir“ (ebd., S. 124).*

Ihre Ausgangsfrage nach der geistigen Gestalt des marxistischen Arbeiters kann Hermes nach eigenem Bekunden nur in Ansätzen beantworten. Sie sei in einigen Bereichen durchaus ausgeprägt, insgesamt sei aber keine einheitliche Gestalt feststellbar. Vielmehr führe die Entwurzelung der großstädtischen Arbeiterschaft teilweise zu einem „chaotischen Zustand“, sodass nur eine kleine Minderheit bereit sei, sich geistig mit Fragen zu beschäftigen, die über die Erörterung gesellschaftsorganisatorischer Probleme hinausgehe (ebd., S. 239).

Eine Lösung dieses Problems sieht Hermes in der Entwicklung eines theoretischen Konzepts zur proletarischen Arbeiterbildung, das sie in einem „bildungstheoretischen Abriß“ skizziert. Sie argumentiert darin, aufbauend auf ihren empirischen Erkenntnissen, eher inhaltlich und methodisch-didaktisch und weniger organisationsbezogen. Eine Arbeiterbildung, die von den Adressaten auch nachgefragt und angenommen wird, müsse die Eigenarten und die besondere Lebenslage des Proletariats berücksichtigen und an ihre politischen und beruflichen Erfahrungen und Interessen anknüpfen. Ziel der Arbeiterbildung sei die Schaffung einer sozialistischen Kultur (ebd., S. 283) und eines gefestigten Klassenbewusstseins

(ebd., S. 295). Sie plädiert für die Ausbildung begabter geistiger Führer: „Der Begabte kämpfte in den Reihen seiner Klassengenossen um eine grundsätzliche Neugestaltung der gesamten Kultur von der Ebene der Arbeiter aus“ (ebd., S. 274).

Betrachtet man Hermes' Studie bezogen auf den methodischen Ansatz der Datenerhebung und -interpretation aus der Perspektive eines subjektwissenschaftlich begründeten theoretischen Rahmenkonzepts, kann sie vermutlich als eine der Ersten gelten, die sowohl forschungsmethodisch als auch in der Datenauswertung versucht, die subjektiven Aussagen und Interessen der Befragten in den Vordergrund zu stellen. Ihr primäres Anliegen ist es, ihre Einstellungen, Haltungen und Handlungen zu verstehen. Dazu werden den Teilnehmenden spezifische Fragen vorgelegt, die Art und Weise der Beantwortung wird freigestellt. Die dritte Frage – „Wie fassen Sie den Sinn des Lebens auf?“ – bietet ihnen Gelegenheit, sich selbst als gesellschaftlich verortetes Subjekt zu positionieren und ihre Einstellungen, Haltungen und Erfahrungen thematisch frei zu formulieren. Bereits in der Einleitung der Studie weist Hermes auf das Verhältnis zwischen Mensch und Welt hin und stellt fest:

*„Das individuelle Ich, losgelöst von der Welt, hat nicht nur keine äußere Existenzfähigkeit, [...], es kann auch keine Erfüllung des eigenen Wesens finden. Die Welt hat also für das Ich nicht nur die Bedeutung einer geistigen und physischen Ernährungsbasis, sondern ist Voraussetzung seiner Selbstverwirklichung“ (ebd., S. 18).*

Hermes' Interpretation der Daten ist darauf ausgerichtet, die Aussagen und Weltdeutungen ihrer Befragten ernst zu nehmen, indem sie versucht, sich in ihr Denken hineinzusetzen. Als Forscherin nimmt sie also eine Beobachterrolle ein. In der vergleichenden und zusammenfassenden Analyse und Interpretation der Daten berücksichtigt sie, soweit es ihr möglich ist, den lebensweltlichen Kontext der Befragten und dessen Einfluss im Bewusstsein der Wechselwirkungen zwischen dem Subjekt und der es umgebenden Umwelt.

### **3.2 Teilnahmeforschung nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland: die Entwicklung der „Leitstudien“**

Die Erwachsenenbildungsforschung der Bundesrepublik Deutschland knüpfte in den 1950er Jahren an diese Erkenntnisse der Teilnahmeforschung in der Weimarer Zeit an (Schlutz, 1992). Die erste Studie, die aus der Perspektive von Befragten Aussagen zur Erwachsenenbildung im Allgemeinen und zu subjektiven

Einstellungen und Haltungen zu Bildung im Besonderen erforschte, ist die 1957 von Wolfgang Schulenberg veröffentlichte Untersuchung *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*, die sogenannte *Hildesheim-Studie*. Erkenntnisleitendes Interesse der Studie ist „die Gewinnung von Einsichten in die Soziogenese der Bildungsbereitschaft bei Erwachsenen und in die gesellschaftlichen Bedingungen ihres Bildungsverhaltens“ (Schulenberg, 1976, S. V), um auf diese Weise Korrelationen zwischen den jeweiligen sozialhistorischen Bedingtheiten und den Einstellungen und Haltungen der beteiligten Befragten herzustellen. Wesentliche Voraussetzung, zu dieser Fragestellung Erkenntnisse zu gewinnen, war die Entwicklung eines Forschungskonzepts, das die angesprochenen Zielgruppen zu Beteiligten des Forschungsprozesses machte. Als Erhebungsmethode wählte Schulenberg die Gruppendiskussion. Insgesamt veranstaltete er 63 Diskussionsgruppen, an denen sich 1039 Personen beteiligten. Im Vorwort der zweiten Auflage des Buches heißt es dazu:

*„Von vornherein in der Studie angelegt war die Absicht, Forschung nicht distanziert am ‚Objekt‘ zu betreiben, sondern in offener Zusammenarbeit mit den Betroffenen. Die in Deutschland kaum angewandte Methode der Gruppendiskussion wurde nicht als multiplizierte Befragung verstanden, sondern als möglichst freier Kommunikationsprozeß zur Bewußtmachung und Artikulation von Meinungen, Erwartungen und Interessen. Diese Einbeziehung der Betroffenen [...] hat sich auch in dem Verfahren der Auswertung und Darstellung der Befunde niedergeschlagen. Die in den Beiträgen der Teilnehmer manifestierten Zusammenhänge zwischen Meinungen, Einstellungen und Verhalten, zwischen persönlichen Erwartungen, sozialen Erfahrungen und vermittelten Selbstdeutungen werden auch mit ihren Widersprüchen zunächst in einer gleichsam topographischen Übersicht vorgestellt und dokumentiert; erst in zwei weiteren Schritten setzt die Theoriebildung an“ (ebd.).*

Ausgangspunkt der Untersuchung war die – bis heute in abgeschwächter Form zu beobachtende – Diskrepanz zwischen prinzipieller Wertschätzung und Befürwortung von Bildung, die dem gesellschaftlichen Ansehen von Bildung geschuldet ist, und dem individuellen Verhalten, das sich in der (Nicht-)Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung niederschlägt. Damit stellt sich die Frage nach den Gründen für diese Diskrepanz. Die Studie weist darauf hin, dass insbesondere Alltagsbedingungen und aktuelle persönliche Umstände eine Teilnahme erschweren. Genannt werden Faktoren wie Überbeanspruchung durch die Arbeit, ungenügende Vorbildung oder Geldmangel. Zeit, finanzielle Möglichkeiten, aber auch die Selbsteinschätzung der subjektiven Lernfähigkeit spielen also eine wesentliche Rolle für die Befragten. Erklärt werden die Befunde darüber hinaus mit dem Fehlen von „Anzeichen tiefen Betroffenenseins, drängender Unruhe oder Suche nach neuen Idealen“ (Schulenberg, 1957, S. 156). Subjektwissenschaftlich kann dieser Befund als fehlende subjektive Diskrepanzerfahrung interpretiert werden, in der ein Mensch erkennt, dass seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zur

Bewältigung einer bestimmten Situation nicht ausreichen, einen Gegenstand zu verstehen, und er aus diesem Grund in einen Lernprozess eintritt.

Die zweite Leitstudie in dieser Reihe war die sogenannte *Göttinger Studie* (Strzelewicz et al., 1966), die auf Schulenburgs Fragestellungen und Ergebnissen aufbaute und das Forschungsinstrumentarium erweiterte. Es wurde ein dreistufiges Untersuchungsdesign entworfen, das eine repräsentative Umfrage mit 1850 Personen, 34 Gruppendiskussionen und 38 Einzelinterviews umfasste. Ziel war es, Bildungsvorstellungen und deren Differenzen im Verhältnis zur sozialen Lage der Befragten herauszuarbeiten. Die Forscher wollten wissen, „welche Vorstellungen die breite Bevölkerung mit dem Wort Bildung verbindet, was nach Meinung der Bevölkerung zur Bildung gehört, wozu sie verhilft, was einen Menschen, den man für gebildet hält, auszeichnet“ (Strzelewicz et al., 1966, S. 39). Ausgangspunkt der Interpretation ist die „eigenartige Mehrdeutigkeit“ des Bildungsbegriffs zwischen Innerlichkeitsideal und Statuszuweisung:

*„Auf der einen Seite ist Bildung zum Merkmal einer Statushierarchie oder eines Rollensystems geworden. Auf der anderen Seite erschien Bildung als persönliche Ausformung, die von Charakter zeugte oder von geistigen Voraussetzungen oder der Gunst anderer Bedingungen abzuhängen schien und nichts mit gesellschaftlichen Unterschieden zu tun hatte“ (ebd., S. 31).*

Die Analyse der Daten führte zur Definition sogenannter Syndrome, die typische Einstellungen und Haltungen der Befragten zur Bildung charakterisieren (Strzelewicz et al., 1973, S. 175). Zum einen beschreiben die Autoren ein „sozial-differenzierendes Syndrom“ von Bildung. Bildung wird darin im Wesentlichen im Kontext struktureller und organisatorischer Bedingungen interpretiert. Als einflussreich werden in diesem Zusammenhang Schulabschlüsse, die soziale Position, ökonomische Lage und das Wissen einer Person eingeschätzt. Eine Einstellung, die eher Befragte aus den unteren Schichten vertreten (ebd., S. 180 f.). Zum anderen definieren die Autoren ein „personaldifferenzierendes Syndrom“, in dem die Befragten Vorstellungen von Bildung mit deren Einfluss auf den Charakter eines Menschen verbinden, auf seine soziale Einstellung und Gesinnung. Wissen spielt ebenfalls eine Rolle, aber es zeigt sich ein weiter Begriff von Wissen, nicht reduziert auf einen klassischen, bildungsidealistischen Kanon (ebd., S. 176). Das personaldifferenzierende Syndrom von Bildung vertreten eher Befragte aus gehobenen sozialen Schichten.

In der Tradition der Hildesheimer und Göttinger Studie steht auch die sogenannte „Oldenburg-Studie“ von 1978 (Schulenburg et al., 1978). Die Autoren nehmen ausdrücklich auf die beiden vorherigen Untersuchungen Bezug, entschieden sich aber methodisch für einen quantitativen Forschungsansatz, in dem

ca. 4000 bundesweit repräsentativ ausgewählte Personen mit Unterstützung des Instituts für Angewandte Sozialforschung (Infas, Bonn Bad-Godesberg) interviewt wurden (ebd., S. 17). Die Oldenburg-Studie konstatiert allgemein einen eher instrumentell geprägten Bildungsbegriff. Bildung wird als „Mittel oder Ausrüstung zur Bewältigung oder besseren Erfüllung des Lebens“ betrachtet, „wobei man dieses Mittel für [...] erwerbbar ansieht“ (Schulenberg et al., 1978, S. 521). Allerdings sollten diese instrumentellen Erwartungen nicht als „bloßer Utilitarismus verstanden werden, denn sie zielen durchaus auf umfassendere Perspektiven der Lebensgestaltung“ (ebd.).

Erkenntnisinteresse der verschiedenen Studien zum Bildungsbegriff Erwachsener seit Ende der 1950er Jahre war es, Zusammenhänge zwischen Faktoren wie der sozialen Herkunft, der Schulbildung, dem Beruf sowie dem Geschlecht und dem begründeten Bildungsverhalten Erwachsener zu klären. Wichtiges Ergebnis der Studien ist in bildungssoziologischer Hinsicht die – pauschal auch heute noch weitgehend gültige – Aussage, dass die Teilnahme an Weiterbildung bei bildungsaffinen Personen überproportional hoch ist. Alle Untersuchungen weisen nach, dass Bildung und auch Erwachsenenbildung im Bewusstsein der Befragten hohe Wertschätzung erfahren, wobei Nutzen- und Verwertbarkeitsaspekten der beruflichen Weiterbildung in den späteren Untersuchungen ein höherer Stellenwert zugesprochen wird. In allen drei Studien wird deutlich – trotz insgesamt steigender Teilnehmerzahlen zwischen 1953 und 1978 –, dass sich die Wertschätzung der Erwachsenenbildung nicht in entsprechendem Maße in tatsächlicher Teilnahme niederschlägt.

---

## **4 Subjektorientierte Teilnahme- und Lernforschung: aktuelle Ansätze und Befunde**

Unter Berücksichtigung der Fragestellungen der Leitstudien und der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps wurde nach der Jahrtausendwende die Lern- und Teilnahme-forschung in der Erwachsenenbildung intensiviert (Faulstich & Ludwig, 2004; Faulstich, 2013). Im Mittelpunkt stehen die Haltungen und Einstellungen der Befragten und Begründungen für individuelle Lernprozesse. Subjektive Begründungen für die (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung werden seltener berücksichtigt.

In einigen Projekten wurden methodisch neue Zugänge entwickelt, die sich an Konzepten der partizipativen Forschung orientierten. So entwickelte Petra Grell (2006) das Konzept der forschenden Lernwerkstatt, in dem Lernende ihre eigenen Lernprozesse erforschten. Daran anschließend und erweitert um

künstlerische Elemente erforschten Peter Faulstich und Rosa Bracker Zusammenhänge zwischen Lernhabitus und biografischen Erfahrungen (2015). Susanne Umbach (2016) arbeitete mit Collagen, mit denen die Forschungsbeteiligten ihre subjektiven Zugänge, Erfahrungen, Haltungen und Einstellungen zum Lernen künstlerisch ausdrücken und reflektieren. Helmut Bremer, Peter Faulstich, Christel Teiwes-Kügler und Jessica Vehse (2015) erforschten, in Anlehnung an die Hildesheimer und Göttinger Studie, den Zusammenhang zwischen Einstellungen, Weiterbildungsverhalten und gesellschaftlichem Bewusstsein und werteten diesen in Workshops gemeinsam mit den Forschungsbeteiligten aus. Ein Ansatz partizipativer Forschung, in dem über mehrere Jahre Wissenschaftler\*innen sowie Lehrende und Lernende als Ko-Forschende im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung gemeinsam zu ihren jeweiligen Literalitätsvorstellungen forschten und Lehrkonzepte zur Professionalisierung des Personals entwickelten, stellt beispielhaft Partizipation als handlungsleitendes Forschungsinteresse in den Mittelpunkt (Benz-Gydat et al., 2023).

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit aktuellen Forschungsbefunden aus Untersuchungen, die sich aus einer subjektwissenschaftlichen bzw. subjektorientierten Perspektive mit Fragen der Teilnahme an Erwachsenenbildung auseinandersetzen (Zeuner & Pabst, 2022; Zeuner et al., 2024). Bisher wurden nur in wenigen Untersuchungen die subjektiven Gründe für die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung eruiert und dabei Aussagen aus der Sicht von Betroffenen erhoben und ausgewertet. Gefragt wurde nach Weiterbildungswiderständen (Holzer, 2004, 2017) oder allgemeiner nach Gründen für die Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung (Reich-Classen, 2010; Mania, 2018).

## 4.1 Beschreibung der Projekte

Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse zur Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an Weiterbildung beruhen auf zwei Projekten, die von der Autorin gemeinsam mit Mitarbeiterinnen durchgeführt wurden (Zeuner & Pabst, 2022; Zeuner et al., 2024). Forschungsmethodisch verfolgten beide Studien subjektwissenschaftlich orientierte Ansätze, in denen die Perspektiven der jeweiligen Zielgruppen im Mittelpunkt der Datenerhebung standen. Es wurden explorativ-narrative Interviews geführt, ergänzt von weiteren methodischen Zugriffen.

Im Mittelpunkt des Projekts *Bildungsfreistellung: Hintergründe, Entwicklungen und Perspektiven. Strukturelle und biografische Aspekte zum Lernen*

im *Lebenslauf*<sup>4</sup> stand die Frage, welche individuellen biografischen Wirkungen und Effekte Befragte in Bezug auf ihre mehrfache Teilnahme an Veranstaltungen, die im Rahmen von Bildungsurlaub bzw. -freistellung erfolgten, retrospektiv aus subjektiver Perspektive rekonstruieren.

Bildungsfreistellungsgesetze bzw. Bildungsurlaubs- oder Bildungszeitgesetze existieren in allen Bundesländern bis auf Bayern und Sachsen. Sie geben sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten das Recht auf Freistellung zu Zwecken der Bildung, in der Regel fünf Tage im Jahr. Je nach Gesetz werden Veranstaltungen zur beruflichen, politischen, kulturellen, allgemeinen und gesundheitlichen Bildung anerkannt. In den meisten Gesetzen liegt der Schwerpunkt auf beruflicher und politischer Bildung (Schmidt-Lauff, 2018).

An den explorativ-narrativen Interviews beteiligten sich 25 Personen im Alter zwischen 20 und 69 Jahren, die zwischen drei- und vierzimal an Bildungsfreistellungsveranstaltungen teilgenommen hatten. Auswahlkriterien waren darüber hinaus soziodemografische Merkmale (Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund, ausgeübter Beruf), um ein gewisses Maß an Diversität zu erzeugen. Es handelte sich um 14 Frauen und elf Männer mit unterschiedlichem Bildungshintergrund und aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen. Die Befragten besuchten Veranstaltungen zur politisch-gesellschaftlichen Bildung *und* zur beruflichen Bildung (elf Personen) oder *nur* zu politisch-gesellschaftlicher Bildung (elf Personen). Fünf Personen nahmen ausschließlich an berufsbezogener Bildung teil, sechs weitere ausschließlich an Studienreisen. Einige nutzten die Freistellung im Rahmen weiterbildender Studiengänge für Präsenzphasen und/oder Prüfungsphasen.

Ausgangspunkt des Projekts war die Forschungsfrage „*Welche langfristigen, subjektiven, (bildungs-)biografischen Wirkungen und Effekte hat die Mehrfachteilnahme an Veranstaltungen der politischen und/oder beruflichen Bildung im Rahmen von Bildungsfreistellungsgesetzen?*“ Damit ging es erstens um subjektive Begründungen für die mehrfache Teilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen. Zweitens konnte Aufschluss erlangt werden über *die subjektiven* und biografischen Bedeutungen, die die Befragten ihrer Mehrfachteilnahme beimessen, und drittens zielte das Projekt darauf zu erfahren, welche langfristigen (bildungs-)biografischen Wirkungen die Interviewpartner\*innen aus subjektiver Perspektive rekonstruieren.

---

<sup>4</sup>Das Projekt wurde durch das Hamburger Institut für Berufsbildung (HIBB) und das Ministerium Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz gefördert. Laufzeit: 1. Juni 2017 bis 31. Dezember 2019. Die Ergebnisse wurden in Zeuner und Pabst (2022) veröffentlicht.

Den Fragen lag einerseits die Vermutung zugrunde, dass die in den Veranstaltungen vermittelten Inhalte konkrete Wirkungen zeitigen. Andererseits wurde angenommen, dass darüber hinaus – gezielt oder en passant – die vielfältigen weiter genutzten Bildungsangebote, Informationsmöglichkeiten, Ereignisse, Begegnungen und Aktivitäten zur Bildung des Subjekts, zur Subjektwerdung und Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Es wurden keine unmittelbaren und direkt erkennbaren Ursache-Wirkungs-Ketten unterstellt, aber im Sinne des Forschungsansatzes vom Standpunkt des Subjekts aus wurde davon ausgegangen, dass die Mehrfachteilnahme auf Prämissen-Gründe-Zusammenhänge (Markard, 2015, S. 173) und nicht auf eine unmittelbare Ursache-Wirkungs-Kette zurückgeführt werden kann, die sich in unterschiedlichen und vielfältigen Wirkungen manifestieren können, in erweiterten Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf das Selbst und auf die Welt.

Das zweite Projekt, *Bildungsaspirationen verstehen: Subjektive Lernnarrative als Ausgangspunkt für Weiterbildungsentscheidungen. Eine Regionalstudie am Beispiel der Freien und Hansestadt Hamburg*<sup>2</sup>, verfolgte ebenfalls einen qualitativ-explorativen Ansatz. Es thematisiert individuelle Lern- und Weiterbildungsentscheidungen im Kontext von Biografizität und Identität (Alheit & Dausien, 2018, S. 895). Im Sinne subjektorientierter Forschung zielte es darauf, abgeleitet aus den empirischen Ergebnissen und Erkenntnissen, eine Handreichung für die Weiterbildungspraxis zu entwickeln, um die Ansprache, Beratung und Angebotsentwicklung für weiterbildungsabstinente Personen in Hamburg zu verbessern.

Im Mittelpunkt des Projekts stand die Frage: „*Welche Bedeutung haben subjektive Lerngeschichten im Rahmen individueller Weiterbildungsentscheidungen?*“ Erkenntnisleitendes Interesse war es, Zusammenhänge zwischen dem Bildungs- und Lernhandeln der Subjekte und ihren situativen Entscheidungen zu eruieren. Den Bezug zwischen Biografie und Weiterbildungsentscheidungen sollte die folgende Frage erhellen: „*Welche Bedeutung haben subjektive Lerngeschichten im Rahmen individueller Weiterbildungsentscheidungen?*“ Die Frage zielte darauf, individuelle und subjektive Erklärungen und Begründungen über Einstellungen zur Weiterbildung zu rekonstruieren und das daraus resultierende subjektiv begründete Weiterbildungsverhalten nachvollziehbar zu machen. Unter der Annahme von Wechselwirkungen zwischen subjektiven Lerngeschich-

---

<sup>2</sup>Das Projekt wurde durch das Hamburger Institut für Berufsbildung (HIBB) gefördert. Laufzeit: 1. Mai 2021 bis 31. Dezember 2023. Die Ergebnisse wurden in Zeuner et al., (2024) veröffentlicht.

ten und individuellen Weiterbildungsentscheidungen wurde die zweite Forschungsfrage in Bezug auf die Entwicklung professioneller Handlungsstrategien formuliert: „*Welche Erkenntnisse und Strategien für die Erreichung bisher unterrepräsentierter Zielgruppen in der Weiterbildung können aus subjektiven Lernnarrativen abgeleitet und umgesetzt werden?*“

Methodisch wurde ein qualitativ-exploratives Forschungskonzept entwickelt, das partizipative Elemente enthielt. Zwölf Expertinnen und Experten der Weiterbildungspraxis wurden zu leitfadengestützten Interviews eingeladen. In einem zweiten Schritt wurden mit elf Weiterbildungsteilnehmenden und Nichtteilnehmenden explorativ-narrative Interviews geführt. Als Vorbereitung auf die Interviews wurden die Teilnehmenden bzw. Nichtteilnehmenden gebeten, eine Collage zu erstellen, um ihre Gedanken zur Weiterbildung zu visualisieren. Damit wurde einerseits ein non-verbaler Zugang zu subjektiven Bedeutungszuschreibungen eröffnet. Andererseits sollten über den kreativ-ästhetischen Zugang Erinnerungen über biografische Ereignisse unterstützt werden (Umbach, 2016). Die Collagen waren Ausgangspunkt der sich daran anschließenden biografieorientierten Interviews.<sup>3</sup> Darüber hinaus wurden drei Gruppendiskussionen in verschiedenen Zusammensetzungen mit Weiterbildungsexpert\*innen und Weiterbildungsteilnehmenden und Nichtteilnehmenden geführt. Ein abschließender Workshop mit Weiterbildungsexpert\*innen zielte auf die Entwicklung praxisdienlicher Hinweise zur Ansprache schwer erreichbarer Zielgruppen (Zeuner et al., 2024, Kap. 5).

An den explorativ-narrativen Interviews mit Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden beteiligten sich acht Frauen und drei Männer im Alter von 35 bis 66 Jahren. Sie befanden sich in unterschiedlichen Lebensumständen, waren ledig, verheiratet, geschieden; sie lebten mit oder ohne Kinder im Haushalt, teilweise alleinerziehend. Einige waren erwerbstätig, andere arbeitsuchend, im Zweiten Arbeitsmarkt beschäftigt oder befanden sich in Bildungsprozessen. Acht Personen hatten Migrations- und Fluchterfahrungen oder ihre Herkunftsfamilie und ihre Kindheitserfahrungen waren durch Migration geprägt.

---

<sup>3</sup>Eine genaue Beschreibung der Auswahl der interviewten Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden sowie des gesamten Forschungsprozesses findet sich in Zeuner et al., (2024), Kap. 3.

## 4.2 Projektergebnisse

Im Projekt zur Bildungsfreistellung bzw. zum Bildungsurlaub stand die Frage nach den Wirkungen der mehrfachen Teilnahme im Vordergrund, weniger die nach den subjektiven Gründen, an Bildungsurlaub teilzunehmen. Die Antworten lassen aber dennoch einige Schlussfolgerungen zu, warum sich an eine erste Teilnahme weitere anschlossen. In der Regel erfolgte die erste Teilnahme aus eigenem Antrieb, wobei unterschiedliche Faktoren diese begünstigen oder behindern konnten. Eine wesentliche Rolle spielt auf der einen Seite der gesetzgeberische, strukturelle und organisatorische Kontext, der prinzipiell das Recht auf Bildungsurlaub eröffnet. Dies setzt voraus, dass die Arbeitgeber der Möglichkeit einer Bildungsfreistellung offen gegenüberstehen und die Teilnahme organisatorisch und administrativ unterstützen. Auf der anderen Seite spielen Einstellungen und Haltungen der Subjekte zu Lernen und Bildung, die geprägt sind von biografischen Erfahrungen, eine wesentliche Rolle bei der Entscheidung, an Bildungsurlaub teilzunehmen. Darüber hinaus haben die jeweilige persönliche Lebenssituation und das familiäre und berufliche Umfeld Einfluss auf die Entscheidung, Bildungsfreistellung zu beantragen.

Die Teilnahme erfolgt vorrangig aus subjektiven Gründen, genannt werden allgemeine inhaltliche Interessen sowohl beruflicher als auch politischer Natur, eine konkrete Nutzenorientierung ist selten zu erkennen.

*„Wissen vertiefen, ergänzen. Neugierde befriedigen. Allerdings auch tatsächlich mehr wissen. Mehr wissen über Sachen, die einem so zugelaufen sind und wo man gemerkt hat, das interessiert einen und davon würde ich eigentlich auf Dauer gerne mal mehr wissen“ [Mikro 08\_869–873; S. 395].<sup>4</sup>*

Andererseits spielte für einige ältere Personen die Frage eine Rolle, inwieweit sie sich Lernprozesse überhaupt zutrauen, verbunden mit positiven (Lern-)Erfahrungen im ersten Seminar.

*„Also meine Idee von: ‚Was kann ich noch? Kriege ich noch was in den Kopf rein?‘ Kann ich quasi die Differenzen, die ich sehe, im Sinne von, ‚was will ich noch lernen, kriege ich das nochmal gebacken? Also kriege ich das hin, dass ich nochmal lerne?‘ Und das war eine Ebene, also: ‚Ah ja, das geht noch‘“ [Mikro 25\_166–170, S. 393].*

---

<sup>4</sup>Die Zitate stammen aus den Transkriptionen der Einzelinterviews, die mit 25 Mehrfachteilnehmenden im Rahmen der Studie durchgeführt wurden. Sie wurden in Zeuner und Pabst (2022) in Abgrenzung zu weiteren Interviews als „Mikro“ bezeichnet, gefolgt von der Nummer des Interviews und den Zeilen in der Transkription. Zitate aus den Gruppendis-

Positive (Lern-)Erfahrungen im ersten Seminar führten dann häufig zu weiteren Teilnahmen. Für viele der Befragten spielen die methodisch-didaktischen Konzepte, die insbesondere in der politischen Bildung auf Begegnung und Kommunikation ausgerichtet sind, eine ausschlaggebende Rolle für die weitere Teilnahme:

*„Es war wirklich der Kick-Off, weil ich gesehen habe, Lernen kann tatsächlich auch Spaß machen. Das hatte ich vorher nicht, nicht so sehr. Manchmal ja, aber in der Regel hatte ich wenig Lust am Lernen. Und das ist in diesen Seminaren ganz anders, Bildungsfreistellung“* [Gr 01\_215–218, S. 352].

Auch berufliche Gründe werden für die Teilnahme angeführt. Teilweise wird kompensiert, dass der Arbeitgeber keine adäquate Weiterbildung anbietet. Einige der Befragten nahmen Bildungsfreistellung in Anspruch, um sich beruflich neu zu orientieren, Perspektivwechsel vorzunehmen oder sie verstanden den Kurs als eine Art Probehandeln.

*„Also ich hatte tatsächlich zwischendurch auch die Überlegung, vielleicht einfach mich beruflich zu erweitern oder zu verändern, und dafür ist der Bildungsurlaub einfach super, dass man da auch mal schauen kann, ist das überhaupt ein Thema für mich oder nicht. [...] Also das heißt, indirekt kommt es dann doch der Arbeit zugute. So irgendwie reinzuschnuppern oder zu schauen, wäre ein anderes Thema für mich, beruflich auch irgendwie relevant. [...] Das ist ja im Arbeitsalltag, wenn man Vollzeit arbeitet, sonst gar nicht möglich eigentlich. Ich finde, dass es da auch eine gute Gelegenheit ist, den Bildungsurlaub dafür auch zu nutzen“* [Mikro 12\_180–191, S. 423–424].

Wieder andere wollten durch die Teilnahme einem beruflichen Burnout vorbeugen.

*„Man kommt mal raus aus dem Trott, man kommt mal raus aus dem Dienstrott, aus dem Familientrott. Man ist mal drei Tage wo ganz anders, kann mal durchatmen“* [Mikro 22\_354–356, S. 506].

Viele Befragte schätzen die Teilnahme an politischen Bildungsveranstaltungen, weil in ihnen gezielt auf die Kontroversität politischer und gesellschaftlicher Themen eingegangen wird. Sie wünschten und suchten nach eigenem Bekunden genau diese Formen der Konfrontation zwischen eigenen Meinungen/Überzeugungen und einer ihnen unbekanntem Realität, entsprechend ihrem Bedürfnis nach

---

kussionen werden als „Gr 01“ oder „Gr 02“ gekennzeichnet. Die nachfolgende Seitenzahl verweist auf die Fundstellen der Zitate in Zeuner und Pabst (2022).

(Selbst-)Aufklärung, verbunden mit dem Wunsch, die selbstbestätigende selektive Wahrnehmung des eigenen Denkens zu verlassen, subjektive Standpunkte zu überdenken und der Kritik zu unterziehen. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit Themen sollten Weltbilder bewusst und aktiv mit anderen Perspektiven, Sichtweisen und Meinungen kontrastiert werden. Andere Auffassungen zuzulassen und zu tolerieren, führte umgekehrt zu einer höheren Bereitschaft, die eigenen zu hinterfragen:

*„Das war so persönlich schon, ja, schon, dass ich der Meinung bin, dass ich durch die ganzen Seminare einfach, ja, toleranter und auch also offener geworden bin für andere Meinungen. Und, ja, auch einfach zu sehen, dass es zwar so sein kann, aber es kann halt auch anders sein“* [Mikro 26\_386–388, S. 411].

Einige Mehrfachteilnehmende berichten, dass ihre Lern- und Bildungserfahrungen in der Bildungsfreistellung zu transformativen Lernprozessen führten, indem sie Bildung und Weiterbildung für sich entdeckten und sich sowohl beruflich als auch persönlich weiterentwickelten. Sie bereiteten teilweise einen Berufswechsel vor, loteten neue berufliche Perspektiven aus oder begannen über den Zweiten Bildungsweg ein Studium.

Die Ergebnisse des zweiten Projekts zeigen ein anderes Bild. Darin wurden weiterbildungsferne oder -abstinente Personen mit dem Ziel befragt, subjektive Begründungen für ihre seltene oder auch Nichtteilnahme zu eruieren. Die Interviews lassen verschiedene Begründungsmuster erkennen, die in den folgenden Kategorien zusammengefasst werden:

- Negativ geprägte Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf eine Weiterbildungsteilnahme
- Defizitorientiertes persönliches Selbstbild in Bezug auf Lernen
- Schwierige Lebenssituationen und beschränkte persönliche Ressourcen
- Migrations- und Fluchterfahrungen
- Berufliche Perspektivlosigkeit
- Fehlende Orientierung und Beratung (Zeuner et al., 2024, S. 72).

Dabei spielen in der ersten Kategorie Begründungen wie Misserfolge bei früheren Bildungsanstrengungen, negative (Weiter-)Bildungserfahrungen und eine relativ geringe Nutzenerwartung in Bezug auf die Teilnahme eine Rolle. Negative Erfahrungen manifestierten sich beispielsweise in organisatorischen oder inhaltlichen Defiziten, methodisch-didaktischen Passungsproblemen zwischen Qualifizierungsangeboten und subjektiven Lerninteressen und -bedürfnissen oder prob-

lematischen Gruppenprozessen innerhalb einer Maßnahme. Trotz Weiterbildungsanstrengungen konnten teilweise die damit verbundenen Zwecke und Ziele nicht erreicht werden.

Ein eher defizitorientiertes Selbstbild, verbunden mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung und geringem Selbstbewusstsein in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten, wird auf negative Sozialisationserfahrungen in der Familie oder in der Schule zurückgeführt. Diese Erfahrungen werden emotional als sehr belastend erlebt und verstärken sich im Erwachsenenalter teilweise noch. Sie münden unter Umständen in Versagensängsten, Lernblockaden und Prüfungsängsten und verhindern ein positives Lernerlebnis.

Eine ältere Befragte fasst ihre Erfahrungen folgendermaßen zusammen: *„Das ist von Früheren her. Du kannst nichts, du bist nichts, du wirst nichts. Das lernst du sowieso nicht. Das hat man immer im Hinterkopf. Aber das ist jetzt eben so.“* [Int\_193, S. 54]<sup>5</sup>

Die Interviewten sprechen teilweise sehr offen über ihre persönliche Lebenslage, die häufig gekennzeichnet ist von langwierigen Krankheitsgeschichten und gesundheitlichen Problemen. Darüber hinaus haben viele von ihnen familiäre Verpflichtungen im Rahmen von Erziehungs- und Carearbeit übernommen, die ihre Flexibilität in Bezug auf die Teilnahme an Weiterbildung immer wieder einschränken. Prekäre ökonomische Verhältnisse und fehlende finanzielle Ressourcen werden ebenfalls als Gründe für die Nichtteilnahme angeführt.

Personen mit Migrationsgeschichte berichten über Hinderungsgründe, die sich einerseits auf ihre gesamte Biografie beziehen können. Andererseits erschweren differierende kulturelle Erfahrungen zwischen dem Heimatland und Deutschland in Bezug auf die Schule, die Ausbildung oder den Arbeitsmarkt die Teilnahme an Weiterbildung. Als weiterer wesentlicher Aspekt werden unterschiedliche Lernerfahrungen in Bezug auf Lernhandeln, -prozesse und -inhalte erwähnt, die den Interviewten eine erfolgreiche Teilnahme an Bildungsveranstaltungen erschweren. Barrieren wie unterschiedlich ausgeprägte Deutschkenntnisse, geringe Grund- bzw. Schulbildung sowie kulturelle Lebensweltbezüge spielen ebenfalls eine Rolle.

---

<sup>5</sup>Die Zitate stammen aus den Transkriptionen der 11 Einzelinterviews. Sie wurden durchnummeriert und mit „Int“ und den Zeilenzahlen der jeweiligen Transkription gekennzeichnet. Die nachfolgende Seitenzahl verweist auf die Fundstellen der Zitate in Zeuner et al., (2024).

*„Ich habe in einem anderen Land angefangen zu lernen und bin hierhergekommen. Das war für mich etwas, wo ich gedacht habe: Das ist eine ganz andere Kultur hier und ein ganz anderes Lernen als dort“ [Int 7\_25–27, S. 61]*

Eine jüngere Interviewte berichtet über kontrastierende Rollenzuweisungen bzw. -erwartungen. Ihre Bildungsaspirationen stehen in starkem Kontrast zur Herkunftsfamilie und treffen auf Ablehnung und Widerstand. Emanzipationsbestrebungen werden verhindert. Erwartet wird, dass sie ihrer traditionellen Rolle als Ehefrau, Hausfrau und Mutter gerecht wird.

*„Mein Ex-Partner hat mir immer gesagt, dass ich nie Deutsch sprechen werde, nie eine Arbeit bekommen werde und immer zu Hause bleiben muss. Ich muss immer kochen, putzen und Kinder bekommen. Ich wollte ihm zeigen, dass ich nicht so eine Frau bin, die nur zu Hause sitzt. Ich kann arbeiten. Ich kann mich mit den Leuten unterhalten. Ich kann machen, was ich will. Ich wollte meiner Familie und meinem Ex-Partner zeigen, dass ich mehr bin als eine Frau, die nur kocht, putzt und Kinder bekommt. Natürlich mache ich auch das, aber ich möchte auch etwas lernen. Das war mein Ziel. Ein gutes Vorbild für meine Kinder zu sein, das ist sehr wichtig für mich“ [Int 6\_125–130, S. 63].*

Weiterbildungsabstinenz wird aber nicht ausschließlich mit ungünstigen Lebenslagen begründet, sondern auch mit negativen Vermutungen über ausbleibende positive Wirkungen der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. So schätzt eine Interviewpartnerin den möglichen langfristigen Nutzen beruflicher Weiterbildung aufgrund ihres Alters eher skeptisch ein.

*„Weiterbildung nützt mir gar nichts, glaube ich. Ich bin 56. Körperlich bin ich auch nicht mehr die Fitteste. Wenn ich mich jetzt weiterbilde, das dauert ja ein bis zwei, wenn nicht drei Jahre, dann bin ich schon fast 60 und dann nimmt mich sowieso kein Arbeitgeber mehr. Da brauche ich mich nicht weiterbilden“ [Int 2\_393–396].<sup>6</sup>*

Viele der Interviewten weisen auf eine prinzipielle Orientierungslosigkeit in Bezug auf mögliche berufliche Weiterbildungsangebote hin. So berichten einige der Befragten über unzureichende Möglichkeiten, Weiterbildungsberatung in Anspruch zu nehmen, andere führen negative Beratungserfahrungen an. So erlebten sie, dass ihre Anliegen, beruflichen Wünsche oder auch Herausforderungen,

---

<sup>6</sup>Dieses Zitat stammt aus dem Originaltranskript des Interviews. Es wurde in Zeuner et al., (2024) nicht verwendet.

denen sie sich aus gesundheitlichen Gründen gegenübersehen, von Beraterinnen oder Beratern nicht wirklich ernst genommen wurden. Sie erlebten die Vermittlung in Weiterbildung, die weder ihren inhaltlichen Interessen entsprach noch auf eine Erwerbstätigkeit hinauslief, die sie tatsächlich ausüben wollten oder konnten. Diese Konstellationen führten nicht selten zu Resignation und Selbstexklusion.

Die hier dargestellten historischen Studien und auch die Ergebnisse der aktuellen Erhebungen, insbesondere die Ergebnisse des zuletzt dargestellten Projekts, bieten neben einer subjektwissenschaftlich orientierten Analyse auch Ansatzpunkte für eine habitus- und milieuorientierte Einordnung und Interpretation der Daten und Befunde. Bezogen auf die Subjektebene zeigen sich Einstellungen und Haltungen zum Lernen im Allgemeinen wie zur Weiterbildung im Besonderen, die teilweise stark von einem milieuhängigen Habitus im Sinne Bourdieus geprägt sind, wenn man unter Habitus Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata versteht, „also Muster, mit denen die Menschen die soziale Welt bewerten und die ihrem Handeln zugrunde liegen“ (Bremer, 2007, S. 128). Der Wert und der Nutzen von Lernen und Bildung wird insbesondere bei vielen der im letzten Projekt vorgestellten Personen in Abhängigkeit von Sozialisationserfahrungen oder kulturellen Erfahrungen eingeschätzt, die auf milieuspezifische Prägungen zurückzuführen sind, was dann ihre Praxis des Lernens beeinflusst (ebd.). Eine Überwindung dieser Prägungen gelingt teilweise durch Bruch mit dem Herkunftsmilieu. Vorausgesetzt, einer Person gelingt es, dessen Spezifika zu reflektieren und sich davon bewusst zu lösen.

Zugleich zeigen die Studien auf verschiedene Art und Weise die Einbettung der Personen in ihre jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte, die unterschiedlich weitreichende Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufweisen, die ihr Handeln mitbestimmen und beeinflussen. Dies wird insbesondere deutlich in Bezug auf die Teilnahme oder Nichtteilnahme an Weiterbildung, die nicht nur auf subjektiven Entscheidungen beruht. Vielmehr führen Faktoren wie die Spezifika des vorgelagerten Beratungssystems, die organisatorischen und strukturellen Bedingungen des Weiterbildungssystems und die jeweiligen Ausprägungen und Möglichkeiten des Arbeitsmarktes, die politischen Steuerungsmechanismen unterliegen, zu unterschiedlichen Handlungsoptionen und zuweilen auch Handlungsbeschränkungen.

Alle Personen, die entweder im Weiterbildungssystem arbeiten oder die es als Teilnehmende in Anspruch nehmen wollen, sind eingebettet in strukturelle und organisatorische Bedingungen, die wiederum auf bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Entscheidungen und Zielen beruhen (Zeuner et al., 2024, Abschn. 4.6). Diese können von den Beteiligten bzw. Betroffenen kaum oder nur wenig beeinflusst werden. Jedes Handeln ereignet sich dann, wie bereits weiter oben dargestellt, in einem Wechselspiel zwischen der „objektiven Bestimmtheit“ gesellschaftlicher Zusammenhänge und der „subjektiven Bestimmtheit der menschlichen Existenz“ (Markard, 2015, S. 172) und erfordert einen subjektiven Aushandlungs- und Entscheidungsprozess in Bezug auf das eigene Handeln. Subjektive Begründungen spielen dabei eine wesentliche Rolle, können aber nicht immer völlig autonom und losgelöst von den jeweiligen Rahmenbedingungen getroffen werden. Subjektive Entscheidungen für oder gegen Weiterbildung sind also eingebettet in einen Zusammenhang zwischen Milieuzugehörigkeit, darauf beruhendem Habitus und äußeren, von den Personen nur bedingt beeinflussbaren Faktoren, die ihre Handlungen und jeweils spezifische Praxis bestimmen.

---

## **5 Erkenntnisgewinn subjektorientierter Teilnahmeforschung**

Die in diesem Beitrag vorgestellten Studien und Erhebungen zur Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an Weiterbildung aus subjektorientierter/subjektwissenschaftlicher Perspektive ermöglichen einen vertieften Einblick in subjektive Begründungen und erweitern damit das Wissen über Zusammenhänge zwischen personenbezogenen und gesellschaftlichen Konstellationen, die eine Teilnahme an Weiterbildung begünstigen oder einschränken können.

Die Erkenntnisse sind komplementär zu Ergebnissen repräsentativer quantitativer Erhebungen zu verstehen (BMBF, 2024; Kohl, 2021; Kuper, 2019), die insbesondere sozialstatistische Daten generieren und damit den jeweiligen Status quo des Teilnahmeverhaltens offenlegen. Sie liefern aufschlussreiche Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen verschiedenen relevanten Faktoren, wie der sozialen Herkunft bzw. Milieuzugehörigkeit, dem Bildungshintergrund, dem Geschlecht, dem Alter, der beruflichen Tätigkeit einer Person. Damit werden Selektionsmechanismen des Bildungssystems plausibel hergeleitet und begründet. Sie können, obwohl sie teilweise als systemimmanente Schwäche dargestellt und interpretiert werden, auch als eine bildungspolitisch gewollte Systemregulierung interpretiert werden. Zugleich wird damit eine gewisse Berechenbarkeit des Verhaltens von Personen hinsichtlich ihrer Bildungsaspirationen und deren Umsetzung

suggeriert, womit das bereits in den Debatten über Zielgruppenansprache der 1970er und 1980er Jahre diskutierte Problem der Defizitorientierung und -zuweisung in Bezug auf bestimmte Bevölkerungsgruppen perpetuiert wird.

Darüber hinaus werden in der Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnahmeforschung und auch in der Professionsforschung der Erwachsenenbildung milieuorientierte Ansätze verfolgt (Bremer, 2007, 2022). Mit ihrer Hilfe können zwar die mit verschiedenen Lebenswelten einhergehenden typischen Muster an Erfahrungshintergründen, Interessen und Einstellungen in Bezug auf Lernen untersucht werden. Es besteht dabei allerdings die Gefahr, dass die von hoher Pluralität gekennzeichnete soziale Wirklichkeit nicht wirklich berücksichtigt wird, wenn Personen aufgrund äußerer Merkmale festgelegten Milieumustern zugeordnet werden (von Hippel, 2019, S. 125). Vor dem Hintergrund des Milieuansatzes lässt sich individuelles Weiterbildungsverhalten nicht vollständig begründen. Individuelle Entscheidungen für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme beruhen auf wesentlich differenzierteren subjektiven Gründen, denen es nachzuspüren gilt, um sie zu verstehen (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 62).

Die Rezeption und Berücksichtigung subjektwissenschaftlich orientierter Teilnahme- und Lernforschung kann dagegen dazu beitragen, über die repräsentative Verallgemeinerung hinaus auch den Einzelfall in den Blick zu nehmen und zu berücksichtigen, dass sich Subjekte nicht immer erwartungsgemäß verhalten, sondern durchaus eigensinnige Wege einschlagen, die nicht den statistischen Wahrscheinlichkeiten entsprechen. Wesentlich ist, dass in diesem Forschungszugang der Standpunkt des Subjekts eingenommen wird und die Interpretation der Daten leitet. Es geht um ein Verstehen und Sich-Hineinversetzen in das Subjekt, um die individuelle Sichtweise der Subjekte auf gesellschaftliche und soziale Bedingungen, die ihr Handeln rahmen. Diese Sichtweise beruht auf den aktuellen Lebenslagen, bisherigen biografischen Erfahrungen sowie auf möglichen Zukunftsperspektiven, die die Subjekte für sich entwerfen. Ihre Handlungsmöglichkeiten entfalten sich vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Einbettung und dem gesellschaftlichen Kontext, der ihnen ausschnittsweise, aber nicht in seiner Totalität zugänglich ist. Die Subjekte entwickeln darauf aufbauend je eigene Handlungsprämissen, die sich zwar nach Gewichtung und Bedeutungszuschreibung unterscheiden, aber für die Subjekte jeweils richtige und wichtige Handlungsbelegungen darstellen (Holzkamp, 1995, S. 234 ff.).

So beruhen Entscheidungen über eine (temporäre) Nichtteilnahme an Weiterbildung auf vielfältigen biografischen und lebensweltlichen Bedingungen, die im Lebenslauf der Subjekte unterschiedliche Gewichtungen erfahren können und häufig zeitgebunden sind. Sichtbar wird auf diese Weise, welche Rolle die jeweilige biografische Situierung der Subjekte spielt. In einer Wechselwirkung zwischen

gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen und sozial vermittelten Denk- und Handlungsmöglichkeiten positioniert sich das Subjekt und handelt aufgrund subjektiver, situativ als sinnvoll erachteter Begründungen und Bedeutungszuschreibungen (Held, 2015, S. 93).

Gesellschaftlichen Anforderungen wird gefolgt, soweit es die subjektiven Konstellationen zulassen und eröffnen Lernchancen. Sie können aber auch begründet abgelehnt werden und in Lernwiderständen oder Lernverweigerung münden. Solche subjektiven Entscheidungen können durch eine subjektorientierte Teilnahmeforschung rekonstruiert und auf diese Weise im Rahmen des professionellen Handelns in der Erwachsenenbildung zu einem vertieften Verständnis über Motive, Beweggründe und Bedürfnisse der Adressatinnen und Adressaten führen.

---

## Literatur

- Adams, K. (1931). *Die Hamburger Volkshochschule im Urteil ihrer Hörer*. Neuer Frankfurt-Verlag.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2018). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 877–903). VS Verlag.
- Allespach, M. (2005). *Betriebliche Weiterbildung als Beteiligungsprozess. Subjektive Be-deutungen als Grundlage für eine partizipative Bildungsplanung*. Schüren.
- Barz, H., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2008). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bd. 3: Milieumarketing implementieren. Bertelsmann.
- Benz-Gydat, M., Kiendl, S., Nienkemper, B., & Pabst, A. (2023). Partizipative Forschung. Neue Formen der Begegnung in der Grundbildung. In A. Pabst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung* (S. 168–195). Wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763974030>.
- Born, A. (1991). *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung: Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Julius Klinkhardt.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Juventa.
- Bremer, H. (2022). Die Milieubezogenheit von Bildung. In U. Bauer, U. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Erziehungs- und Bildungssoziologie* (2. Aufl., S. 1111–1128). Springer VS.
- Bremer, H., Faulstich, P., Teiwes-Kügler, C., & Vehse, J. (2015). *Gesellschaftsbildung und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen*. Nomos.
- Buchwald, R. (1934). *Die Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter*. Mohr.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (Hrsg.). (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trend-*

- bericht. BMBF [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667\\_AES-Trendbericht\\_2022.html](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667_AES-Trendbericht_2022.html). Zugegriffen: 16. Sept. 2024.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung (12. Januar 1960)*. Klett.
- Faulstich, P. (1981). *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Diesterweg.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Transcript.
- Faulstich, P., & Bracker, R. (2015). *Lernen – Kontext und Biografie. Empirische Zugänge*. Transcript.
- Faulstich, P., & Ludwig, J. (2004). *Expansives Lernen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Beltz.
- Faulstich, P., & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(50), 25–35.
- Grell, P. (2006). *Forschende Lernwerkstatt: Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Waxmann.
- Große, F. (1932). *Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats, untersucht an der Zusammensetzung und Interessenrichtung der Hörserschaft an den Volkshochschulen Leipzig und Dresden*. Schriften der Statistischen Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen in Jena, Bd. 2. Neuer Breslauer Verlag.
- Held, J. (2015). Kategorien als Denkmittel. In M. Allespach & J. Held (Hrsg.), *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis* (S. 87–98). Bund.
- Hermberg, P., & Seiferth, W. (1932). *Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt. Erfahrungen aus der Volksbildungsarbeit der Stadt Leipzig*. Neuer Breslauer Verlag.
- Hermes, G. (1926). *Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters*. Mohr.
- Hippel von, A. (2019). Zielgruppenorientierung in der Programmplanung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpflinger, & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2., korrig. Aufl., S. 120–133). Wbv.
- Holzer, D. (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderungen nach lebenslangem Lernen*. Lit.
- Holzer, D. (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Transcript.
- Holzkamp, K. (1985). *Grundlegung der Psychologie*. Campus.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, Heft 12, Dezember 1784, S. 481–494. [https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant\\_aufklaerung\\_1784?p=17](https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17). Zugegriffen: 2. Okt. 2024.
- Kohl, J. (2021). Teilnehmende und Teilnahme an der Weiterbildung. In S. Widany, E. Reichart, J. Christ, & N. Echarti (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE Trendanalyse 2021*. (Korrigierte Aufl. 2022, S. 209–248). Wbv. <https://www.die-bonn.de/doks/2021-Trendanalyse-01.pdf>. Zugegriffen: 2. Okt. 2024.
- Kuper, H. (2019). Bildungsbeteiligung Erwachsener unter besonderer Berücksichtigung individueller und sozialer Bedingungen. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, K. Spieß, & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland* (S. 731–756). Julius Klinkhardt.

- Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter ‚bildungsferner Gruppen‘ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1139w>.
- Markard, M. (2015). Emanzipatorische Forschung. In M. Allespach & J. Held (Hrsg.), *Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis* (S. 165–184). Bund.
- Meyer, R. (2021). Paradoxe Oszillationen zwischen Markt und Staat. Ökonomisierung und Steuerung der Berufs- und Weiterbildung. In K. Büchter, & W. Höhne (Hrsg.), *Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung* (S. 157–176). Beltz Juventa.
- Pätzold, H., & Dohmen, J. (2021). Weiterbildung zwischen Ökonomisierung und Entgrenzung. In K. Büchter, & W. Höhne (Hrsg.), *Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung* (S. 61–72). Beltz Juventa.
- Reich-Classen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens*. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Lit.
- Schlutz, E. (1992). Leitstudien der Erwachsenenbildung. In W. Gieseke, E. Meueler, & E. Nuissl (Hrsg.), *Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report* (S. 39–55). Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes.
- Schmidt-Lauff, S. (2018). Betriebliche Weiterbildung: Bildungsurlaub. In P. Krug, & E. Nuissl (Hrsg.), *Praxishandbuch WeiterbildungsRecht*. Stand Februar 2018 (S. 1–38). Wolters Kluwer.
- Schulenberg, W. (1957). *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie*. Enke.
- Schulenberg, W. (1976). *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie* (2. Aufl.). Enke.
- Schulenberg, W., Loeber, H.-D., Loeber-Pautsch, U., & Pühler, S. (1978). *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Schriften zur Erwachsenenbildung: Materialien zur Erwachsenenbildung*. Klett.
- Strzelewicz, W., Raapke, H.-D., & Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Enke.
- Strzelewicz, W., Raapke, H.-D., & Schulenberg, W. (1973). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland*. Ge-kürzte Taschenbuch-Ausgabe. Enke.
- Tafner, G., Thole, C., Hantke, H., & Casper, M. (2022). Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen. In K. Kögler, U. Weyland, & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022* (S. 13–36). Budrich.
- Umbach, S. (2016). *Lernbilder. Collagen als Ausdrucksform in Untersuchungen zu Lernvorstellungen Erwachsener*. Transcript.
- Zeuner, C. (2009). Erwachsenenbildung: Begründungen und Dimensionen – ein Überblick aus historischer Perspektive. In C. Zeuner (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. Fachgebiet Erwachsenenbildung. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO16090019>. [https://content-select.com/media/moz\\_viewer/5282485f-7c6c-468d-a724-11372efc1343/language:de](https://content-select.com/media/moz_viewer/5282485f-7c6c-468d-a724-11372efc1343/language:de). Zugegriffen: 2. Okt. 2024.

- Zeuner, C., & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Beltz Verlag.
- Zeuner, C., & Pabst, A. (2022). *Wie Bildungsurlaub wirkt. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung. Non-formale politische Bildung*. Wochenschau.
- Zeuner, C., Pabst, A., & Klüver, T. (2024). *Weiterbildung im Fokus! Anregungen zu einer zielgruppengerechten Aktivierung, Ermutigung und Unterstützung. Eine Handreichung für die Weiterbildung*. Unter Mitarbeit von Paula Zok. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität. <https://doi.org/10.24405/15322>.

**Prof. Dr. Christine Zeuner** ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Erwachsenenbildung, Teilnahmeforschung, Literalität und Numeralität, internationale Erwachsenenbildung.

is Professor of Adult Education at the Helmut Schmidt University/University of the Federal Armed Forces Hamburg.

Main areas of work and research: Theory and history of adult education, research concerning the participation of adult in lifelong education, literacy and numeracy, international adult education, community education and development, civic education.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





# „... die Grenzen neu ausloten, zwischen denen Handlungsspielraum möglich ist!“

Marco Hahn und Christopher Wimmer

## Inhaltsverzeichnis

1	Ausbildung und Namensgebung . . . . .	206
2	Die Heterogenität der Schülerschaft und des Unterrichts . . . . .	209
3	Respekt, Reflexion und habituelle Grenzen . . . . .	211
4	Wissenschaftliche und politische Einflüsse . . . . .	213

*Ein Interview mit Marco Hahn über seinen Alltag als Leiter der Berufsfachschule Paulo Freire, eine heterogene Schülerschaft, Respekt und die Möglichkeit kritischer Bildung*

### Lieber Marco Hahn, stellen Sie sich und Ihre Schule doch bitte kurz vor

Mein Name ist Marco Hahn. Ich bin Medizinpädagoge und Leiter der Berufsfachschule Paulo Freire. Mein gelernter Beruf ist Gesundheits- und Krankenpfleger. Danach habe ich mehrere Jahre im psychiatrischen Bereich des Kreuzberger Urbankrankenhauses gearbeitet und an der Berliner Charité studiert. Währenddessen war ich auch in Lateinamerika und im Mittleren und Nahen Osten tätig und habe dort wichtige Erfahrungen gesammelt, die mir jetzt in der Ausbildung von pflegerischem Personal helfen. Am Behandlungszentrum für Folteropfer, jetzt Zentrum

---

M. Hahn (✉)

Berufsfachschule Paulo Freire im Zentrum ÜBERLEBEN, Berlin, Deutschland

E-Mail: [m.hahn@pflege-lernen.org](mailto:m.hahn@pflege-lernen.org)

C. Wimmer

HU Berlin, Berlin, Deutschland

E-Mail: [info@christopherwimmer.de](mailto:info@christopherwimmer.de)

© Der/die Autor(en) 2025

C. Wimmer und G. Tafner (Hrsg.), *Grundbildung und Habitus*,

[https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2_8)

205

ÜBERLEBEN, habe ich danach als Dozent in Pflegebasiskursen angefangen. Ein ganz großer Wunsch von mir war es damals, den Teilnehmenden einen staatlich anerkannten Abschluss zu ermöglichen. Daraus entwickelte sich die Idee einer eigenen Schule. 2012 haben wir die Berufsfachschule Paulo Freire im Zentrum ÜBERLEBEN gegründet, die vorwiegend bildungsbenachteiligten Menschen solide Wege und Abschlüsse im sozialpflegerischen Bereich bietet. Im Weiteren habe ich verschiedene Leitungsausbildungen gemacht und Erfahrungen gesammelt, die mir in meiner täglichen Arbeit weiterhelfen. Neben meiner Tätigkeit als Schulleiter engagiere ich mich neue Schulleitungen für Berlin und Brandenburg zu qualifizieren.

---

## 1 **Ausbildung und Namensgebung**

**Bei Ihnen kann man sich in zwei Jahren zum Sozialassistenten ausbilden lassen. Können Sie kurz den Ausbildungsberuf vorstellen?**

Wir bieten unterschiedliche Ausbildungsangebote an, die sich nach den Bildungsbedürfnissen und den formalen Voraussetzungen der Teilnehmenden richten. Neben sechsmonatigen Pflegebasiskursen haben wir ein Modellprojekt der Berliner Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit und Pflege, in dem man neben einer pflegerischen Basisqualifizierung einen Schulabschluss nachholen kann. Ebenso bieten wir die zweijährige staatlich anerkannte Ausbildung zum Sozialassistenten an. Diese Ausbildung besteht aus verschiedenen Lernfeldern, die von Berufskunde und Ernährungslehre über Hauswirtschaft und Pflege bis hin zu kreativen Fächern wie Musik und Kunst reichen. Hinzu kommen noch die allgemeinbildenden Fächer wie Deutsch, Englisch oder Mathematik. Diese Fächer ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern auch, den mittleren Schulabschluss nachzuholen, wenn ihr Notenschnitt besser als 3,0 ist.

Unser schulinternes Curriculum ist kultursensibel aufgebaut. Wir versuchen, an die Ressourcen und sehr unterschiedlichen Erfahrungen unserer Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Flucht und Migration spielen an unserer Schule eine große Rolle. Wir verstehen unterschiedliche Kulturen und Identitäten als einen großen Gewinn, auch wenn ich gar kein großer Freund eines starren Kulturbegriffs bin. Lebenswelten können ganz unterschiedlich sein und es gibt nicht die türkische oder albanische Kultur. Das hat viel mit familiärer Sozialisation und sozialer Herkunft – und damit eben auch mit Habitus – zu tun. Wir wollen weniger in Kategorien denken, sondern fragen uns eher: Was brauchen unsere Schülerinnen und Schüler, um erfolgreich zu sein.

**Warum war es Ihnen, gerade vor diesem Hintergrund, so wichtig, einen staatlich anerkannten Anschluss anzubieten?**

Anfangs wollten wir ein Stück weit von üblichen Maßnahmen weg. Die Pflegebasiskurse, die wir anbieten, enden mit einem Zertifikat. Sie sind ein gutes Sprungbrett in einen Beruf, aber nicht staatlich anerkannt. Für unsere Teilnehmenden – zumeist junge Menschen – sind aber staatliche Abschlüsse sehr wichtig. Zum einen ermöglichen sie bessere Zugänge zum Arbeitsmarkt und zum anderen sichern sie auch das Bleiberecht. Das ist neben dem Wunsch, sich im sozialpflegerischen Bereich einzubringen, durchaus eine zentrale und sehr legitime Handlungsbegründung vieler unserer Schülerinnen und Schüler. Die größten Probleme haben daher auch die Teilnehmenden, deren Aufenthalt ungesichert ist und die kein Gefühl der Stetigkeit oder Kontrollierbarkeit ihrer Lebensumstände entwickeln können.

**Sie haben schon Ihre persönlichen Erfahrungen in Südamerika angesprochen sowie Diversität und Kultursensibilität. Rührt daher auch die Namensgebung Ihrer Schule, der Berufsfachschule Paulo Freire?**

Bevor ich nach Lateinamerika gefahren bin, habe ich mich mit den Ideen Paulo Freires beschäftigt, aber auch mit kritischem Bildungsverständnis, wie zum Beispiel von Antonio Gramsci oder Klaus Holzkamp. Diese Bildungstheorien fand ich damals – und finde ich immer noch – sehr inspirierend. Ich habe für mich mitgenommen, dass es bei Bildung nicht in erster Linie nur um die Vermittlung von Fachinhalten geht, sondern um die Ausbildung einer spezifischen Haltung und ebenso um einen psychosozialen Prozess. Damit meine ich konkret, wie ich Kursteilnehmende oder Schülerinnen und Schüler sehe, ob ich ihnen im Dialog und auf Augenhöhe begegne oder nahezu feierlich und von oben herab mein Wissen preisgebe, und wie ich die praktische Umsetzung von Empowerment sehe. Ein solch dialektisches Verhältnis von Lernen und Lehren prägt auch unseren Schulalltag. Da hatte Karl Marx mit seiner These recht: Auch die Erzieher müssen selbst erzogen werden. Das stimmt und das merke ich jeden Tag in der Schule. Ich lerne ganz viel von Teilnehmenden und von den Schülerinnen und Schülern und entwickle mich dadurch auch selbst enorm weiter. Durch diese Erfahrungen und die eigene Reflexion kam der Schulname Paulo Freire zustande. Paulo Freire war jemand, der seine Erkenntnisse pragmatisch und undogmatisch in die Praxis übertrug und vielen Menschen gesellschaftliche Partizipation ermöglichte. Den Namen der Schule finde ich also sehr passend – mehr denn je.

**1970 erschien Freires Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“, das auf seinen persönlichen Erfahrungen basiert, die er in einer Alphabetisierungskampagne in den 1960er Jahren gesammelt hat. Hatte dieser Bezug auch einen Einfluss auf Grundbildung und soziale Ungleichheit?**

Zweifellos. Den Aspekt der Grundbildung sehe ich alltäglich. Einerseits haben wir Schülerinnen und Schüler, die eine Lernförderung brauchen, andererseits meint Grundbildung ja viel mehr. Ich sehe da den Bedarf an ganz vielen Stellen. Wir haben wenige Kursteilnehmende oder Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Bildungsgrad, sondern unterstützen überwiegend bildungsbenachteiligte Menschen. Das betrifft auch das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden. Ich war nach der Universität daran gewöhnt, vor allem in der Schriftsprache eine akademische Sprache zu verwenden, was seitens der Schülerschaft zum Teil nicht verstanden, aber aus Gründen des Respekts nicht angesprochen wurde. Ich spürte eine von mir aus eigentlich ungewollte Separierung und erhob mich unbewusst aufgrund meines Hintergrundes, obwohl es diverse Parallelen zu meiner eigenen Biografie gibt. Dies bringt mich direkt zum Aspekt der sozialen Ungleichheit oder zu unterschiedlichen habituellen Denk- und Handlungsweisen. Dafür müsste man mit Freire gar nicht erst nach Lateinamerika blicken. Soziale Ungleichheit und zementierte Privilegien gibt es ja überall, nur in anderer Form. Freire war aber vor allem dadurch ein Bezugspunkt, da er immer wieder darauf hingewiesen hat, dass vom Menschen gemachte und zementierte soziale Ungleichheit auch verändert werden kann und dass Bildung dazu einen Beitrag leistet. Das ist jedoch nicht immer einfach. Ähnlich wie Pierre Bourdieu spricht Freire in der „Pädagogik der Unterdrückten“ ja auch davon, dass Unterdrückung nicht nur von außen, vom System, kommt, sondern sie auch durch destruktive Denk- und Handlungsweisen in den Menschen selbst hergestellt wird, dass sie zu ihren Gewohnheiten gerinnen. Doch Freire betont, dass sich auch diese Gewohnheiten durch einen psychosozialen Prozess der Bildung verändern lassen. Dies ist allerdings nicht für alle gleich einfach möglich. So haben Kinder aus der Arbeiterschaft meist einen anderen Bezug zu Bildung und Arbeit als Kinder aus Akademikerhaushalten. Freire hat mal sinngemäß gesagt: „Man kann nicht immer das tun, was man will. Aber man muss jeden Tag die Grenzen neu ausloten, zwischen denen Handlungsspielraum möglich ist.“ Im Schulalltag merke ich, dass sich damit auch immer wieder Graubereiche auftun, um Dinge zu verändern. Wir sollten also als Pädagoginnen und Pädagogen mehr fragen, was wir tun können, und weniger fragen, was wir tun dürfen!

## **2 Die Heterogenität der Schülerschaft und des Unterrichts**

### **Blicken wir auf die Lernenden. Welche Schülerinnen und Schüler kommen auf die Berufsfachschule Paulo Freire?**

Die meisten sind junge Menschen hier aus dem Kiez oder den Nachbarbezirken. Das Durchschnittsalter in der Sozialassistenten und unseren BBR-Kursen liegt bei etwa 22 Jahren, in den Pflegebasiskursen etwas darüber. Vor allem kommen junge Frauen zu uns, aber der Anteil an jungen Männern, die auch Verantwortung im Bereich Pflege oder Erziehung übernehmen wollen, steigt deutlich an. Das freut mich außerordentlich. Als ich damals meine Ausbildung gemacht habe, war ich als Mann noch fast exotisch. Die meisten unserer Schüler, über neunzig Prozent, haben einen sogenannten Migrationshintergrund. Wir haben hier Menschen aus rund dreißig Herkunftsländern versammelt. Die meisten kommen aus der Türkei oder aus Syrien, viele mit kurdischen Wurzeln. Hinzu kommen viele afghanische Schülerinnen und Schüler sowie Menschen mit deutscher Staatsbürgerschaft aus migrantischen Familien.

### **Gibt es trotz dieser Unterschiedlichkeit gemeinsame Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler teilen und in den Unterricht mitbringen?**

Wir haben Geflüchtete, die in ihrem Heimatland eine gute Ausbildung gemacht haben, die hier aber nicht anerkannt wird, und wir haben Menschen ohne Abschlüsse oder auch ohne Anerkennungen. Hinzu kommen Schülerinnen und Schüler, die familiäre Verpflichtungen oder auch psychosoziale Probleme hatten oder haben und daher ihren Schulabschluss nachholen wollen. Andere haben aufenthaltsrechtliche Belastungen, fürchten sich vor Abschiebungen oder müssen mit erheblichen finanziellen Einschränkungen leben. Sie alle haben häufig negative Bildungserfahrungen gesammelt und stehen Bildung an sich und dem System Schule teils ambivalent gegenüber. Das ist biografisch auch durchaus verständlich, aber wir versuchen aufzuklären und klarzumachen, dass Bildung eigentlich ganz viele Möglichkeiten eröffnen kann. Mit Vernachlässigung von Bildung oder Rebellion und Rückzug an falscher Stelle schadet man sich häufig nur selber und reproduziert bestehende Ungerechtigkeit.

**Ich kann mir vorstellen, dass dies ganz schön schwierig ist. Gerade die große Heterogenität macht den Unterricht wohl sehr herausfordernd und anstrengend, aber vielleicht auch spannend und bereichernd.**

Genauso vielfältig wie unsere Schülerschaft ist, müssen wir auch den Unterricht gestalten. Es gibt keinen Tag, wo wir nicht vor Herausforderungen gestellt werden. Dabei helfen uns Sozialarbeitende, Förderlehrkräfte und auch Therapeuten. Über das Berliner Bonusprogramm, das Schulen in schwieriger Lage unterstützt, und weitere flankierende Projekte haben wir zusätzliche Mittel, um die Schülerschaft noch mehr zu stärken. Wir bieten etwa eine Sprachförderung an, weitere Betreuung neben dem Unterricht oder auch mal Onlineangebote etwa für Mütter, die ihre Kinder versorgen müssen oder andere Verpflichtungen haben. Die Heterogenität stellt somit besondere Anforderungen an unsere Arbeit. Wir können keine ganz normale Schule sein, sonst hätten wir mit sehr vielen Abbrüchen zu kämpfen und unsere Schüler kämen nicht zu uns.

**Der Lehralltag ist dann wohl außerordentlich situativ und spontan**

Die Kolleginnen und Kollegen können nicht einfach vor der Klasse stehen und feierlich ihr Wissen weitergeben. Wenn sie das tun, kommen sie bei der Schülerschaft nicht durch – und ich würde sogar sagen: „Zu Recht.“ Hier läuft es anders. Als Lehrende müssen wir äußerst vielfältig und authentisch handeln, um damit auch natürliche Autorität zu erlangen. Viele Aspekte, die wir während des Studiums theoretisch gelernt haben, durften wir im Laufe der Jahre vertiefen und ganz praktisch auf unkonventionellen Wegen modifizieren. Das ist durchaus positiv. Mein Wunsch war es immer, Schule anders zu machen. Wichtig ist uns dabei der Dialog, um die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und Bildung zu ermöglichen. Wir wollen nahe an ihre Lernbegründung herankommen und diese fördern. Dafür haben wir uns beispielsweise um zahlreiche Projekte gekümmert oder auf Sonderprogramme des Berliner Senats zurückgegriffen. Unsere Schule ist ein Ort, an dem man unheimlich viel ausprobieren kann. Ich glaube, das macht unsere Arbeit auch so interessant. Mein Wunsch ist es, die Ideen der Transkulturalität, der Ganzheitlichkeit, der dialogischen Bildung und einer spezifischen Haltung weiterzugeben. Daher engagiere ich mich auch in der Ausbildung neuer Schulleitungen in Berlin und Brandenburg und werbe für den Ansatz Schule unter dem Dach eines psychosozialen Zentrums bundesweit zu etablieren. Jede Veränderung beginnt dabei bei der Reflexion der eigenen Haltung. Das klingt vielleicht banal, aber ohne einen reflektierenden Blick zementieren wir Stillstand!

### **3 Respekt, Reflexion und habituelle Grenzen**

**Sie haben jetzt häufiger den Begriff der Haltung verwendet. Was verstehen Sie darunter im Lehr-Lern-Kontext?**

Unsere Haltung ist, dass wir unsere Schülerinnen und Schüler einbeziehen und Bildung aus ihrer Perspektive verstehen möchten ohne dabei unsere Rolle als Pädagoginnen und Pädagogen zu verlassen. Wir sind aufseiten der Lernenden und wollen sie individuell bestmöglich unterstützen, weil wir sie respektieren. „Respekt“ hören wir oft von unseren Schülerinnen und Schülern; davon kann man aus meiner Sicht viel lernen. Häufig haben sie in ihrem Leben gehört, dass sie Dinge nicht können, angefangen von der deutschen Sprache bis hin zu Leistung oder allgemein Integration. Hinzu kommen Probleme mit Ämtern oder das Scheitern auf dem Arbeitsmarkt. Wenn man das immer wieder hört, dann internalisiert man diese Erwartungen auch. Wir versuchen, diesen negativen Erfahrungen durch Respekt, Empowerment und positiven Bildungserfahrungen zu begegnen. Dabei schauen wir immer sehr situativ, wo eine Person steht, setzen dort an und begleiten sie auf dem Weg. Wir können natürlich keine therapeutische Einzelfallbetreuung machen, aber diese Grundhaltung ist essenziell. Neben dem Respekt ist ein zweiter wichtiger Moment die Reflexion. Wir sprechen viel mit den Schülerinnen und Schülern – über den Unterricht, aber auch über ihre sonstigen Anliegen und Probleme – innerhalb unserer Sprechstunden, die sowohl die Schulleitung als auch die Kursleitungen im Rahmen ihrer Freistellungen erledigen. Mittwochs haben wir unseren Praxisreflexionstag, an dem die Schülerinnen und Schüler aus ihren Praxiseinsätzen berichten können. Ich bin davon überzeugt, dass Reflexion tatsächliche Veränderungen anstoßen kann, auch wenn ein Prozess des Empowerments alles andere als geradlinig abläuft.

**Kommen wir von der Reflexion zur Handlung. Sie haben an anderer Stelle einmal gesagt, Sie wollen Ihrer Schülerschaft „eine positive Bildungserfahrung geben“. Wie gelingt dies – insbesondere auch vor dem Hintergrund der zahlreichen negativen Erfahrungen, die Ihre Schülerinnen und Schüler gemacht haben?**

Mit Holzkamp könnte man sagen, dass schulisches Lernen ja zumeist mit defensiv begründetem Lernen zu tun hat. Man lernt für Klausuren, um gute Noten zu bekommen, danach vergisst man alles wieder. Auch wir können diesen Lehr-Lern-Kurzschluss nicht komplett überwinden und auch wir vergeben Noten, zumindest in der zweijährigen Ausbildung müssen wir dies, aber wir legen es offen

und sprechen darüber. Der Begriff „positive Bildungserfahrung“ bedeutet für mich, dass die Schülerinnen und Schüler gerne zur Schule gehen, dass sie sich mit dieser Schule identifizieren und dass sie ihre Pädagogen als Lernbegleiter und Partner ansehen und auch respektieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen hier rausgehen und verstehen, dass Bildung sie weiterbringen kann. Für mich ist es nicht das primäre Ziel, dass sie gute Noten schreiben, sondern dass sie gestärkt aus der Schule gehen, dass ihr Selbstbewusstsein wächst und sie lernen, ihre Ressourcen einzubringen, von denen sie manchmal selbst gar nichts wissen. Denn es ist überaus wertvoll, verschiedene Sprachen zu sprechen. Es ist unheimlich wertvoll, sich in verschiedenen Lebenswelten bewegen zu können und vielleicht die eigenen Grenzen zu überwinden. Das ist bereichernd.

**Hier würde ich gerne einhaken. Solche Erkenntnisse werden ja vielfältig behindert. Einerseits sind es objektive Strukturen, die Menschen einschränken, wie etwa der Zugang zum Bildungssystem, andererseits hängt es ja auch von vorbewussten Dispositionen und Erfahrungen ab, die den Habitus eines Menschen bilden. Sie haben von zahlreichen negativen Bildungserfahrungen Ihrer Schülerinnen und Schüler gesprochen und wie diese verinnerlicht werden. Ohne dass sie es bewusst wollen, kann man somit vermuten, dass Ihre Schülerschaft eine gewisse Entfremdung vom Bildungssystem aufweist. Gibt es einen spezifischen Habitus Ihrer Schülerinnen und Schüler?**

So weit würde ich nicht gehen, aber zweifellos gibt es schon gewisse Sichtweisen, die sich immer wieder finden lassen. Das ist vor allem – ich überspitze nun etwas – der Wunsch, das schnelle Geld zu machen und Bildung nicht als Selbstzweck zu verstehen. Die Unmittelbarkeit von materiellen Dingen, wie teuren Klamotten oder großen Autos, scheint manchmal näher zu sein als irgendwelche abstrakten Bildungsideale. Das ist sicherlich habituell und auch von außen beeinflusst. Ich sehe aber im Alltag durchaus die destruktiven Einflüsse. So propagiert Nullacht-15 Deutschrapp, der hier viel gehört wird, genau solche Vorstellungen von Protz und Statussymbolen. Hinzu kommen geschlechtliche Einflüsse zum Beispiel auf Instagram. Die jungen Männer orientieren sich an überzogenen Männlichkeitsidealen, während auf der anderen Seite ein Frauenbild auch von den jungen Frauen teilweise verinnerlicht wird, das sich sehr klassisch auf Schönheit und Äußerlichkeit oder Familie reduziert. Diese Voraussetzungen führen dann nicht nur zur Verstetigung sozialer Unterschiede, sondern auch zur unreflektierten Reproduktion von patriarchalen Verhältnissen, die für alle von Nachteil sind.

**Genau hier, so scheint mir, können wir die zwei Theoretiker, die etwas über diesem Interview schweben, nämlich Paulo Freire und Pierre Bourdieu, direkt ins Gespräch bringen. Während Freire Bildung als Emanzipation und Selbstwirksamkeit versteht, betont Bourdieu stärker den Anteil, den das Bildungssystem an der Reproduktion sozialer Ungleichheit hat. Wie würden Sie das aus Ihrer konkreten Arbeit als Schulleiter beurteilen?**

Das Bildungssystem hat das Potenzial von beidem. Für uns an der Schule ist vollkommen klar, dass wir eine Berufsausbildung anbieten, die für ein spezifisches Segment des Arbeitsmarktes qualifiziert. Damit reproduzieren wir auch zweifellos Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit, aber in unserer Gesellschaft müssen die meisten Menschen eben mit klassischer Lohnarbeit über die Runden kommen, und zugleich ist sinnstiftende und gesellschaftlich wertvolle Arbeit etwas ganz Wunderbares. Aber Bildung ist

für mich mehr als nur die Vorbereitung auf künftige Verwertbarkeit von Arbeitskraft. Es geht uns auch um Persönlichkeitsentwicklung, um Selbstentfaltung und die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins. Das ist für eine Berufsschule ein sehr hehres Ziel, doch man kann durch Bildung einiges bewegen, sowohl was die Arbeit betrifft als auch die gesellschaftlichen Bedingungen. Wir brauchen nicht ausschließlich akademisch sozialisierte Pflegekräfte am Bett, die ununterbrochen über sich und ihren Bildungsweg reflektieren, sondern solche, die letztendlich eine gute Beziehung zu den Pflegeempfängern aufbauen und eine gute Pflege am Bett leisten. Aber wir wollen auch keine Pflegekräfte, die ihre Bedingungen überhaupt nicht verstehen und sich zu Robotern entfremden. Meine Aufgabe als Schulleiter sehe ich darin, im Rahmen unserer bescheidenen Möglichkeiten einen Ort für emanzipatorische Bildung zu geben und dahingehend auch etwas über unsere Schule hinaus zu bewirken.

---

## **4      Wissenschaftliche und politische Einflüsse**

**Jetzt haben wir viel über theoretische Ansätze gesprochen. Was sind Ihre Wünsche an die Bildungsforschung? Was erwarten Sie von Erziehungswissenschaften oder Soziologie – oder spielt Theorie oder universitäre Forschung in der alltäglichen Praxis ohnehin keine Rolle?**

Ich finde wissenschaftliche Analyse und Inspiration sehr gut und sehr hilfreich. Sie kann, wenn auch ihre Haltung darauf abzielt, vom Subjekt aus zu denken, in progressiver Form intervenieren und uns Praktiker mehr Klarheit bringen. Wir

arbeiten viel mit Universitäten und der Forschung zusammen und haben gerade selbst ein Projekt zur Transkulturellen Öffnung in der Pflege ins Leben gerufen. Das empfinde ich als ausgesprochen sinnvoll und für meine Arbeit hilfreich. Persönlich finde ich die Frage sehr spannend, wie sich eigentlich Schülerinnen und Schüler oder auch Geflüchtete die perfekte Schule oder Praxisfeld vorstellen. Häufig meinen wir Pädagogen zu wissen, was die Schülerinnen und Schüler brauchen, und verlassen den Dialog. Dafür braucht es eine Auseinandersetzung mit Forschung vom Standpunkt des Subjekts und der Frage nach Lernbegründungen. Also die Frage: Was brauchen die Schülerinnen und Schüler wirklich fürs Lernen und wie kann es gelingen, destruktive Denk- und Handlungsmuster zu überwinden?

Viele wissenschaftliche Erkenntnisse gibt es ja etwa bereits beim Thema Sprachförderung, was uns sehr weitergebracht hat, oder auch zu neuen Ansätzen zum Thema Transkulturalität in der Pflege. Das nehme ich wahr und das bereichert meine Arbeit, gleichwohl ich jetzt kein Theoretiker sein muss, um Schulentwicklung zu leisten. Wichtig ist und bleibt für mich die Haltung und ein vorhandenes Gefühl der Sinnhaftigkeit meiner Arbeit. Dies stets fernab des eigenen Tellerrandes und der eigenen Unmittelbarkeit kritisch hinterfragen zu können, ermöglicht mir eure Arbeit als Wissenschaftler\*innen.

**Vielleicht auch dafür haben Sie in den letzten Jahren immer wieder hochrangigen Besuch aus der Politik bekommen. Was erwarten Sie von dort?**

Vom Bundespräsidenten über den Hohen Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen bis hin zur damaligen Familienministerin Franziska Giffey waren bereits relativ viele Politikerinnen und Politiker zu Gast im Zentrum ÜBERLEBEN. Wir zeigen ihnen gerne unsere Schule, weil wir stolz auf unsere Arbeit sowie unsere Schülerinnen und Schüler sind. Wir wünschen uns sehr, dass von der Politik stärker erkannt wird, welche Bildungsbedürfnisse unsere Klientel hat. Wir wünschen uns selbstverständlich auch, dass Schule anders gedacht wird. Es braucht ein ganzheitliches Verständnis, mehr Lernberatung und -unterstützung und eben auch eine ausreichende Finanzierung, und nicht wie jetzt in Form einer Patchwork-Finanzierung, die ausschließlich befristet und situativ ein ganzheitliches Bildungskonzept umsetzt. Ein weiterer Wunsch ist die deutlich schnellere und einfachere Anerkennung von ausländischen Schul- und Berufsabschlüssen und ein sicheres Bleiberecht für unsere Schüler und Teilnehmer.

**Zum Abschluss: Wenn Sie auf Ihre Zeit als Schulleiter zurückblicken, was war Ihr größter Erfolg?**

Es gab nicht den einen Moment. Es ist wirklich jeder Tag, wenn ich nach Hause komme und feststelle, dass zwischen meiner Arbeit und meinen Gedanken und

Überzeugungen keine große Diskrepanz besteht. Ich muss mich also nicht selbst verraten, indem ich „nur“ meine Arbeitskraft verkaufe, sondern kann gemeinsam mit unserem Kollegium etwas Sinnvolles tun und Sachen weitergeben, entwickeln und bewirken. Das empfinde ich als großen Erfolg – und ermöglicht mir, weiter mit Kraft und Motivation an unseren Vorhaben zu arbeiten.

**Ganz herzlichen Dank für das Gespräch.**

Das Interview führte Christopher Wimmer.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



---

# Lernen in der Grundbildung



# Lust am Lernen: Motivationslagen junger Erwachsener am Übergang Schule–Beruf. Habituell beeinflusst?

Eva Quante-Brandt und Eva Anslinger

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	220
2	Untersuchungssample .....	222
3	Entwicklung von Literalität: Biografische Implikationen .....	224
4	Lese- und Schreibkenntnisse am Übergang Schule–Beruf .....	231
5	Motivationale Ausgangslage der Lernenden .....	233
6	Fazit .....	242
	Literatur .....	243

## Zusammenfassung

Junge Erwachsene, die in das Übergangssystem einmünden, erhalten die Möglichkeit, den Schulabschluss nachzuholen oder zu verbessern, um im Folgejahr den Übergang in eine Ausbildung zu bewältigen. Dabei ist es schwierig, junge Menschen zu motivieren, Nachlernprozesse im Bereich der Literalität erneut anzugehen. In den Maßnahmen werden Lernwiderstände aktiviert, die bereits in der Schule dazu geführt haben, dass das Lesen und Schreiben nicht hinreichend erlernt werden konnte. Im Beitrag werden neben Lernwiderständen

---

E. Quante-Brandt  
SOCIUM, Bremen, Deutschland  
E-Mail: [eva.quantebrandt@uni-bremen.de](mailto:eva.quantebrandt@uni-bremen.de)

E. Anslinger (✉)  
Zentrum für Arbeit und Politik, Bremen, Deutschland  
E-Mail: [eans@uni-bremen.de](mailto:eans@uni-bremen.de)

weitere Mechanismen, wie die soziale Lage und deren habituelle Einbettung sowie gesundheitliche Beeinträchtigungen, identifiziert, die zu einer schwierigen Lernausgangslage führen und damit einen Einfluss auf die Motivation haben, Nachlernprozesse im Bereich der Literalität erneut anzugehen.

---

### Abstract

Young adults who enter the transition system between school and profession are given the opportunity to catch up on or improve their school-leaving qualifications in order to successfully start a vocational training programme in the following year. At this stage, it is difficult to motivate young people to restart literacy improvement measures. In these measures, learning resistances are reactivated that have already led to insufficient reading and writing skills at school. Besides learning resistances, this contribution identifies additional mechanisms such as the social situation and its habitual embedding as well as health impairments, which lead to a difficult starting point for learning and thus have an influence on the motivation to tackle relearning processes in the area of literacy.

---

### Schlüsselwörter

Literalitätsentwicklung am Übergang Schule–Beruf · Habitus · Soziale Lage · Gesundheit · Motivation · Nachlernprozesse · Lernwiderstände

---

### Keywords

Literacy development at the transition from school to profession · Habitus · Social situation · Health · Motivation · Relearning processes · Learning resistances

---

## 1 Einleitung

Junge Menschen am Übergang Schule–Beruf zeichnen sich durch heterogene Bildungs- und Lebensverläufe aus. Ungeachtet dessen ist allen gemeinsam, dass sie in ein System eingemündet sind, in dem sie die Chance erhalten sollen, Bildungsinhalte aus der allgemeinbildenden Schule nachzuholen oder zu verbessern, um im folgenden Jahr erfolgreich in das Berufsbildungssystem zu wechseln. Damit der Übergang an der Schwelle Schule–Beruf bzw. Übergangssystem–Beruf

gelingt, gilt als eine Voraussetzung der mühelose Gebrauch von geschriebener und gesprochener Sprache. Nach einer Definition der OECD umschreibt der Begriff Literalität die Befähigung des Individuums „zur Verwendung von gedruckten oder geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie individuelle Möglichkeiten zu entwickeln“ (OECD/Statistics Canada, 1995, S. 16). Literalität ist somit ein elementarer Bestandteil von Grundbildungskompetenzen, die nach Andrea Linde zur Voraussetzung der „Fähigkeiten zum Überleben im 21. Jahrhundert“ (Linde, 2007, S. 92) werden. Vor dem Hintergrund dieses Grundbildungsbegriffes ist Literalität darüber hinaus als Voraussetzung für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe zu sehen. Die gesellschaftliche Teilhabe beinhaltet die gesundheitlichen Ausgangslagen der Individuen, die mit einer entwickelten Literalität korrespondieren.

Mit abnehmender Bewerber- und Bewerberinnenzahl im (dualen) Ausbildungssystem und dem aktuell enormen Fachkräftebedarf steigen zwar auch für Jugendliche mit weniger guten Bildungsvoraussetzungen statistisch die Chancen auf einen Ausbildungsplatz, dies stellt jedoch keine hinreichende Bedingung dafür dar, dass Jugendliche mit Schwierigkeiten in der Literalität einen Ausbildungsplatz bekommen bzw. die Ausbildung erfolgreich abschließen können (vgl. Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 178 ff.). Gelingt der Übergang an der ersten Schwelle nicht, ist damit ein erhebliches individuelles Risiko verbunden, langfristig aus Arbeits- und Erwerbsprozessen ausgeschlossen zu werden. Dies betrifft vor allem junge Erwachsene mit gering qualifizierten Schulabschlüssen. Erschwerend kommt für diese Gruppe von Schüler\*innen hinzu, dass sie häufig aus bildungsfernen Milieus stammen und aus ihrem sozialen Umfeld oftmals wenig Unterstützung bei der Schul- und Berufsausbildung erhalten bzw. die Bildungsaspiration nur rudimentär zum sozialen Milieu gehört.

Geringe Schulleistungen von jungen Erwachsenen am Übergang von der Schule in den Beruf werden im Allgemeinen individualisiert und auf begrenzte kognitive Fähigkeiten sowie unzureichende Motivation zurückgeführt. Um Menschen mit bildungsfernen Milieus langfristig integrieren zu können, ist es erforderlich den Blick zu weiten und Kompetenzen und motivationale Voraussetzungen als Privilegien bestimmter sozialer Milieus zu betrachten, deren Berücksichtigung erst die Aneignung von literalen Kompetenzen ermöglicht. Insofern kommt einem ganzheitlichen Blick auf den Bildungsprozess eine besondere Rolle zu. Hierzu gehören elementar auch die Entwicklung und der Erwerb von Gesundheitskompetenz (vgl. Isler, 2023, S. 311) eingedenk des Befunds, dass bildungsferne Milieus ein höheres Risiko für gesundheitliche Risikolagen

aufweisen. „Es wird in Deutschland ein sogenannter sozialer Gradient in der Gesundheit seit Langem beobachtet“ (Hollederer, 2024, S. 162).

Vor diesem Hintergrund fokussiert dieser Beitrag<sup>1</sup> einerseits die soziale Eingebundenheit der Zielgruppe und wie sie sich selbst im Hinblick auf literale Kompetenzen einschätzt. Andererseits werden die motivationalen Ausgangslagen der jungen Erwachsenen mit geringen Lese- und Rechtschreibkenntnissen untersucht sowie mit den sozialstrukturellen Herkunftsbedingungen der Teilnehmenden in Bezug gesetzt.

---

## 2 Untersuchungssample

Insgesamt wurden 53 Bildungsgangteilnehmende befragt, davon waren 29 (55 %) weiblich und 24 (45 %) männlich. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte durch die Bildungsbegleitenden oder Lehrkräfte mit einem besonderen Augenmerk auf eher gering entwickelte literale Kompetenzen. Hierzu wurden beispielsweise Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe bzw. Deutschaufsätze der Teilnehmenden hinzugezogen, um den alltagsweltlichen Eindruck möglichst zu objektivieren. Zum Befragungszeitpunkt waren die Teilnehmenden im Schnitt etwa zwanzig Jahre alt und befanden sich in Bildungsgängen des Übergangssystems, die in der Regel zu keinem Berufsabschluss führen und auf den Übergang in eine grundständige Ausbildung vorbereiten sollen. Einige wenige befanden sich bereits im dualen Berufsbildungssystem. Von den Befragten haben 23 (43 %) einen Migrationshintergrund, wovon neun Befragte (17 %) das deutsche Schulsystem nicht von Anfang an durchlaufen haben. Insofern weisen sie primäre bzw. eigene Migrationserfahrungen auf. Die übrigen 14 Befragten mit Migrationshintergrund zählen zu den „Bildungsinländer\*innen“, das heißt, sie verfügen über keine eigenen Migrationserfahrungen. Ihre begrenzte Literalitätskompetenz steht in einem unmittelbaren Zusammenhang von nicht erfolgten Lernprozessen innerhalb des deutschen Schulsystems.

Als Befragungsmethode wurde der Ansatz des problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000) gewählt. Die flexibel einzusetzenden Kommunikationsstrategien dieser Methode zielen darauf ab, durch Dialogorientierung eine umfassende

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag beruht auf einem bereits veröffentlichten Beitrag der Autorinnen aus dem Jahr 2010 und wurde für diese Veröffentlichung überarbeitet und aktualisiert.

Schilderung der subjektiven Problemsicht auszulösen. In einem weiteren Auswertungsschritt wurden die Ergebnisse der Befragung mit dem Motivationsmodell nach Ulrich Mees und Annette Schmitt (2008) in Beziehung gesetzt, um einen Zusammenhang zwischen Literalitätskompetenz, sozialem Milieu und der Ausprägung von Motivation herauszuarbeiten.

Die Befragten weisen in der Mehrzahl eher geringe schulische Abschlüsse auf. Begründet werden kann dies mit der Auswahl der Maßnahmen zum Nachholen von Schulabschlüssen, die überwiegend auf den erweiterten Hauptschulabschluss orientieren. Realschulabschlüsse sowie sonstige Schulabschlüsse, wie beispielsweise im Ausland erworbene Abschlüsse und Sonderschulabschlüsse, machen einen Anteil von 14 % aus.

Die Migrationshintergründe der Lernenden stehen in einem Wirkungszusammenhang mit der Entwicklung von Literalitätskompetenzen. So beeinflusse nach Petra Stanat und Wolfgang Schneider der Umfang des Wortschatzes beispielsweise den Zugriff auf das semantische Lexikon und den Prozess der Worterkennung, welche wiederum entscheidende Faktoren für flüssiges und zügiges Lesen seien. Ein weiterer Aspekt, der bei der Entwicklung von Lesekompetenz eine Rolle spiele, sei das kulturell geprägte Vorwissen, welches zum Verständnis von Texten nötig sei. Hier spielen sowohl die spezifischen, an den kulturellen Kontext gebundene Inhalte eine Rolle (Weltwissen) als auch die Vertrautheit mit Textstrukturen, die sich kulturell unterscheiden können (vgl. 2004, S. 250 ff.). Inwieweit dieser Prozess allerdings ursächlich auf einen Migrationshintergrund zurückzuführen ist oder durch andere Faktoren, wie beispielsweise der sozialen Herkunft, überlagert, konnten die Ergebnisse einer Regressionsanalyse des IQB-Ländervergleichs aus dem Jahr 2011 ansatzweise aufklären (vgl. Haag et al., 2012, S. 232 f.). In der Untersuchung wurde festgestellt, dass sich unter Kontrolle des sozioökonomischen Status der Familien und des Bildungshintergrunds der Eltern schulbedingte Nachteile bei Schüler\*innen mit Migrationshintergrund nach verschiedenen Herkunftsgruppen unterscheiden. Deutlich wird aber, dass Schüler\*innen aus der türkischen Herkunftsgruppe ähnlich erfolglos im deutschen Schulsystem sind wie die Mitschüler\*innen aus sozial schwachen Familien ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 233). Der Migrationshintergrund als Alleinstellungsmerkmal stellt demzufolge noch keine hinreichende Erklärung für eine gering entwickelte Literalität von jungen Erwachsenen dar. Es ist vielmehr zu vermuten, dass milieuspezifische Disparitäten eine stärkere Erklärungskraft für die Problematik bieten und daher mehrere Determinanten sozialer Ungleichheit in Betracht gezogen werden müssen.

### 3 Entwicklung von Literalität: Biografische Implikationen

Aufgrund der Schulabschlüsse, aber auch hinsichtlich der sozialen Einbindung überwiegen in der Untersuchungsgruppe junge Erwachsene, die als „Bildungsarme“ (Solga, 2005) bezeichnet werden können. Per Definition erreichen „Bildungsarme“ zwar meist einen formalen Schulabschluss in der allgemeinbildenden Schule, allerdings liegt dieser auf einem Bildungsniveau, das in der Gesellschaft nur noch als „unzureichend“ angesehen ist, da es „unterhalb des gesellschaftlich notwendigen Standards für eine gleichberechtigte soziale Teilhabe am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben liegt“ (Solga & Powell, 2006).

Determinanten sozialer Ungleichheit (vgl. Hradil, 1999), wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Wohnregion oder auch gesundheitliche Beeinträchtigungen, bedingen die zum Teil problematischen Bildungsverläufe, die eng mit Problemen in der Literalität zusammenhängen können.

Die Gründe für einen geringen literalen Kompetenzaufbau sind vielschichtig und nicht eindimensional aus einzelnen Aussagen der Befragten abzuleiten. Längere Fehlzeiten bereits während der ersten Schuljahre – aufgrund von Krankheiten bzw. Unfällen oder auch häufigen Umzügen – sind im Sample oftmals Auslöser für brüchige Bildungsbiografien. Auffällig ist, dass ein Teil der Befragten bereits in der Grundschulzeit Brüche in der Bildungsbiografie aufweist. Auch gesundheitliche Beeinträchtigungen und gering entwickelte Gesundheitskompetenz in ihrem sozialen Milieu hat die Literalitätsentwicklung stark beeinträchtigt. Die Folge sind geringe Schulleistungen, Schulmüdigkeit oder Schulversagen. Häufige Umzüge und Wohnortwechsel ergaben sich vielfach infolge von Scheidungen der Eltern und den daraus resultierenden materiellen Einschränkungen, die einen Umzug in eine günstigere Wohnung erforderlich machten. Aber auch die Berichte über viele Geschwister und unübersichtliche Familienkonstellationen, die meist mit komplizierten Patchworkgefügen zusammenhängen, verdeutlichen die sozioökonomischen Problemlagen der Befragten, genauso wie die Bedeutung einer Eltern-Kind-Interaktion in sozial disparaten Umgebungen. „Der Vergleich zwischen armen arbeitenden und bürgerlichen Familien, aus der partizipativen Perspektive heraus, zeigt deutliche Mentalitätsunterschiede, die sich in den Praktiken der Erziehung reproduzieren“ (Lareau, zitiert nach Bauer, 2020, S. 425).

Erhalten junge Erwachsene in dieser biografischen Phase keine Hilfestellung von schulischer und/oder familiärer Seite, kann dies zu erhöhten Fehlzeiten führen oder sogar in Schulabsentismus münden (vgl. Ricking et al., 2009). Im Sample dominieren die Phänomene des Schulschwänzens sowie der aktiven temporären Schulvermeidung.

Mit der Aufnahme von Maßnahmen in den Bildungsgängen des Übergangssystems müssen Teilnehmende in kurzer Zeit Inhalte aus der allgemeinbildenden Schulzeit nachholen, deren Aneignung schon in den zuvor absolvierten Schuljahren mit großen Schwierigkeiten verbunden war. Die Schwierigkeit liegt oft darin, dass sie ihre Bildungsanstrengungen gegen äußere milieuspezifische und innere Widerstände durchsetzen müssen – und das zumeist trotz knapper individueller und sozialer Ressourcen (vgl. Wolf, 2007). Äußere Widerstände beziehen sich eher auf strukturelle Ungleichheiten (vgl. Vester, 2009), wie z. B. dem erschwerten Zugang zu höheren Bildungsgängen, auf das Hilfesystem. Innere Widerstände hingegen können beispielsweise verfestigte, blockierende Lerneinstellungen sein, verstärkt durch gesundheitliche Beeinträchtigungen und durch milieubedingte und habituelle Grenzen. Dabei kann der Habitus nach Pierre Bourdieu (2009) als Vermittlungsinstanz zwischen strukturellen Gegebenheiten und individueller Handlung betrachtet werden und eignet sich gegebenenfalls als Konzept zur Bearbeitung des Wechselspiels zwischen objektiven und subjektiven Voraussetzungen der Lernenden: „Der Habitus gilt als ein Produkt der akkumulierten, individuell eingeschriebenen Geschichte in den sozialisierten Körpern. Die Bedingungen der sozialen Einbettung sind Grundlage für die Schaffung eines Habitus“ (Bauer, 2020, S. 425). Für den Bildungsprozess ist die Betrachtung der habituellen Voraussetzungen der Lernenden von Bedeutung, um die umfassenden subjektiven Ressourcen zu aktivieren.

Zur Erklärung und Bearbeitung des Phänomens von Lernwiderständen in institutionellen Lernkontexten greifen Peter Faulstich und Petra Grell (2005, S. 22) zunächst auf die subjektwissenschaftlich angelegte Lerntheorie von Klaus Holzkamp (1995) zurück. Nach Holzkamp sind Lernanlässe und damit auch Lernwiderstände auf Lebensinteressen bzw. Diskrepanzerfahrungen zwischen Intentionalität und Kompetenz zurückzuführen. Menschen lernen dann, wenn sie einen Handlungsdruck spüren, es entsteht eine Problemsituation oder „Handlungsproblematik“. Die Person erlebt eine Diskrepanz zwischen Können und Wollen. Um diese zu überwinden, wird eine Lernschleife eingelegt. Dabei ist es entscheidend, dass die betreffende Person die Motivation dazu selbst entwickelt und mit eigenen Interessen verbindet. Holzkamp spricht in diesem Zusammenhang auch vom intentionalen Lernen. Wird der Lerngegenstand nicht in einen intentionalen Zusammenhang gestellt, lernt die Person unter Zwang oder defensiv, also aus einer Abwehrhaltung heraus. Diese Unterscheidung ist nach Faulstich und Grell (2005) zentral für die Untersuchung und Erklärung von Lernwiderständen:

„Auf Seiten der Person bestehen also, wenn Probleme auftauchen, Gründe zu lernen oder nicht zu lernen. Die Gründe sind mit biografischen Erfahrungen, Erwartungen, Einbindungen und Interessen verbunden. Diese sind entstanden aufgrund von

Hemmnissen, ausgehend von den sozialen Milieus, in welchen die Individuen sich entwickelt haben, und sie sind bezogen auf Schranken, welche durch den Kontext der Institution des Lehrens und Lernens entstehen. Hemmnisse und Schranken werden aber erst wirksam durch ihre Erfahrungen, Deutungen und Bewertungen durch die mit Gründen handelnden Personen“ (Faulstich & Grell, 2005, S. 26 f.).

Da es sich beim Lernen von jungen Erwachsenen in Nachlernprozessen immer um ein Anschlusslernen handelt, also im Verlauf der Biografie umfangreiche Erfahrungen mit Lernen und den möglichen Hemmnissen gemacht wurden, ist davon auszugehen, dass auch in den aktuellen Lernkontexten die Handlungen der Lernenden durch unterschiedliche Faktoren befördert oder behindert werden. Beispielsweise sind vor allem Angehörige bildungsferner Milieus, die über geringe Bildungs- und Qualifikationsniveaus verfügen, in institutionellen Lernsituationen mit Unsicherheiten und Überforderungsängsten belastet. Nicht nur negative Schulerfahrungen werden dann auf die neue Lernsituation übertragen, auch frühere Autoritätskonflikte können sich fortsetzen (vgl. Bremer, 2006, S. 48). Die Folge ist, dass bei jungen Erwachsenen mit schwierigen Bildungsbiografien häufig ein geringeres Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen vorzufinden ist und sie deshalb in institutionellen Lernkontexten von Ängsten und alten Vermeidungsmustern geleitet werden.

Lernende sind dabei immer als Zugehörige zu sozialen Gruppen zu betrachten (vgl. Solga et al., 2009, S. 15). Diese Zugehörigkeit wird definiert durch die Zuweisung zu sozialen Positionen in der Gesellschaft, wie beispielsweise soziale oder regionale Herkunft, Migrationshintergrund, Bildung bzw. schulischer Hintergrund oder auch Familienstand. Generell ist zu unterscheiden zwischen zugeschriebenen (*ascribed*) und erworbenen (*achieved*) Merkmalen. Während zugeschriebene Merkmale vom Einzelnen nicht oder kaum beeinflusst werden können (wie etwa die Merkmale Geschlecht, soziale Herkunft oder Alter), sind erworbene Merkmale durch individuelles Zutun entstanden und daher grundsätzlich veränderbar (z. B. Bildung, Beruf, Familienstand). Darüber hinaus werden die erworbenen Merkmale in einem habituellen Kontext erworben, der befördernd, aber auch hemmend auf den weiteren Lebenslauf wirken kann. Der Begriff des Habitus nach Bourdieu verweist auf Besonderheiten bestimmter Lebensstile und Mentalitäten eines oder mehrerer Menschen, die nicht persönlich, sondern gesellschaftlich geprägt sind. „Indem der Habitus als ein zwar subjektives, aber nicht individuelles System verinnerlichter Strukturen, als Schemata der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns angesehen wird, die allen Mitgliedern derselben Gruppe oder Klasse gemein sind“ (Bourdieu, 2009, S. 187 f.). Der Habitus beschreibt grundlegende Haltungen über Zusammenleben, Freizeitgestaltung,

Rolle des Berufes usw. (Bourdieu, 1982; Bourdieu, 1987), wobei Bourdieu die Korrespondenz von kognitiven und sozialen Strukturen betont (Bourdieu, 2001, S. 174). Das bedeutet, dass die Teilungen und Unterscheidungen (nach sozialen Gruppen oder Klassen) in den Akteur\*innen verinnerlicht sind und in ihre Konstruktionen, also auch Haltungen gegenüber Lernprozessen, mit einfließen. Diese Konstruktionen geschehen immer in einem sozialen Raum, in dem Zwänge und Notwendigkeiten, Ressourcen und Chancen unterschiedlich verteilt sind (Bremer, 2005, S. 57). Die sozialen Milieus können durch ihre habituellen Ausformungen gegenüber der Bedeutung von Literalität zu zusätzlichen Schranken werden. Dies weist auf die besondere Bedeutung des pädagogischen Prozesses hin, der die Milieuspezifika zu berücksichtigen hat (vgl. Pape, 2018).

Exkurs: Gesundheit und Literalität

Lücken in der Bildungsbiografie können durch längerfristige Krankheiten der Lernenden entstehen und im weiteren Verlauf des Schulbesuchs zu Problemen in der Aneignung von Grundbildungsinhalten führen. Eine Befragte schildert diese Situation wie folgt:

(Interviewer): „*Haben Sie dann öfter aufgrund von Krankheiten gefehlt?*“ (Interviewte): „*Ja schon, also seit der ersten, zweiten Klasse. Also ich hatte immer gute Lehrer, die mir dann immer Sachen mit ins Krankenhaus gegeben haben und so. Aber dadurch bin ich auch nicht so, ja, nicht wie normal Lernende in Mathe. Das musste ich mir alles später noch mal aneignen und Rechtschreibung und so auch.*“

Trotz erheblicher Bemühungen seitens der Schule bzw. der Lehrkräfte oder des sozialen Umfelds können die entstandenen Lernrückstände nur schwer im Verlauf der Schulzeit nachgeholt werden. Ist das Herkunftsmilieu der Lernenden mit der individuellen Gestaltung des nachzuholenden Lernprozesses überfordert, wird die gesundheitliche Beeinträchtigung zum zentralen Auslöser von fragmentierten Bildungsverläufen. Dies korrespondiert mit fehlenden Gesundheitskompetenzen (*Health Literacy*), die befähigen könnten, bestimmte Krankheitsverläufe eigenständig zu beeinflussen oder aber Hilfsstrukturen zu aktivieren (vgl. Kickbusch et al., 2013). Die Perspektive der sozialen Milieus, die eng verbunden ist mit der Sozialtheorie von Bourdieu, weist auf die Verknüpfung von Ungleichheitsdimensionen und verschiedenen Formen von Mentalitäten und Lebensstilen hin. Zu diesen subjektiven Verarbeitungsformen sozialer Ungleichheit gehört auch, dass für unterprivilegierte Milieus Schule und Arztbesuche sowie auch der Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten eher mit „Scham, Angst oder gar [dem] Verzicht bei der Durchsetzung von eigenen Interessen“ (vgl. Bauer, 2020, S. 425) verbunden ist.

Generell tragen laut dem Sechsten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status ein 3,5-fach erhöhtes Risiko für psychische Auffälligkeiten und ein 2,8-fach erhöhtes Risiko für ADHS im Vergleich zu den Gleichaltrigen aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status. Auch im Erwachsenenalter tragen Personen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status ein erhöhtes Risiko, an chronischen Krankheiten zu leiden (vgl. Bundesregierung, 2021, S. 365). Die gesundheitlichen Gefährdungen von Jugendlichen in prekären Lebenslagen sind auf vier verschiedenen Ebenen zu verorten:

1. emotionale und psychische Belastungen
2. psychophysiologische Stresssymptome
3. körperliche Erkrankungen
4. (Risiko-)Verhaltensweisen

In einer Studie von Renate Höfer (o. J.) schätzt sich zwar die Mehrzahl der befragten Jugendlichen (zwei Drittel) als gesund ein, dies bedeutet aber auch, dass ein Drittel der Jugendlichen die eigene Gesundheit als kritisch einschätzt. Die Studie fand weiter heraus, dass Jugendliche in sozial problematischen Lebenslagen, insbesondere junge Frauen, deutlich höhere psychische Belastungen aufweisen als andere Jugendliche (vgl. ebd.). Junge Erwachsene sind in erheblichem Maße psychosozialen Belastungen ausgesetzt, die sich in zahlreichen diffusen Körperbeschwerden zeigen. Diese Beschwerden können nach Höfer auf nicht erfolgte Verarbeitungsprozesse von aktuellen Konflikten zurückgeführt werden. Jugendliche in belasteten sozialen Lagen fühlen sich vor allem im Schulbereich überproportional belastet, beispielsweise durch hohe Leistungsanforderungen und durch soziale Konflikte mit Lehrkräften oder Mitschüler\*innen. Belastend wirken sich – laut erwähnter Studie – überdies die Wohnumwelt sowie familiäre und soziale Bedingungen aus (vgl. ebd.). Die fehlende Unterstützung ergibt sich auch aus dem belasteten Milieu, das kaum Zugriff auf die Entwicklung von Gesundheitskompetenz hat (vgl. Bauer, 2020, S. 417 ff.).

Eine Untersuchung des Robert-Koch-Instituts zum Zusammenhang von Gesundheit und sozialer Ungleichheit stellt ebenfalls einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen materiellen Nachteilen, emotionalen Belastungen und Entwicklungskrisen, Problemverhalten sowie gesundheitlichen Beeinträchtigungen her (vgl. Lampert et al., 2010, S. 39 sowie Wimmer, 2023). Der Schule wird dabei eine entscheidende Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit zugeschrieben. Sind Schüler\*innen einem erhöhten Leistungsdruck, einem belastenden Klassenklima oder Konflikten ausgesetzt, sind Gesundheit und Wohlbefinden

gefährdet (vgl. Lampert et al., S. 49). Jugendliche im Alter zwischen 11 und 17 Jahren, die eine Hauptschule besuchen, sind dabei erheblich gefährdeter als gleichaltrige Realschüler\*innen oder Gymnasiast\*innen (vgl. ebd., S. 56): Junge Menschen, die eine Hauptschule besuchen, weisen demnach einen schlechteren Gesundheitszustand auf und zeigen eher gesundheitsriskantes Verhalten als Gleichaltrige anderer Schulformen (vgl. ebd., S. 61).

Eine schlechtere gesundheitliche Ausgangsposition führt dazu, dass Lernprozesse verpasst werden sowie lediglich unzureichend nachgearbeitet werden können. Treten bei Lernenden im Verlauf der Schulzeit oder in Institutionen, die Nachlernprozesse anbieten, gesundheitliche Probleme auf, ist davon der Lernprozess in direkter Weise betroffen. Gerade im Übergangssystem müssten der Entwicklung und Berücksichtigung von Gesundheitskompetenz mehr Bedeutung zugemessen werden. Dies würde erstens stärker die Lernenden mit ihren Problemen in den Fokus nehmen und andererseits auch die Handlungsfähigkeit für zukünftige gesundheitliche Fragestellungen erweitern. Jedoch zeigt sich, dass die Entwicklung von Gesundheitskompetenz im Übergangssystem noch immer eine Black Box ist. Damit wird deutlich, dass milieuspezifische Zugänge zum Lernen nach wie vor nicht genügend zur Gesamtkonzeption dieser Bildungsgänge gehören (vgl. Isleras, 2023, S. 311 ff.). Hiermit werden elementare Chancen der Entwicklung verschenkt, denn „dass das Jugendalter eine optimale Lebensphase darstellt, um Gesundheitskompetenz zu fördern“, ist bekannt (ebd., S. 312). Nicht nur bei Fehlzeiten (z. B. bei Krankenhausaufenthalten), sondern auch bei Anwesenheitszeiten können die Beeinträchtigungen den Lernprozess behindern, beispielsweise bei physischen Problemen (u. a. Schädigungen des Hörapparats) oder auch psychischen Problemen (Konzentrationsschwierigkeiten oder ADS/ADHS).

Ein Drittel der Befragten des Samples (28 %) gibt an, gesundheitlich beeinträchtigt zu sein. Die Beeinträchtigungen reichen dabei von Konzentrations- und Lernschwächen (getestete Lese-Rechtschreib-Schwäche, LRS) über Nervosität bzw. Hyperaktivität (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom, ADS/ADHS) bis zu körperlichen und psychosomatischen Erkrankungen.

Probleme der Konzentration stellt ein Befragter folgendermaßen dar: „*Schon eigentlich, aber nach 'ner Zeit, wenn das ein bisschen zu lange wird, dann wird man unkonzentriert, dann fängt man an zu reden.*“ Konzentrationschwächen und damit einhergehende Unaufmerksamkeiten im Unterricht begleiten Schüler\*innen oft über einen langen Zeitraum, sodass dadurch das Aneignen spezifischer Inhalte erschwert wird. Im Zusammenhang mit der Konzentration wird auch immer wieder betont, dass nicht nur die eigene Konzentrationsschwäche Probleme bereitet, sondern auch die mangelnde Aufmerksamkeit von Mitschüler\*innen zu einer oft lauten und damit schwierigen Lernatmosphäre führt. Weitere Begründungen für

eine Konzentrationsschwäche sind laut Aussage der meisten Befragten die oft komplizierten und schwierigen Lebensumstände, in denen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen befinden.

Neben den Konzentrationsschwierigkeiten sind nach Aussage der Befragten weitere gesundheitliche Probleme für den oft geringen Schulerfolg verantwortlich. Körperliche Beeinträchtigungen und Unfälle, verbunden mit längeren Krankenhausaufenthalten und Kuren können gleichermaßen zu brüchigen Schulbiografien führen. Neben Hörproblemen und Rheumatismus berichten die Befragten von Unfällen mit Gehirnerschütterungen oder Sportverletzungen, die zu oft monatelangen und wiederholten Krankenhausaufenthalten führten: *„Dann wurden wir [Zwillingsschwester; Anm. d. Verfasserinnen] öfters operiert und waren nicht in der Schule, dann waren wir im Krankenhaus.“* Das Aufholen zu einem späteren Zeitpunkt ist ohne eine persönliche Unterstützung durch das familiäre oder soziale Netzwerk meist nicht möglich. In diesem Kontext wirken die Kategorien von sozialer Ungleichheit unmittelbar auf die Lebensrealität der jungen Erwachsenen. Verfügt die Familie nicht über die kulturelle Ressource, den Stoff gemeinsam mit den Jugendlichen aufzuholen oder auch eine Nachhilfe für die Dauer des Nachholens zu finanzieren, kann der Lernstoff oft nur unzureichend aufgearbeitet werden. Eltern mit einem höheren Bildungshintergrund hingegen haben sowohl die Kompetenzen, aber auch die benötigten finanziellen Mittel, Kindern nach einer längeren Krankheit ein zeitnahes Aufholen der versäumten Inhalte zu ermöglichen. Den möglichen Folgen wie Klassenwiederholungen oder eine Abschlussschulung auf eine niedrigere Schulform kann damit vorgebeugt werden.

Ein weiterer Punkt betrifft den Schulalltag nach der Rückkehr aus dem Krankenhaus. Hier sind die Lehrkräfte dafür verantwortlich, dass die versäumten Lehrinhalte aufgeholt werden können. Auch der anschließende Lernprozess bedarf einer besonderen Unterstützung, da der Schulalltag weiterhin von der Krankheit beeinflusst werden kann.

Auch Erkrankungen im psychosomatischen Bereich können durch Stress im Allgemeinen und im Besonderen in der Schule, also durch die Lernbedingungen selbst, hervorgerufen werden. Neben den bereits ausgeführten Konzentrationsschwierigkeiten zählen dazu Müdigkeit, Nervosität und Hyperaktivität:

*„Bei mir ist das so: Ich bin eigentlich ein sportlicher Typ und ja, bin hyperaktiv, also. Muss auch schon Tabletten nehmen und dies, das. Weiß ich nicht. Und bei der Schullaufbahn war das so: Von der Grundschule zur OS, Orientierungsstufe, von da auch zum Förderzentrum, vom Förderzentrum zur Privatschule, von der Privatschule zum Förderzentrum zurück, dann wieder zur Privatschule, dann wieder zum Förderzentrum zurück, dann zur staatlichen Schule, dann war ich in der U-Haft und dann durfte ich nicht mehr hier zum Förderzentrum zur Schule gehen.“*

Auch die Eltern der Befragten leiden unter verschiedenen gesundheitsbedingten Belastungen, wie eine Befragte schildert:

*„Meine Mutter kann nichts arbeiten. Die macht auch nur ‘nen Ein-Euro-Job. Weil, bei meiner Mutter kommt einiges zusammen. Herz-Kreislaufprobleme, Rückenprobleme. Meine Mutter kann wirklich nicht viel machen. Sie hatte auch schon ‘ne Herz-OP, weil sie ein Loch im Herzen hatte. So und [...] öfters Herzrasen und Asthma und und und und.“*

Nicht selten steht dies im Zusammenhang mit ihren belastenden Arbeits- und Lebensbedingungen. Dieser Zusammenhang kann als Ungleichheitsspirale bezeichnet werden, in der die Faktoren Gesundheit, Bildung und fehlende finanzielle Mittel sich gegenseitig verstärken.

Es wird deutlich, dass der Berücksichtigung von Gesundheit und Gesundheitskompetenz eine besondere Rolle zukommt. Fehlende Gesundheit wird zur zentralen Hürde in der individuellen Literalitätsentwicklung. Sind die milieuspezifischen Voraussetzungen ebenso von gesundheitlicher Beeinträchtigung gekennzeichnet, sind Wege aus dieser doppelten Krisensituation kaum zu finden. Ein möglicher Lösungsansatz zum Aufbau von Gesundheitskompetenzen könnte der Einsatz von „School Nurses“ oder Gesundheitsfachkräften darstellen, die soziale und gesundheitliche Barrieren elementar positiv beeinflussen könnten.

---

## **4 Lese- und Schreibkenntnisse am Übergang Schule–Beruf**

Junge Erwachsene mit Schwierigkeiten in der Literalität am Übergang Schule–Beruf blicken oft auf negative Schulerfahrungen zurück, die häufig – wie gezeigt wurde – durch soziale und gesundheitliche Faktoren verstärkt werden. Gleichzeitig sind „gute schulische Basiskennnisse“ ein Kriterium für die Chance auf einen Ausbildungsplatz. Vor allem brüchige Schullaufbahnen, die meist bereits im Grundschulalter ihren Ausgangspunkt haben, sind für Lücken in den schulischen Kenntnissen verantwortlich. Unabhängig von den Ursachen für längere Schulabstinz sind die Auswirkungen auf die Grundbildung von jungen Erwachsenen eklatant. Die Betroffenen verfügen lediglich über fragmentarische Literalitätskompetenzen, die sie oft nicht in einen Zusammenhang mit aktuellen Anforderungen in der Ausbildungs- und Arbeitswelt bringen können. Insofern fehlt ihnen neben der literalen auch – so die Vermutung – eine reflexive Kompetenz, um ihre Lücken in den Wissensbeständen einordnen zu können. Mühen diese jungen

Erwachsenen in das Ausbildungssystem ein, entwickeln sich die entstandenen Lücken in der Literalität zu einem immer größeren Problem. Vor allem, wenn schwierige Fachtexte erschlossen werden müssen bzw. die jungen Erwachsenen frei formulieren sollen, wie z. B. beim Schreiben des Berichtshefts. Die Lücken in der Literalität werden zu einer unüberwindbaren Hürde, die zu Ausbildungsabbrüchen führen können (vgl. Quante-Brandt, 2005; Mahlberg-Wilson et al., 2009).

Befinden sich die Lernenden noch am Übergang von der Schule in den Beruf und streben das Nachholen eines Schulabschlusses an, werden die Probleme beim Schreiben einer Inhaltsangabe oder einer Stellungnahme im Rahmen von Klausuren deutlich. Gerade wenn gängige schulische Formate gewählt werden (vgl. Isleras, 2023, S. 316), reaktivieren diese Negativverfahren im Lernprozess alte Verhaltensmuster der Vermeidung: Maßnahmeabbrüche sind eine häufige Konsequenz.

Umso erstaunlicher erscheint es, dass die Lernenden ihre Kenntnisse im Lesen und Schreiben recht differenziert einschätzen können. Daher sind sie – so die Vermutung – auch in der Lage, die Angemessenheit des Förderunterrichts im jeweiligen Bildungsgang mitzugestalten. Der Einbezug der Lernenden in den Förderprozess ist in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Erstens wird die Motivation der Lernenden gefördert, wenn sie in den Förderprozess aktiv eingebunden werden und an ihrem Kenntnisstand angesetzt wird. Zweitens brechen die jungen Erwachsenen in einem Förderprozess relativ schnell weg, wenn sie unter- oder überfordert werden (vgl. Lehmann et al., 2006). Setzt der Unterricht nicht an den Interessen und den Kenntnisständen der Lernenden an, werden auch keine Lernfortschritte erzielt.

Ein zentraler Aspekt für die Lernenden, sich auf den Lernprozess einzulassen, besteht darin, dass sie die Inhalte und Lernziele miteinander verbinden können. Sind diese für die jungen Erwachsenen nicht klar, äußern sie Unzufriedenheit in Bezug auf die Inhalte, aber auch in Bezug auf Methoden und die verwendeten Lernmaterialien, wie das folgende Zitat einer Teilnehmerin verdeutlicht:

*„Die letzten Tage haben wir, ja, Texte für Textverständnis gekriegt und wir sollen ... ja, einfache Texte, er [die Lehrkraft] kommt dann mit Grundschulsachen an und das ist das Problem, also (...). Wie gesagt, mit A. [Lehrkraft] ist das sowieso immer schwer. Ich hab manchmal das Gefühl, dass er sowieso gar keine Lust hat, irgendwas zu machen, von daher ... na ja.“*

Im Zitat wird auch die Empathie der Lehrkraft angesprochen, die für den Lernprozess bedeutsam ist. Die Lernenden entwickeln im Laufe der Schulzeit ein Gefühl für die Qualität der Lehre, die auch von der Motivation der Lehrkräfte lebt.

Werden die jungen Erwachsenen nicht engagiert auf den Lernweg mitgenommen, steigen diese Jugendlichen schnell aus dem Lernprozess aus. Nachlernprozesse im Bereich der Literalität werden – so ein Ergebnis der Befragung – von den Lernenden in vielschichtiger und sensibler Weise wahrgenommen. Insgesamt zeigt sich, dass eine Diagnostik von Kompetenzen dann sinnvoll ist, wenn einerseits nicht alte Muster der Vermeidung reaktiviert werden und andererseits sich daran ein individueller Förderprozess anschließt, der von den jungen Erwachsenen als Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen erkannt wird.

Vorwiegend sehen die Lernenden aber im Übergangssystem die zentralen Probleme, die vor allem in der Konzeption der Maßnahmen selbst liegen. Diese Probleme beziehen sich sowohl auf die unterschiedlichen Leistungsstände der Lernenden und das didaktische Problem der Förderung dieser Gruppen als auch auf die Zeitproblematik der Fördermaßnahme. Die jungen Erwachsenen wünschen sich ein empathisches Eingehen der Lehrkräfte auf ihre individuellen Probleme im Bereich der Grundbildung und eine Unterstützung zur Bewältigung des Übergangs. Es zeigt sich, dass die Professionalität des Bildungspersonals für einen gelungenen Lernprozess von zentraler Bedeutung ist. Wie das Zitat oben zeigt, spüren Lernende sensibel nach, dass Lehrkräfte die Situation im Übergangssystem in ähnlicher Weise belastet wie die jungen Erwachsenen selbst. Die Lernenden erfassen sehr genau, ob sie den Lernprozess als eine Zielsetzung im Kontext der Erwachsenenbildung behandeln oder nicht. Wenn die habituelle Grenze nicht überwunden, sprich transparent gemacht wird und sich im Lernangebot wiederfindet, wird eine Negativspirale bei den Lernenden in Gang gesetzt und der Lernprozess wird abgebrochen.

---

## 5 Motivationale Ausgangslage der Lernenden

Im Anschluss an die obige Darstellung der Lebensbedingungen und der Literalitätskenntnisse stellt sich die Frage, ob Unterschiede in der Bereitschaft bestehen, die Literalitätskompetenzen trotz vielfältiger Widerstände zu bearbeiten. Zu diesem Zweck wird das zweidimensionale Motivationsmodell metatellerischer Orientierungen (ZMMO) nach Mees und Schmitt (2008) herangezogen. Dieses Modell rückt die emotionale Bewertung der Handlungsgründe des Lernenden in den Mittelpunkt und erlaubt eine Darstellung der individuellen Perspektive. Insofern bietet es eine geeignete Grundlage, um die Motivationslagen des Samples abzubilden und einzuordnen. Die spezifische Analyse der Motivationslagen hat zum Ziel, die Konzeption sowohl der entsprechenden förderdiagnostischen Instrumente als auch der pädagogischen Handlungsempfehlungen zu erleichtern. Die induktiv aus dem

Material herausgearbeiteten motivationalen Ausgangslagen der Lernenden werden auf die von Mees und Schmitt entwickelten Kategorien des Motivationsmodells überführt. Dies ermöglicht das Aufeinander-Beziehen von Motivationsorientierungen und der Bereitschaft der individuellen Literalitätsentwicklung sowie die Identifikation der milieuspezifischen Erschwernissen. Milieu und Habitus wirken auf das Individuum ein, womit das Interesse von subjektiven Veränderungen außerordentlich behindert werden kann, da die Motivation zur Entwicklung von Literalität nicht stabil entsteht und damit sehr fragil bleibt. Motivation benötigt das Erkennen der Möglichkeit, dass sich die subjektive Situation verbessert, und es benötigt die Antizipation, dass die Aufgabe gelöst werden kann.

## 5.1 Zweidimensionales Motivationsmodell metatelischer Orientierungen

Das zweidimensionale Modell metatelischer Orientierungen (ZMMO) basiert auf der normativ gesetzten Annahme, dass menschliches Handeln grundsätzlich hedonistisch motiviert sei. Dies wird aus dem Postulat der ultimativen hedonistischen Motivationstheorie abgeleitet: „Der einzig ultimate, also letztendliche subjektive Zweck des menschlichen Handelns besteht in der Maximierung von Freude und der Minimierung von Leid“ (Mees & Schmitt, 2008, S. 13).

Basierend auf der hedonistischen Motivation der Handelnden sind Emotionen und Handlungen unmittelbar miteinander verknüpft. In der Psychologie wird die Zusammengehörigkeit von Konzepten der Emotion und Konzepten der Motivation schon seit längerem thematisiert. Unter anderem weist Mees (2004) darauf hin, dass Emotionen Handlungstendenzen auslösen können. Beispiele dafür finden sich bei den meisten Gefühlsbegriffen, z. B. „fliehen aus Angst, schimpfen aus Ärger“ (Mees & Schmitt, 2008, S. 22). Die Autor\*innen schließen daher auf „analytische und konzeptuelle Beziehungen zwischen distinkten Emotionen und spezifischen Handlungen“ (ebd.). Handlungen können also durch bestimmte Emotionen begründet werden und Emotionen können bestimmte Handlungen auslösen.

Voraussetzung für das Erklären von Handlungen ist „sowohl eine inhaltliche Ausrichtung des Handelnden auf ein bestimmtes Handlungsziel als auch eine positive oder negative Bewertung dieses Ziels“ (ebd.). Die Bewertung eines Handlungsziels ermisst sich dabei aus der Erwartungshaltung einer Gefühlslage, die mit dem Erreichen des Ziels verbunden ist. An dieser Stelle können milieuspezifische und habituelle Konstellationen eine Neuakzentuierung subjektiver Ziele elementar erschweren. Insofern ist jeder gelungene Bildungsprozess darauf

angewiesen, milieuspezifische Besonderheiten zu erkennen und zu berücksichtigen. Die Differenz zwischen dem inhaltlichen Ziel der Literalitätsentwicklung und der subjektiven Emotion des Lernenden zu diesem Ziel müssen reflektiert werden (vgl. Pape, 2018).

Handlungen und Handlungsziele werden untrennbar mit Emotionen verknüpft, sodass jede ausgeführte Handlung auch begründet ist durch Emotionen oder Stimmungen. Allerdings führen nicht alle Emotionen auch zu Handlungen. Im ZMMO nach Mees und Schmitt wird zwischen inhaltlichen Zielen und emotionalen Gründen von Handlungen unterschieden. Das Handlungsziel bestimmt die inhaltliche Ausrichtung einer Handlung, das „Was?“ (telische Orientierung), die Handlungsgründe beziehen sich auf das „Warum?“ bzw. das „Wozu?“ (metatelische Orientierung). Handlungsziele werden definiert als „antizipierte Zustände, die Menschen durch eigene Handlungen entweder zu erreichen, zu erhalten oder zu vermeiden suchen“ (Mees, 2004, S. 149).

Mees und Schmitt definieren vier Klassen von Gründen, warum ein bestimmtes inhaltliches Handlungsziel von einer handelnden Person angestrebt werden kann, betonen aber, dass auch eine Kombination der Klassen das Handeln bestimmen kann.

1. Die *direkte Annäherungsmotivation* zeigt sich, wenn ein Handlungsziel angestrebt wird, weil die Aktivität und das damit verbundene Handlungsergebnis positiv bewertet werden. Der Grund für diese Handlung liegt im Erleben positiver, angenehmer Emotionen während oder als unmittelbare Konsequenz dieser Handlung. Der Satz „Ich lerne gern!“ verdeutlicht die mit der Handlung „Lernen“ verbundene positive Emotion.
2. Bei der *indirekten Annäherung* dient das Handlungsziel als „Mittel zum Zweck“. Das Erreichen dieses Zweckes wird mit positiven Emotionen verbunden, wie es z. B. die Aussage „Ich lerne für meinen guten Abschluss!“ verdeutlicht. Der Wissenserwerb in einem uninteressanten Schulfach kann also Mittel sein, um das Ziel „Absolvieren einer interessanten Berufsausbildung“ zu erreichen.
3. Auf der vermeidungsmotivierten Seite wird bei *direkter Vermeidungsmotivation* das Handlungsziel angestrebt, unangenehme Emotionen zu beseitigen oder zu reduzieren. Es wird gehandelt, um „Schlimmeres“ zu verhindern oder Situationen, die sich aus Leistungsdruck ergeben, zu lösen. Zum Beispiel wird gelernt, „um mein schlechtes Gewissen zu beruhigen!“.
4. Bei der *indirekten Vermeidungsmotivation* dient das Handlungsziel dazu, dass andere Personen nicht enttäuscht, gekränkt, beschämt usw. werden: „Ich lerne, um meine Eltern nicht zu enttäuschen!“ Vermieden werden also indirekte,

unangenehme eigene Gefühle, weil die eigene Handlung unangenehme Emotionen bei anderen vermeidet. Diese vorsorglichen Handlungen dienen nicht dazu, aktuelle unangenehme Emotionen direkt zu beseitigen, sondern vielmehr vermeiden sie die antizipierten, künftigen negativen Emotionen. In diesem Motivationsmuster kommen milieuspezifische Einbindungen zum Tragen. Die Vermeidung von Entwicklung, z. B. in der Literalität, kann eher auf Akzeptanz im Umfeld stoßen als die individuelle Entwicklung. Das subjektive Lernen kann im Umfeld zu negativen Emotionen führen und somit Lernende verunsichern.

## 5.2 Ergebnisse der Motivationslagen

Um verschiedene Motivationslagen des Samples gruppieren zu können, wird ein zentrales Handlungsziel definiert. In den vorliegenden Interviews ist das Handlungsziel „Weiterentwicklung von Literalitätskompetenzen“ von Bedeutung, um die Bereitschaft der Befragten für weitere Lernprozesse zu erfassen und abzubilden. Im Sample konnten bezüglich der Literalitätsentwicklung zwei Handlungsziele gefunden werden: einerseits die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Literalitätskompetenz und andererseits die Ablehnung weiterer Lernprozesse. Anhand des Modells (ZMMO) wurden aus dem qualitativen Datenmaterial Indikatoren gebildet, die auf die Dominanz einer bestimmten Motivationslage hinweisen sollen. Weil auch das ZMMO davon ausgeht, dass häufig Mischformen der Motivationslagen vorkommen, wird mit der Einordnung von Motivationslagen lediglich die Dominanz einer Motivationstendenz abgebildet, da die Befragten trotzdem auch nach den anderen Motivationsarten handeln können.

### 5.2.1 Annäherungsmotivation

Insgesamt können 33 von 53 Befragten des Samples (62 %) der Annäherungsmotivation zur Weiterentwicklung von Literalität zugeordnet werden. Insofern dominiert diese Motivationslage im Sample. Die Befragten der Studie formulieren überwiegend das Ziel, ihre berufliche Einmündung zu organisieren und damit auch ihre Literalitätskompetenz weiterzuentwickeln. Die Teilnahme an den Bildungsgängen wird von ihnen positiv bewertet oder erlebt, vor allem jedoch das Erreichen eines Abschlusses, welcher auch als Mittel zum Zweck bzw. als Eintrittskarte in eine duale Ausbildung gesehen wird.

Beispiele, die explizit Freude am Lernen, Lesen oder Schreiben verdeutlichen, sind im Sample vergleichsweise selten zu finden, weshalb bei der Auswertung im

Hinblick auf verschiedene Motivationslagen von einer Unterscheidung zwischen direkter und indirekter Annäherungsmotivation weitestgehend abgesehen wurde.

Um Handlungsgründe der Annäherungsmotivation zu verdeutlichen, wurden aus der Empirie induktiv folgende Befunde entwickelt:

- Bildung wird als Schlüssel erkannt.
- Das Entwickeln von Strategien zum Nachlernen wird mit positiven Emotionen verbunden.
- Der Wunsch nach Anerkennung von Bezugspersonen wird geäußert.
- Es wird eine Selbsteinschätzung des Kenntnisstandes vorgenommen.
- Die Lernangebote werden angenommen.

Die Aussagen, die der Annäherungsmotivation zuzuordnen sind, drücken vor allem die Freude und Lust am Lernen (oder Lesen und Schreiben) aus. Eine Befragte stellt ihre Motivation zum Lernen ganz offen dar: *„Ich bin ganz ehrlich: Äh ... ich hab immer Lust am Lernen, man lernt nie aus.“* Sie verbindet mit dem Lernen und der Verbesserung ihrer Literalitätskenntnisse positive Emotionen und weist auf die Bedeutung des lebenslangen Lernens hin, die sie für sich erkannt hat. Diese Aussage verdeutlicht das Erkennen der Schlüsselfunktion von Bildung für den eigenen Lebensweg. So wird z. B. mit dem aktuellen Bildungsgang, dem Lernen im Allgemeinen oder auch mit begonnenen Nachlernprozessen die große Hoffnung auf weitere Schritte in Richtung einer Einmündung in eine Berufsausbildung oder in Erwerbsarbeit verbunden: *„Ich will lieber weitermachen und ich hab schon eine Ausbildungsstelle, deswegen will ich meinen Hauptschulabschluss haben.“*

Auch die Entwicklung und Durchführung eigener Lern- und Entwicklungsstrategien werden zum Teil mit positiven Emotionen verknüpft, wie es die folgende Aussage einer Befragten unterstreicht:

*„[Durch das Lesen üben] ist [es] besser geworden, auf jeden Fall. Also das trainiert auch. Also, ähm, was ich auch ganz gerne mach, meinem Neffen abends Geschichten vorlesen oder so. Das trainiert auch unheimlich.“*

Die Befragte äußert Freude z. B. am Vorlesen von Gute-Nacht-Geschichten oder auch an der Bearbeitung von Kreuzworträtseln, die sie aktiv als Lernstrategien einsetzt und womit sie erste Lernerfolge erzielt. Darüber hinaus wird deutlich, dass der Aspekt der sozialen Eingebundenheit für die Lernenden von hoher Relevanz ist.

Zum Bereich der eher indirekten Annäherung gehören Motivationslagen, die das Ziel der Literalitätsentwicklung bzw. das Erreichen eines Schulabschlusses beinhalten, um ein weiteres Ziel zu verfolgen, nämlich die Aufnahme einer qualifizierten Berufsausbildung. Der bereits oben zitierte Befragte verdeutlicht, dass berufliche Ziele die ausschlaggebende Motivation darstellen, um sich erneut Lernprozessen zu stellen. Im Verlauf der besuchten Maßnahme steht das Erreichen des Schulabschlusses im Vordergrund und weniger die direkte Freude am Lernen oder das Verbessern der Lese- und Schreibkenntnisse. Diese werden lediglich indirekt angesprochen, da der Schulabschluss auch die Verbesserung der Grundkenntnisse beinhaltet. Weitere Ziele von Befragten sind nicht nur das Nachholen von Schulabschlüssen, sondern auch das gezielte Verbessern von Abschlüssen oder das Erreichen höherwertiger Abschlüsse:

*„Ja, mein Ziel ist das, wenn ich hier fertig bin, meinen Abschluss hab, dann möchte ich auch gerne zur Gesundheitsschule gehen, dann wollt ich auch meinen Real-schulabschluss machen und dann, wenn ich mein Ziel erreicht hab, dann möchte ich gerne mit Krankenschwester anfangen.“*

Auch in dieser Aussage wird deutlich, dass das berufliche Ziel die eigentliche Motivation darstellt, um sich Nachlernprozessen zur Verbesserung der Literalität zu stellen. Im Kontext der Annäherungsmotivation ist davon auszugehen, dass die milieuspezifischen und habituellen Grenzziehungen den Lernprozess weniger belastet haben. Dies ist mit der sozialen Eingebundenheit zu begründen, die zu einem positiven Lernumfeld beiträgt und die inkorporierten habituellen Grenzen einer Reflexion zugänglich machen.

### **5.2.2 Vermeidungsmotivation**

Die Motivationslagen „direkte“ bzw. „indirekte“ Vermeidungsmotivation in Bezug auf das Handlungsziel „Literalitätsentwicklung“ kommen seltener im Sample vor. Zehn Befragte (19 %) können dieser Motivationslage zugeordnet werden. Bei der Vermeidungsmotivation wird eine Handlung mit dem Ziel verbunden, unangenehme Emotionen zu beseitigen oder zu reduzieren. Empirische Befunde zu dieser Kategorie sind:

- Das Überwinden von Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen.
- Der Bildungsgang wird als letzte Chance für gesellschaftliche Integration eingeordnet.
- Es dominiert die Angst, die Anerkennung von Bezugspersonen zu verlieren.

- Es wird eine Selbsteinschätzung des Kenntnisstandes vorgenommen.
- Die Lernangebote werden angenommen.

Vor allem Lernprozesse, die zur Beendigung von Ausgrenzungs- bzw. Diskriminierungserfahrungen aufgenommen werden, stellen zentrale Indikatoren der Vermeidungsmotivation dar. Im Zusammenhang mit jahrelang erlebten negativen Schulerfahrungen wird der Bildungsgang oftmals als letzte Chance gesehen, um doch noch eine gesellschaftliche Integration über das Erreichen von Schul- oder Ausbildungsabschlüssen zu erlangen. Dieser Indikator verdeutlicht den bei dieser Motivationslage häufig genannten Leistungsdruck, die eigene Lage zu verbessern bzw. zu verändern:

*„Wenn es gut läuft, dann mach ich Schule weiter, wenn nicht dann ... tja, mal gucken. Aber ich muss lernen, kleine Ziele zu setzen, und die erstmal erreichen, um danach dann weiter zu gucken.“*

Ebenfalls Indikator für Vermeidungsmotivation ist der Verweis auf Anerkennung der Lerneranstrengung durch eine oder mehrere Bezugspersonen:

*„Wenn das etwas ist, was ich nicht kann, wenn das schwer ist, dann kommt das so, irgendwie so'n Druck und dann fühl mich nicht so gut. Und dann sag ich: ‚ach, ich kann das nicht‘ und so. Aber meine Lehrer sagen immer zu mir, ich bin richtig klug und ich kann das schaffen, wenn ich das möchte, schaff ich das und so.“*

Obwohl dieses Motivationsmuster selten auftritt, kann positive Verstärkung durch die Rahmenbedingungen der Institution und die Lehrkraft eine Triebfeder für das Lernen sein.

Zusammenfassend lassen sich im Sample die Motivationslagen in Verbindung mit dem Wunsch, die Literalität weiter zu verbessern, derart beschreiben, dass generell eine Bereitschaft und ein Interesse der Befragten geäußert und gezeigt werden, durch weitere Lernprozesse die Verbesserung der Literalität zu erwirken. Die dominante Begründung ihrer Motivation liegt vor allem in der Erkenntnis, Einfluss nehmen zu können – auf die Gestaltung des eigenen Berufs- und Lebenswegs. Die zweite wichtige Motivationslage ist die Vermeidung bzw. Beendigung negativer Emotionen, die die Befragten lange Zeit – zum Teil während ihrer gesamten Schulzeit – mit dem Lesen und Schreiben verbunden haben. Inwieweit hier im Nachlernprozess auch milieuspezifische Grenzen überwunden werden und sich die Lernenden emanzipieren konnten, ist nicht klar erkennbar.

### 5.2.3 Abweichende Handlungsziele

Im Sample existiert eine Gruppe von zehn Befragten, die aus zwei verschiedenen Motivationsarten heraus die Literalitätsentwicklung ablehnen: entweder aus der Vermeidungsmotivation heraus (6 %) oder aufgrund einer Unterlassungshandlung (13 %).

Für die kleine Gruppe der 6 %, die zur Vermeidung von negativen Lern- und wiederholten Misserfolgserfahrungen eine weitere Literalitätsentwicklung ablehnt, kann das ZMMO eine Erklärung der Motivationslage bieten. Mit Lesen und Schreiben verbundene negative Emotionen stellen für die betreffenden Personen eine so erhebliche Belastung dar, dass sie aktiv jegliche Auseinandersetzung mit Literalität vermeiden. Somit haben sie das Handlungsziel „Keine weitere Literalitätsentwicklung“ aus der Vermeidungsmotivation für sich entwickelt. Dieses Handlungsziel wird im Sample anhand folgender Befunde identifiziert:

- Weitere Nachlernprozesse werden zum Schutz des eigenen Selbstkonzepts abgelehnt.
- Es liegen vielfach gescheiterte Nachqualifizierungsversuche (Misserfolge) vor.
- Es wurde ein individuelles Schreib-Normen-System entwickelt.

Die Motivation der betreffenden Personen ist überwiegend mit der Vermeidung von negativen Emotionen begründet, weshalb jede Auseinandersetzung mit Lesen oder Schreiben vermieden wird, um das Selbstkonzept der Person nicht weiter zu beschädigen:

*„Ja, bin ich leider sehr schwach. Schulisch bin ich allgemein sehr schwach. Rechnen, Schule, deswegen will ich Ausbildung auch nicht mehr so. [...] Aber ich kann lesen, ich kann auch rechnen, aber ich bin halt nicht der Beste. [...] Ist so. [...]“*

(Interviewerin:) *„Und die Lust, da noch mal ein bisschen mehr zu machen, das zu verbessern, die ist nicht so richtig da?“*

(Interviewer:) *„Nee. Da gab's auch so'n Programm, auf Internet, für Legastheniker, für die Sprache.“*

(Interviewerin:) *„Auch keine Lust gehabt, am Computer das zu machen?“*

(Interviewer:) *„Nee. [...] Deswegen muss ich mich jetzt nicht verstecken.“*

Zum Teil haben die vielfach gescheiterten Förderprozesse der allgemeinbildenden Schule zu hohen Frustrationen geführt, die wiederum in Resignation münden können. In dieser Gruppe ist davon auszugehen, dass das Lernen auch deshalb nicht wieder aufgenommen wird, damit die Verbindungen zum sozialen Milieu nicht zusätzlich infrage gestellt werden und damit der sichere Boden der Herkunft nicht verschwindet.

Eine weitere Verarbeitungsart ist die Bildung eines individuellen Schreib-Normen-Systems, welches nach dem Ermessen der Befragten für den alltäglichen Gebrauch der Sprache ausreicht, jedoch nicht den allgemeinen Regeln der deutschen Sprache entspricht.

Lernende, die die Zielsetzung der weiteren Literalitätsentwicklung (unter Angabe verschiedener Gründe) unterlassen und für sich den Bedarf einer Literalitätsförderung nicht erkennen (13 %), sind für weitere Lernprozesse nicht mehr zu gewinnen. Diese Motivationslage liegt außerhalb des Modells von Mees und Schmitt und wird mit dem Phänomen der „Unterlassungshandlung“ beschrieben. Eine Unterlassungshandlung bedeutet im Zusammenhang mit Literalitätsentwicklung, dass das genannte Handlungsziel nicht gewählt wird und dass es demnach auch weder zu einer annäherungs- noch zu einer vermeidungsmotivierten Handlung kommt. Indikatoren dieser Motivationslage beziehen sich vor allem auf andere Handlungsziele. In Bezug auf das Ziel der Literalitätsentwicklung wurden folgende Befunde identifiziert:

- Die Literalisierung gilt als abgeschlossen.
- Es wurde kein Problembewusstsein in Bezug auf die Notwendigkeit von Nachlernprozessen entwickelt.

So kommt es zu Aussagen wie z. B. die folgende:

*„Ich kann eigentlich lesen, perfekt. Wenn ich jetzt länger nix mehr gelesen hab und dann geht's, aber so normal oder so in Gedanken les ich eigentlich perfekt. Kein Problem.“*

(Interviewer:) *„Und Schreiben?“*

(Interviewer:) *„Auch kein Problem.“*

(Interviewer:) *„Kein Problem mit der Rechtschreibung? Groß- und Kleinschreibung, Bewerbung schreiben?“*

(Interviewer:) *„Nee, ich bin ja Deutscher, dann geht das. [...] Also wie gesagt, ich kann ja gut lesen und schreiben, ich hätte da keine Lust [am Förderprozess teilzunehmen].“*

Da die Befragten nach dem Kriterium der geringen Literalitätsentwicklung durch die Lehrkräfte ausgewählt wurden, kann diese Aussage eines Befragten in unterschiedlicher Weise interpretiert werden: Entweder mangelt es ihm an Reflexionsvermögen in Hinblick auf die eigenen Kompetenzen oder er verdrängt seine mangelnden Kompetenzen zum Schutz seines Selbstkonzepts. Letztendlich ist auch möglich, dass die Einschätzung der Lehrkräfte in diesem speziellen Fall nicht

vollkommen zutreffend war. Bei den Unterlassungshandelnden sind jedoch – gemäß des Modells – andere Handlungsziele, wie z. B. die Einmündung in Erwerbsarbeit, von Bedeutung.

---

## 6 Fazit

Die Befragung junger Erwachsener zu ihren Literalitätskenntnissen und der Motivation, ihre Kenntnisse in Nachlernprozessen zu verbessern, hat gezeigt, dass junge Erwachsene am Übergang von der Schule in den Beruf ihre Kenntnisse im Bereich des Lesens und Schreibens überwiegend einschätzen können und sie aus unterschiedlichen Gründen motiviert sind, diese weiterzuentwickeln. Obwohl bei einigen Befragten das Ziel der Literalitätsentwicklung nicht mehr angestrebt oder die Motivation aus einer Vermeidungshaltung heraus entwickelt wird, die wiederum in einem engen Zusammenhang mit biografisch bedingten Lernwiderständen steht, kann im Allgemeinen festgestellt werden, dass junge Erwachsene am Übergang von der Schule in den Beruf ein Interesse haben, einen Schulabschluss nachzuholen oder zu verbessern. Sie sind vor allem dann bereit, sich im Bereich der Literalität zu engagieren, wenn konkrete Ziele wie das Nachholen des Schulabschlusses oder das Erreichen eines Ausbildungsabschlusses damit verbunden werden können. Die jungen Erwachsenen fokussieren mit ihren Lernanstrengungen die Einmündung in Ausbildung und Erwerbsarbeit, um für sich langfristige Perspektiven und gesellschaftliche Teilhabe zu sichern. Sie streben nach einer gesicherten Zukunft, die auch mit der Überwindung von milieuspezifischen Grenzen einhergehen kann. Dies ist ein sehr schwieriger und auch ambivalent besetzter Prozess, der eine reflexive Kompetenz der Lehrenden und auch der Lernenden erforderlich macht und somit zum Gegenstand des Lernprozesses werden müsste. Überwinden von habituellen Setzungen bedeutet nicht, das Herkunftsmilieu verlassen zu müssen bzw. es abzuwerten. Vielmehr bedeutet es, die Aktivierung der subjektiven Ressourcen systematisch zu entwickeln.

Zur täglichen Wiederherstellung von Lernmotivationen benötigen die jungen Menschen Unterstützung durch die staatlichen Bildungsinstitutionen, da sie eine Unterstützung in der eigenen Familie oder aus sich heraus nur bedingt entwickeln können. Da die Lernmotivation unmittelbar an den Bildungserfolg, also an das Erreichen eines Schul- oder Ausbildungsabschlusses gekoppelt wird, ist diese sehr anfällig und in den methodisch-didaktischen Förderprozess der Maßnahme einzubeziehen.

Die Unterstützung der Lernmotivation und der damit verbundene erfolgreiche Abschluss von Nachlernprozessen kann nach unserer Auffassung durch eine systematische und individuelle Förderung erreicht werden. Insgesamt zeigt sich, dass das Nachlernen im Bereich der Grundbildung sehr viel Zeit beansprucht und über den Verlauf der Fördermaßnahme nur kleine Lernfortschritte erzielt werden können. Umso wichtiger erscheint es, die Lernenden zu befähigen, Selbstlernkompetenzen zu erwerben und das Interesse für das Lesen und Schreiben in vielen Alltags- und Arbeitssituationen zu wecken, um den Übungsprozess gewissermaßen als Selbstverständlichkeit in den Alltag zu integrieren und über die Dauer der Maßnahme hinaus anzuregen. Ebenso ist auffällig, dass das Thema Gesundheit und die Entwicklung von Gesundheitskompetenz für diese Zielgruppe elementar ist, um die belastenden Auswirkungen von Krankheit zu minimieren. Hierzu ist eine gut entwickelte Literalität wichtige Voraussetzung, da dadurch mehr Gesundheitsinformationen gesammelt und auf die subjektiven Voraussetzungen bezogen werden können. Dies stärkt das Selbstbild und die physischen Voraussetzungen. Für die Sicherung des Lernprozesses ist die Berücksichtigung von milieuspezifischen Ausgangslagen der Lernenden zwingend, sie müssen ihre milieuspezifischen Voraussetzungen subjektiv verstehen und einordnen, um die habituellen Ausformungen bearbeiten zu können.

---

## Literatur

- Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur beruflichen Bildung. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/biber\\_2024.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/biber_2024.pdf?__blob=publicationFile&v=1). Zugegriffen: 8. Juli. 2024.
- Bauer, U. (2020). Die soziale Einbettung von Gesundheitskompetenz. In T. Bollweg, J. Bröder, & P. Pinheiro (Hrsg.), *Health Literacy im Kindes- und Jugendalter: Gesundheit und Gesellschaft*. Springer VS (S. 417–435). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29816-6\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29816-6_24). Zugegriffen: 6. Juni. 2024.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Mediationen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2009). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Bremer, H. (2005). Habitus, soziale Milieus und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens. *REPORT*, 28(1), 55–62.
- Bremer, H. (2006). Lernen, Lernwiderstände und soziale Milieus. In P. Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *Lernwiderstände: Anlässe für Vermittlung und Beratung* (S. 39–54). VSA-Verlag.

- Bundesregierung. (2021). Sechster Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. [https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/sechster-armuts-reichtumsbericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/sechster-armuts-reichtumsbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2). Zugegriffen: 9. Juni. 2024.
- Faulstich, P., & Grell, P. (2005). Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In P. Faulstich, H. Forneck, P. Grell, K. Häßner, J. Knoll, & A. Springer (Hrsg.), *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen* (S. 18–92). Wbv.
- Haag, N., Böhme, K., & Stanat, P. (2012). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme, & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 209–235). Waxmann.
- Höfer, R. (o. J.). Jugend, Gesundheit und der „Sense of Coherence“. *Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften*, 6(4), 341–357.
- Hollederer, A. (2024). Soziale Ungleichheiten in der Gesundheit, Prävention und Gesundheitsversorgung. [www.wsi.de/data/wsimit\\_2024\\_03](http://www.wsi.de/data/wsimit_2024_03), editorial.pdf (S. 162).
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Hradil, S. (1999). *Soziale Ungleichheiten in Deutschland* (7. Aufl.). Leske + Budrich.
- Islertas, Z. (2023). Die Bedeutung der Gesundheitskompetenz im Übergangssystem. In K. Rathmann, K. Dadaczynski, O. Okan, & M. Messer (Hrsg.), *Gesundheitskompetenz. Springer Reference Pflege-Therapie-Gesundheit* (S. 311–318). Springer.
- Kickbusch, I., Pelikan, J. M., Apfel, F., & Tsouros, A. D. (Hrsg.). (2013). *Health literacy: The solid facts*. World Health Organization, Regional Office for Europe.
- Lampert, T., Hagen, C., & Heizmann, B. (2010). *Gesundheitliche Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes*. Robert-Koch-Institut.
- Lehmann, R. H., Seeber, S., & Hunger, S. (2006). *ULME II. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen*. Freie und Hansestadt Hamburg.
- Linde, A. (2007). Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In A. Grotlischen & A. Linde (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (S. 90–99). Waxmann.
- Mahlberg-Wilson, E., Mehliß, P., & Quante-Brandt, E. (2009). *Dranbleiben. Sicherung des Ausbildungserfolgs durch Beratung und Vermittlung bei Konflikten in der dualen Berufsausbildung. Eine empirische Studie*. Bremer Beiträge zur Praxisforschung.
- Mees, U. (2004). Einführung in die Motivations- und Handlungspsychologie. Eine Vorlesung für Studierende der Psychologie im Haupt- oder Nebenfach sowie für Lehramtsstudierende. <https://silo.tips/download/einfhrung-in-die-motivations-und-handlungspsychologie>. Zugegriffen: 17. Juni. 2024.
- Mees, U., & Schmitt, A. (Hrsg.). (2008). *Ziele und emotionale Gründe des Handelns. Studien zum zweidimensionalen Modell metakognitiver Orientierungen*. Lit Verlag.
- OECD/Statistics Canada. (1995). *Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener*. OECD/Statistics Canada.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis*. Waxmann.

- Quante-Brandt, E. (2005). *Ausbildung gestalten – Ausbildungsabbrüche vermeiden – Selbstkompetenz entwickeln. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6(34), 36–40. BIBB.
- Ricking, H., Schulze, G., & Wittrock, M. (Hrsg.) (2009). *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention*. Schöningh.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Budrich.
- Solga, H., & Powell, J. (2006). Gebildet – Ungebildet. In S. Lessenich & F. Nullmeier (Hrsg.), *Deutschland – eine gespaltene Gesellschaft* (S. 175–190). Campus.
- Solga, H., Powell, J., & Berger, P. A. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, J. Powell, & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 13–20). Campus.
- Stanat, P., & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 242–273). VS Verlag.
- Vester, M. (2009). Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. *Discussion Papers Nr. 16*. Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien (ZÖSS).
- Wimmer, C. (2023). Die Verwundbarkeit des Körpers. In *Sozialer Fortschritt*, 72(3), 275–295. Duncker & Humboldt. <https://doi.org/10.3790/sfo.2022.00.0000.Wimmer>. Zugegriffen: 13. Aug. 2024.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. In *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22.
- Wolf, G. (2007). Der Lernhabitus – ein Schlüssel zum lebenslangen Lernen. In *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2 (S. 43–45). <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22007/Lernhabitus.htm>. Zugegriffen: 13. Juni 2024.

**Prof. Dr. Eva Quante-Brandt** ist Leiterin der Arbeitsgruppe „Gesundheitsförderung und Prävention“ am SOCIUM Forschungszentrum Ungleichheit und Sozialpolitik an der Universität Bremen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Prävention, soziale Ungleichheit, sozialwissenschaftliche Erwachsenenbildung, lebenslanges Lernen.

**Dr. phil. Eva Anslinger** ist stellvertretende Direktorin am Zentrum für Arbeit und Politik der Universität Bremen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Intersektionalität und Diversity, Initiierung von Nachlernenprozessen im Jugend- und Erwachsenenalter, Berufsorientierung, politische Bildung und Demokratieförderung.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





---

# ... und sie lernen doch! Lernanlässe und -prozesse bei Erwachsenen in Grundbildungskursen

Christopher Wimmer

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	249
2	Beteiligung an Grundbildungskursen und habituelle Hürden. ....	249
3	Sample und Methodisches Vorgehen .....	252
4	Lebenswelterfahrungen mit eingeschränkter Literalität .....	255
5	Lernanlässe .....	259
6	Lernprozesse .....	263
7	Fazit und Diskussion .....	268
	Literatur .....	270

---

### Zusammenfassung

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, wann und warum Erwachsene, die sich in Grundbildungs- bzw. Alphabetisierungskursen befinden, lernen. Welche Anlässe gibt es für sie, (wieder) zu lernen, und welche Effekte befördern ihre Lernprozesse? Dafür stelle ich neue empirische Ergebnisse vor, die auf einer kategorialen Analyse narrativer Interviews beruhen, die im Forschungsprojekt „Reflexion von Lernanlässen und Lernbegründungen gering Literalisierter in der Phase des Übergangs in den Beruf/Arbeitsmarkt“ an der

---

C. Wimmer (✉)  
HU Berlin, Berlin, Deutschland  
E-Mail: [info@christopherwimmer.de](mailto:info@christopherwimmer.de)

Humboldt-Universität geführt wurden. Die Auswertung zeigt, dass Lernen in der Grundbildung nicht als isolierter Akt verstanden werden kann, sondern auf biografischen Erfahrungen gründet: Vielfach kommen erwachsene Menschen mit Grundbildungsbedarf aus prekären Herkunftsfamilien und haben eine gewisse Ferne zum Bildungswesen internalisiert. Trotzdem lernen die Befragten als Erwachsene. Dafür haben sich die beiden Aspekte „Sozialität“ und „Lebensweltorientierung“ als besonders fördernd für Lernprozesse erwiesen.

---

### Abstract

This article deals with the question of when and why adults who are on basic education or literacy courses learn. What are the reasons for them to (re) learn and what effects promote their learning processes? To this end, I present new empirical findings based on a categorical analysis of narrative interviews conducted in the research project *„Reflexion von Lernanlässen und Lernbegründungen gering Literalisierter in der Phase des Übergangs in den Beruf/Arbeitsmarkt“* (Reflection on learning occasions and reasons for learning for low-literate people in the transition phase to the job/labour market) at Humboldt Universität zu Berlin. The analysis shows that learning in basic education cannot be understood as an isolated act, but is based on biographical experiences: In many cases, adults with basic education needs come from precarious families of origin and have internalised a certain distance to the education system. Nevertheless, the interviewees learn as adults. The areas of “sociality” and “orientation towards the lifeworld” have proven to be particularly conducive to learning processes.

---

### Schlüsselwörter

Weiterbildung · Grundbildung · Geringe Literalität · Alphabetisierung · Sozialität · Lebensweltorientierung · Grounded Theory

---

### Keywords

Further education · Basic education · Low literacy · Literacy · Sociality · Orientation towards the lifeworld · Grounded theory

## 1 Einleitung

Das gesellschaftliche Phänomen „geringe Literalität“ ist mindestens seit Ende der 1970er Jahre bekannt. Seitdem hat sich eine Praxis der Alphabetisierung entwickelt und fest etabliert (Bindl & Thielen, 2011, S. 215). Ein breites Angebot an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen soll dazu beitragen, die Zahl von Menschen mit eingeschränkten Schriftsprachfähigkeiten zu senken. Doch zeigt deren relative Stabilität an, dass es offenbar immer noch zahlreiche Hindernisse beim (Wieder-)Lernen von erwachsenen Menschen gibt.

Ausgehend von dieser Tatsache stelle ich im vorliegenden Beitrag wesentliche Ergebnisse einer Studie zu Lernanlässen und -prozessen von Menschen in Grundbildungskursen vor. Auf Grundlage einer ausführlichen kategorialen Analyse von narrativen Interviews sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche subjektiven Erfahrungen und objektiven Strukturen ihr Lernverhalten beeinflusst haben und warum sie gegenwärtig lernen. Dieser Beitrag befasst sich somit mit der Frage, wann und warum Erwachsene, die sich in Grundbildungs- bzw. Alphabetisierungskursen befinden, lernen. Welche Anlässe gibt es für sie, (wieder) zu lernen, und welche Effekte befördern ihre Lernprozesse?

Um diese Frage beantworten zu können, gehe ich wie folgt vor: Zunächst beschäftige ich mich mit der (fehlenden) Beteiligung an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen und setze sie mit dem theoretischen Ansatz des französischen Soziologen Pierre Bourdieu ins Verhältnis (Kap. 2). Daran anschließend stellt Kap. 3 das Sample und das methodische Vorgehen vor, während im vierten Kapitel kurz auf das Alltagsleben mit eingeschränkter Schriftsprachlichkeit eingegangen wird. Die Kap. 5 und 6 bilden den Kern der empirischen Analyse. Während sich das fünfte Kapitel mit Lernanlässen beschäftigt, identifiziert das sechste Kapitel unterschiedliche Lernprozesse bei den Befragten. Die bildungspolitischen Erkenntnisse, die sich daraus ableiten lassen können, werden im Fazit abschließend zusammengefasst und diskutiert.

---

## 2 Beteiligung an Grundbildungskursen und habituelle Hürden

Erwachsene, die an Alphabetisierungskursen teilnehmen, befinden sich im Bereich der Grundbildung. Was darunter verstanden wird, unterscheidet sich in der Forschung deutlich (vgl. Abraham & Linde, 2018; Euringer, 2016). Auch wie sich

die Begriffe Alphabetisierung und Grundbildung zueinander verhalten, ist unklar. Obgleich allerdings „bisher kein Konsens über eine eindeutige Abgrenzung bzw. das Zusammenspiel von Alphabetisierung und Grundbildung“ (Linde, 2008, S. 53) besteht, wird Grundbildung als der umfassendere Begriff angesehen. Alphabetisierung stellt sich somit als ein Teil von Grundbildung dar (vgl. Tröster, 2000, S. 13). Daran anschließend folge ich einem weiten Grundbildungsbegriff, der auch über die Begriffsbestimmung der „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (AlphaDekade) hinausgeht. Neben dem Lesen und Schreiben beziehe ich weitere Bereiche ein (Grottlüschen, Buddeberg & Solga, 2020, S. 8). Grundbildung umfasst auch kulturelle, politische, finanzielle und gesundheitliche Bildung und soll somit eine breite gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen.

In der Bundesrepublik gibt es dafür ein seit Jahren wachsendes und pädagogisch gut entwickeltes Angebot an Grundbildungskursen und -zentren für erwachsene Menschen (Christ et al., 2019). Seit den 1980er Jahren gehören sie zum festen Repertoire von Volkshochschulen und anderer Bildungsträger. Grundbildungskurse haben die Aufgabe, „stark bedarfsorientiert vorzugehen, indem sie auf verschiedenen Ebenen flexibel agieren und auf die Wünsche der Lernenden eingehen können (Koppel & Schepers, 2021, S. 194). Damit verbunden sind hohe diagnostische, didaktische und methodische Anforderungen an die Lehrenden (Löffler & Koppel, 2023).

Trotz des Angebots ist die Beteiligung an Grundbildungskursen auf Seiten potenzieller Lerner\*innen äußerst gering. In den Volkshochschulen stagniert die Zahl bei jährlich knapp unter 30.000 Personen deutschlandweit (Grottlüschen & Buddeberg, 2019, S. 347). Hinzu kommen noch Angebote von privaten und konfessionellen Trägern, die jedoch nicht weit höher liegen dürften (vgl. Drucks et al., 2019, S. 91). Laut der von der Universität Hamburg durchgeführten Leo-Studie zur Erfassung der Lese- und Schreibkompetenzen der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18–64 Jahre) nehmen insgesamt nur 0,7 % der gering literalisierten Erwachsenen Angebote der Grundbildung wahr (Grottlüschen et al., 2020, S. 30; siehe auch Pape, 2018, S. 13). Die überwiegende Mehrheit gering literalisierter Menschen befindet sich somit *nicht* in Kursen.

Diese Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage wird in der Bildungsforschung stark diskutiert (vgl. Heisler, 2014; siehe auch Grottlüschen et al., 2020, S. 49; Schröder et al., 2004). Studien im Anschluss an den Habitusansatz Pierre Bourdieus konnten dabei überzeugend darlegen, dass die Teilnahme an Grundbildungskursen in einem engen Zusammenhang mit beharrlich wirkenden „soziokulturellen Mechanismen“ steht (Bremer, 2009; siehe auch Bremer & Pape, 2019). Literalität und Grundbildung sind in eine Konfiguration sozialer Klassen eingebunden (Nienkemper, 2015, S. 83 ff.).

Gering literalisierte Menschen haben, verglichen zur Gesamtbevölkerung, häufiger keinen Schulabschluss, sind überproportional erwerbslos oder gehen eher prekären Beschäftigungen nach (Grotlüschen et al., 2020, S. 19). Zudem haben weitere bisherige Studien gezeigt, dass sie meist aus instabilen Herkunftsfamilien stammen, von prekären Bildungskarrieren geprägt sind und ihre eigenen Fähigkeiten schlechter einschätzen (Bremer, 2007). Damit wachsen sie in sozialen Umgebungen auf, in denen etwa Lernerfolge oder -leistungen geringgeschätzt werden oder ihnen mit Gleichgültigkeit, Desinteresse oder Unverständnis begegnet wird. „Die soziale Vererbung von Literalität, also die Weitergabe geringer Literalität von einer Generation auf die nächste, ist – insbesondere für Deutschland – mittlerweile hinreichend belegt“ (Grotlüschen & Buddeberg, 2019, S. 351). Damit befinden sich gering literalisierte Menschen tendenziell eher im unteren Bereich des sozialen Raums und haben weniger Kapital (in all seinen Arten) zur Verfügung. Zudem sind sie aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Fähigkeiten in verschiedenen Lebensbereichen in ihrer selbstständigen Teilhabe eingeschränkt und von Abwertungen und negativen Zuschreibungen betroffen (Steuten, 2014; Bittlingmayer, 2017, S. 171).

Diese Erfahrungen setzen sich subjektiv fest (vgl. Egloff, 1997, S. 129 f.). Somit können auch Literalität und Grundbildung als Teil des individuellen Habitus eines Menschen analysiert werden, dessen Praxis einer sozialen Logik folgt. Der Habitus, der in der Herkunftsfamilie bzw. -klasse erworben und die individuelle Haltung zu Bildung bestimmt, beeinflusst auch das (Wieder-)Lernen im Erwachsenenalter (vgl. Kramer et al., 2009). Diese (klassifizierbaren) Praxisformen verweisen somit immer auch auf ihre Entstehungsbedingungen und werfen die Frage auf, wie oder ob gelernt wird bzw. wann oder warum sich ein ‚Bedürfnis‘ nach Literalität bzw. (Grund-)Bildung entwickelt. Denn seit Bourdieus Studien zum Bildungssystem (Bourdieu, 1997, 2001; Bourdieu & Passeron, 1971) ist klar, dass dieses nicht gleichsam natürlich entsteht, sondern sozial bedingt ist. Am Beispiel des Lesens macht Bourdieu deutlich, dass Lektüre einen „Markt [braucht], auf dem man Diskurse über die Lektüren platzieren kann. [...] Man vergisst letzten Endes, dass es in vielen Kreisen nicht möglich ist, von Lektüren zu reden, ohne eingebildet zu wirken“ (Bourdieu, 2001, S. 127). Eine Aussage wie „Bücher sind nichts für mich“ kann dementsprechend auf einen Erfahrungsraum hindeuten, in dem Lektüre nicht nur keine Rolle spielt, sondern – schlimmer noch – wo ein offensiv vor sich hergetragenes Bücherwissen als abgehoben empfunden wird.

Vor diesem Hintergrund entwickeln sich unterschiedliche hierarchische Praxen von Literalität (Bremer, 2010, S. 90; siehe auch Papst & Zeuner, 2011). Im Anschluss an Bourdieu wurden sie als legitime bzw. illegitime Literalität bezeichnet (Grotlüschen et al., 2009). Die legitime Literalität lässt sich als Teil der

Distinktion der Oberklassen verstehen. Sie wird als Maßstab angesehen, der insbesondere durch das Bildungssystem anerkannt, durchgesetzt und damit auch naturalisiert wird. Davon werden Sprachpraxen und -stile der unteren Klassen „vom Standpunkt der dominanten Literalität aus gewöhnlich als Formen der Norm-Abweichung betrachtet und negativ sanktioniert. In diesem Verständnis erscheinen sie folglich als weniger ‚berechtigte‘ literale Praxen“ (Steuten, 2014, S. 130). Da auch Mitglieder der Unterklassen die „Norm“ der legitimen Literalität verinnerlicht haben, orientieren sie sich an dieser und wirken somit (unbewusst) an der „Zerstörung ihrer Ausdrucksmittel“ (Bourdieu, 2015, S. 47) mit. ‚Widerstand‘ zeigt sich höchstens in der Abgrenzung von höheren Ansprüchen an Schriftsprache mit einer eigenen basalen Literalität – oder eben im Rückzug und in Opposition zum herrschenden Bildungswesen (ebd., S. 30).

Überträgt man diese theoretischen Erkenntnisse im Anschluss an Bourdieu auf die konkreten Grundbildungskurse, deutet sich eine Erklärung für die geringe Beteiligung an. Da gering literalisierte Menschen häufiger aus bildungsfernen Familien oder aus unteren sozialen Milieus stammen, nehmen sie auch „deutlich seltener an Weiterbildungsangeboten teil“ (Kramer, 2017, S. 212) als diejenigen, die ohnehin bereits eine habituelle Nähe zum Bildungswesen aufweisen. Die Frage nach der (Nicht-)Teilnahme kann somit nicht allein mit individuellen Gründen beantwortet werden, sondern stellt sich als komplexes Verhältnis dar, in dem auch habituelle – das heißt unbewusste – Aspekte eine Rolle spielen. Will man jedoch – aufgrund der geringen Teilnahmequote – „die Zielgruppenerreichung [...] verbessern“ (Pachner & John, 2011, S. 226), erscheint mir in einem ersten Schritt ein genaueres Verständnis spezifischer Lernanlässe, -widerstände und -prozesse der Erwachsenen in der Grundbildung (in ihrer sozialen Umgebung) notwendig zu sein.

---

### 3 Sample und Methodisches Vorgehen

Zahlreiche erziehungswissenschaftliche Forschung hat sich bereits – zum Teil mit Rückbezug auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Klaus Holzkamp (1995) – mit Lerngründen und -widerständen in der Alphabetisierung und Grundbildung auseinandergesetzt (Linde, 2008; Ludwig & Müller, 2012; Nienkemper, 2015; Papst & Zeuner, 2011; Überblick: Drecoll, 2022, S. 13 ff.). Im Folgenden möchte ich mich damit beschäftigen, wann und warum Erwachsene in Grundbildungskursen *doch* lernen. Mit Holzkamp teilt dieser Fokus die Orientierung auf die Perspektive der konkreten Akteure, die lernen *wollen*, mit Bourdieu die Sensibilität für soziale Bedingungen, die dies *herausfordert*. Die Forschungsfrage

lautet: Warum haben Menschen mit geringen Lese- und Rechtschreibfähigkeiten als Erwachsene (wieder) gelernt, was waren Lernanlässe und was sind (subjektive und objektive) Lernprozesse?

Dafür habe ich auf Daten aus einem Forschungsprojekt zurückgegriffen, das von 2021 bis 2024 an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wurde. Das Projekt „Reflexion von Lernanlässen und Lernbegründungen gering Literalisierter in der Phase des Übergangs in den Beruf/Arbeitsmarkt“ wurde im Rahmen der AlphaDekade durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Verschiedene Teilstudien des Projekts haben sich mit Lernanlässen und -prozessen in der beruflichen und Grundbildung beschäftigt. Einerseits wurden junge Menschen mit eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeiten in der beruflichen Bildung, die anhand des Leseverstehens-Tests LBT3 (N=214) ausgewählt wurden, zu ihren individuellen Bildungswegen befragt. Hinzu kamen 18 biografisch-narrative Interviews mit Lernenden zu Lernprozessen. Andererseits wurde auch der Grundbildungsbereich durch einen Methodenmix beforscht. Neben einem standardisierten Fragebogen zu individuellen Bildungswegen (N=318) mit Erwachsenen in Grundbildungskursen traten 14 biografisch-narrative Interviews mit Lernenden. 22 problemzentrierte Experteninterviews zu Annahmen, Konzepten und Haltungen mit Lehrkräften und Bildungsplaner\*innen aus der beruflichen Bildung ergänzten die Untersuchung.

In diesem Beitrag fokussiere ich mich auf die Teilstudie zur Grundbildung. Hierfür wurden 14 Interviews mit fünf Frauen und neun Männern geführt, die alle zum Zeitpunkt des Interviews an einem Grundbildungskurs teilgenommen haben. Auf Basis der Alpha-Kurzdiagnostik konnten fünf Befragte als „gering literalisiert“ definiert werden: eine Befragte befindet sich auf  $\alpha$ -Level 1 und vier weitere auf Stufe 3. Die restlichen Gesprächspartner\*innen haben  $\alpha$ -Level 4, sind somit per definitionem nicht „gering literalisiert“, aber ihre Teilnahme an den Grundbildungskursen rechtfertigt es, auch sie in die Analyse miteinzubeziehen. Tab. 1 fasst die wesentlichen Merkmale der Befragten zusammen. Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Die Befragten sind zwischen 19 und 79 Jahre alt. Die Mehrheit hat eine Förder- bzw. Hauptschule besucht, jedoch haben nur zwei Befragte diese auch abgeschlossen. Die restlichen Interviewpartner\*innen haben entweder ein Abgangszeugnis einer Förderschule oder gar keinen Abschluss. Abgesehen von Jussef Amari, der aus dem Libanon nach Deutschland fliehen musste, sprechen alle Befragten Deutsch als Muttersprache. Vier Befragte arbeiten in Werkstätten für Menschen mit Beeinträchtigungen, was den Aspekt der Behinderung und körperlichen und geistigen Einschränkung im Sample deutlich überrepräsentiert. Die restlichen Befragten befinden sich in der Berufsausbildung, gehen

**Tab. 1** Wesentliche Merkmale der Befragten

Name	Alter	Geschl	Höchste Schule	Schulabschluss	Beruf	$\alpha$ -Level
Jasmin Heller	30	w	Förderschule	Abgangszeugnis	Werkstatt: Textil und Design	1
Christian Wagner	36	m	Förderschule	–	Werkstatt: Garten und Landschaftsbau	3
Nicole Britz	35	w	k. A	–	Werkstatt: Kerzenherstellung	3
Thomas Franke	57	m	Hilfsschule (DDR)	–	Reinigungskraft	4
Elfriede Lütz	79	w	Sonderschule	–	Rentnerin	4
Maik Bernfeld	19	m	Integrierte Sekundarschule	MSA	Ausbildung Sozialassistenten	4
Thorsten Schänke	34	m	Förderschule	–	Werkstatt	4
Bernd Hoppe	52	m	Förderschule	–	–	4
Sabine Schütz	52	w	Förderschule	Abgangszeugnis	Rentnerin	3
Sibylle Pape	41	w	Hauptschule	HSA	–	4
Jussef Amari	51	m	–	–	Hausmeister	4
Simon Fritzsch	22	m	Förderschule	Abgangszeugnis	Ausbildungsvorbereitung	4
Jens Böhme	67	m	Förderschule	Abgangszeugnis	Rentner	3
Frank Müller	51	m	Hilfsschule (DDR)	–	–	4

(Quelle: eigene Darstellung).

einer Erwerbsarbeit nach oder sind bereits in Rente. Blickt man auf die unterschiedlichen Tätigkeiten, die die Gesprächspartner\*innen biografisch ausgeübt haben bzw. ausüben, finden sich nahezu ausschließlich „einfache“ Berufe wie Hausmeister oder Klempner. Leitungsfunktionen hat niemand der Befragten

übernommen. Diese Kurzbeschreibung verweist deutlich auf die obigen Annahmen über Menschen mit eingeschränkter Literalität im Anschluss an Pierre Bourdieu. Anhand der (fehlenden) Schulabschlüsse sowie der Tätigkeiten lässt sich bei ihnen eine relative Nähe im unteren Bereich des sozialen Raums vermuten.

Die Auswertung der Gespräche erfolgte in Anlehnung an die Kodierschritte (offenes, axiales, selektives Kodieren) der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996), wobei dem axialen Kodieren ein begründungslogisch verwendetes Kodierparadigma zugrunde gelegt wurde (Tiefel, 2005). Ausgehend vom Standpunkt der Subjekte lassen sich im Sinne der Forschungsfrage drei Ebenen unterscheiden: Struktur-, Sinn- und Handlungsperspektive. Damit können

„nicht nur allgemeine Aussagen darüber getroffen werden, wie Individuen institutionelle, soziale und personale Bedingungen, Bedeutungen und Handlungsabläufe wahrnehmen, deuten und interpretieren, sondern auch darüber, welche Einflüsse Individuen den pädagogischen Institutionen und Interventionen bei der Ausbildung ihrer Selbst- und Weltsicht einräumen, wie sie unterschiedliche Lernumgebungen und -kontexte wahrnehmen und beurteilen, und schließlich ob und wie pädagogische Interaktions- und Handlungsstrategien Eingang in die individuelle Lebensgestaltung finden konnten“ (ebd., S. 80).

Die drei Ebenen leiten die folgenden Kapitel. Während sich das nächste Kapitel auf die Struktur- und Sinnebene fokussiert, wird im Kapitel fünf ausschließlich die Sinn- sowie im Kapitel sechs in erster Linie die Handlungsperspektive behandelt.

---

## **4 Lebenswelterfahrungen mit eingeschränkter Literalität**

Medienberichte vermitteln meist ein stereotypes Bild von gering literalisierten Menschen, die sozial ausgeschlossen seien (vgl. Grotlüschen et al., 2014). Zwar erzählen auch die Befragten von vielfältigen Schwierigkeiten, die mit Stigmatisierungen einhergehen, jedoch zeigt das empirische Material ebenso, dass sie an verschiedenen Bereichen teilhaben und nicht völlig exkludiert sind.

### **4.1 Alltägliche Ausschlüsse**

Zunächst sind die Alltagsprobleme, von denen alle Befragten berichten, umfassend und divers. Dies betrifft sämtliche Gesellschaftsbereiche von Mobilität

(Bahnpläne oder das Ausfüllen von Fahrkarten) über Formulare bei Behörden, Einkäufe (Kassenzettel sowie Produktinformationen) bis hin zu Freizeitbeschäftigungen und alltäglichen Kommunikationsmitteln wie Kurznachrichten.

Da zahlreiche Befragte berufstätig sind oder waren, ist auch die Lohnarbeit betroffen. Dort verschweigen sie meist ihre Einschränkungen oder wenden Vermeidungsstrategien an. Nur selten kommunizieren sie offen. Im Arbeitskontext bedeutet dies die Angst, „entdeckt“ zu werden. Spezifische Umgangsweisen helfen ihnen, trotzdem zurechtzukommen. So berichtet etwa die 79-jährige Rentnerin Elfriede Lütz über ihre langjährige Anstellung bei einem großen Industriekonzern:

*„Da musste ich immer so Träger einlegen und dann musste ich immer lesen, welcher Draht das ist. Und da habe ich bloß immer gesagt: ‚Welcher Draht is‘n das?‘ Und da haben sie mir die Träger erst mal gezeigt und da habe ich immer die Farben dort mir aufgeschrieben und hab sie dann immer so, so reingelegt. Ich hab das nie gelesen.“*

Lütz hat zwar Strategien entwickelt, mit ihrer Lese- und Schreibproblematik umzugehen, löst sie jedoch im Berufsalltag nicht auf.

Ganz ähnlich berichtet auch Jens Böhme von seinen verschiedenen handwerklichen Tätigkeiten, denen er nachgegangen ist, zumeist als Klempner. Der 67-Jährige hat sich *„durch das Leben geschummelt die ganzen Jahre“*. Bereits in der Grundschule hat er literale Probleme. Seine Eltern wissen nichts davon. Einen Schulabschluss hat er nicht. Während der Ausbildung verbirgt er seine Schwierigkeiten und entwickelt Geheimhaltungsstrategien, um nicht aufzufallen: Wie in der Schule versucht er mündlich durchzukommen. Selbst sein Vorgesetzter weiß bis zu Böhmes Rente nichts von seinen Problemen: *„Und mein Chef hat das auch nicht mitbekommen. [...] Ich habe das ja so gut versteckt alles. [...] Er wusste das auch nicht, wo ich aufgehört habe bei der Firma.“* Für ihn und die weiteren Befragten bedeutet der Arbeitsalltag permanenten Stress, der einer Sorge vor Geichtsverlust entspricht.

Neben dem Berufsalltag stellen weitere Befragte das Ausfüllen von Formularen bei Ärzten oder Behörden als problematisch dar und beschreiben es wie eine Prüfung. Selbst Alltagssituationen werden aus ihrer Perspektive zu Tests, die mit ihrer Bewertung einhergehen. Davon berichtet etwa der 22-jährige Simon Fritzsch. Literalität spielt für ihn lang keine Rolle und ist eher notwendiges Übel: *„Ich habe mich dann nicht viel mit Schreiben beschäftigt [...], sondern nur, wenn es WICHTIG war, habe ich natürlich Sachen ausgefüllt, so halt wie ‚Vorname, Nachname‘.“* Zur Zeit des Interviews befindet er sich in einer Maßnahme des

Jobcenters. Er berichtet, dass er sich dort immer wieder „getestet“, also bewertet fühlt, spricht aber ebenso von einer weiteren Situation – einem während der COVID-19-Pandemie allgegenwärtigen Testzentrum –, die er ähnlich wahrnimmt:

*„Auch mit dem Corona (lacht) [...], auch noch so ein Ding. Da habe ich auch erst mal so ein bisschen so nicht Angst gehabt, aber ich dachte mir dann so: ‚Was muss man machen, wenn man so einen TEST macht?‘ Oder ich dachte, man muss irgendwie in dieses Testzentrum gehen, man muss da irgendwie ZETTEL ausfüllen.“*

Dass Fritsch sich geprüft fühlt, zeigt sich bis in seine Semantik hinein. Der betonte „Test“ meint nicht nur die Überprüfung einer Erkrankung, sondern drückt auch die Sorge aus, dass seine mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten in der (empfundener) Testsituation öffentlich werden könnten. In solchen Situationen müssen die Befragten „Leistung“ erbringen, können es nicht vermeiden und kaum delegieren. Dies bringt einerseits vielfältige objektive Behinderungen mit sich, ist jedoch auch subjektiv bedeutsam und wird als emotional belastend dargestellt. Barbara Nienkemper (2015) hat in diesem Zusammenhang verschiedene Handlungsstrategien von Betroffenen in Testsituationen herausgearbeitet.

Die (eingeschränkte) Teilhabe der Befragten macht noch einen zweiten Aspekt deutlich. Da die Interviewpartner\*innen nur auf ihre „illegitime Literalität“ zurückgreifen können, sind sie negativ von gesellschaftlichen Zuschreibungen betroffen. Sie gehen davon aus, dass ihnen ihre Einschränkungen als persönliches Defizit zugeschrieben werden (Street, 1995, S. 29). Davon berichtet etwa Jens Böhme, als er sagt, er habe seit seiner Kindheit „Angst gehabt, dass dann jemand sagt: ‚Guck mal, der Blödmann‘ oder ‚Der Doofe‘“. Seine Sorge, „entdeckt“ zu werden, reicht bis in die Gegenwart. So stellt er sich die Reaktion in einer Arztpraxis vor, würde er offen kommunizieren: „In dem Alter kann er das nicht?“ Allein die Imagination bereitet ihm Sorgen.

Der 52-jährige Bernd Hoppe, der ausführlich seine prekären Familienverhältnisse (Scheidung der Eltern, Jugendamt, keine schulische Unterstützung etc.) beschrieben und verantwortlich für seine eingeschränkte Schriftsprachlichkeit gemacht hat, bringt diese Erfahrung auf den Punkt: „Aber det Schlimmste ist wirklich die Jefühlsebene. Also wie det jehänselt wird in dieser Jesellschaft, wie det runterjewürdigt wird.“ Seine Wortwahl („hänseln“) verweist darauf, dass gering Literalisierte sozial infantilisiert werden. Die Bedeutung dessen ist völlig klar: Die Tatsache, dass ihm Respekt und Würde abgesprochen werden, wirkt sich auf sein Selbstbild aus. Dies ist zudem dadurch geprägt, dass jede biografische Statuspassage (wie Schule oder Beruf) das Etikett des Scheiterns trägt: „Immer wieder ist det jescheitert durch dat Lesen und Schreiben. Haben manche jesagt:

*„Naja, du bist zu jering gebildet.“ Und wurde man och diskriminiert, och vom Jobcenter.“*

Die Befragten berichten von der Sorge, neuen schriftsprachlichen Anforderungen nicht gerecht zu werden. Typische Emotionen sind Scham und Ungenügen, die einer Inkorporierung der Zuschreibungen entsprechen. Dies veranschaulicht erneut Bernd Hoppe, als er sagt: *„Und manchmal konnt man och am liebsten fliehen, weil man sich jeschämt hat dafür, dass man nicht schreiben und lesen kann. Und dann kommen einem och [...] sone Komplexe.“*

Einige Befragte schweigen daher. Sie haben schlicht „Angst“ vor Gesichtsverlust, wie es mehrfach in den Gesprächen heißt. Elfriede Lütz berichtet, dass selbst ihre eigenen Kinder *„das nicht gewusst [haben]. Das habe ich gar nicht erst gesagt, weil ich mich geschämt habe.“* Die Verinnerlichung der Scham und eine Orientierung am Misserfolg können ein geringeres Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zur Folge haben. Dies setzt sich fest, wird naturalisiert und hemmt die weitere (Lern-)Entwicklung:

*„Aber es ist sehr schwierig, als Erwachsener überhaupt noch Lesen zu lernen. Ick dachte manchmal, ick begreife dat überhaupt nicht. Als ob man SPRINGT und man schafft NIE die Hürde, man schafft et nicht. Ist schon außer Atem.“* (Bernd Hoppe)

## 4.2 Teilhabe durch Kompensation

Die Befragten wissen um ihre eingeschränkte Literalität. Das empirische Material konnte zeigen, dass sie daher dazu neigen, auf andere Bereiche zurückzugreifen, um ein positives Selbstbild zu konstruieren. Im Sample konnten drei Bereiche gefunden werden: Arbeit, Geschlecht und Hobbys. Durch sie versuchen sich die Befragten von anderen Gruppen symbolisch abzugrenzen (Lamont, 1996).

Zunächst betonen Befragte ihre Fähigkeiten in der Lohnarbeit. Sie werten praktische Fähigkeiten gegenüber der Literalität, die sie als Theorie verstehen, auf. Direkt erwähnt dies etwa Elfriede Lütz, als sie von ihrer Ausbildung spricht: *„Das hab ich auch gleich begriffen, das Handwerkliche. Aber bloß nicht das Schreiben.“* Auch Bernd Hoppe nimmt diese Abgrenzung vor: *„Hab meine Arbeit gemacht und habe die sauber gemacht [...], wie man so praktische Sachen dann besser umsetzen kann, als wat mit Lesen und Schreiben verbunden ist.“* Zahlreiche Befragte berichten ausführlich von ihren beruflichen Tätigkeiten und Fähigkeiten, woraus ersichtlich wird, dass sie sich dort Kennerschaft zuschreiben.

Meist sind die Befragten in handwerklichen Berufen (Monteur, Hausmeister, Bauarbeiter etc.) tätig, die häufig ohnehin kaum ausgeprägte Literalität notwendig

machen. Beim 51-jährigen Frank Müller, der lange auf dem Bau gearbeitet hat, gipfelt die Aufwertung seiner ‚Arbeiterlichkeit‘ in einer Abwertung von Literalität: *„Ich wollte schon immer arbeiten und deswegen interessiert mich glaube ich och nicht das Schreiben so.“* Literalität als soziale Praxis ist „milieuspezifisch gefärbt“ (Bremer, 2010, S. 101).

Mit der Betonung von Arbeit geht ausschließlich bei einigen männlichen Befragten ein weiterer Aspekt einher: Sie bringen ihre Geschlechterrolle gegen die geringe Literalität in Stellung. Hierbei betonen sie Leistungsfähigkeit und -willigkeit, die sie als „männlich“ darstellen. Wie sehr dies habituell vererbt ist, macht Jens Böhme deutlich: *„Weil mein Vater war ein Arbeitstier und ich bin auch ein Arbeitstier. Ich habe immer nur gearbeitet und geackert.“* Literalität scheint für ihn als männlicher Proletarier keine Rolle zu spielen. Die kommunizierte Bedeutungslosigkeit wird dadurch verstärkt, dass in der Familie ausschließlich seine Ehefrau dafür zuständig ist: *„Für die Kinder war ich nicht da wegen Lesen. Da habe ich immer gesagt: ‚Geh zur Mutter. Die kann das besser wie dein Papa.‘“* Während sich Böhme lohnarbeitend um die Familie kümmert, sind reproduktive Arbeiten Aufgabe seiner Partnerin.

In einer dritten Form der Grenzziehung bringen weitere Befragte ihre Lebenswelt in Anschlag. Sie betonen Hobbys, die kaum oder keine Literalität nötig machen. Für den 36-jährigen Christian Wagner besteht sein Alltag größtenteils aus *„Motorradfahren. Fußball. [...] Karten“*, wofür er Lesen und Schreiben kaum braucht. Die 30-jährige Jasmin Heller spricht ausführlich über ihre Beschäftigung mit Insekten und definiert sich selbst gar als *„Insektenforscherin“*. Dafür liest sie nicht, sondern sieht sich *„nur die Bilder [...] einer App“* an. Andere Befragte nennen Gesellschaftsspiele, bei denen man kaum lesen muss: Kochen, Sport oder Modellbau. Überall dort können sie aktiv sein und beschreiben dies in Abgrenzung zur Literalität.

Diese Grenzziehungen helfen den Befragten, ihre Kenntnisse zu betonen und sich als handlungsfähig darzustellen. Für sie geht es in Auseinandersetzung mit ihrer eingeschränkten Literalität darum, das am wenigsten ungünstige Bild ihrer selbst zu präsentieren.

---

## 5 Lernanlässe

Verschiedene Studien haben sich bereits mit der Frage beschäftigt, warum Erwachsene an Grundbildungskursen teilnehmen (vgl. Rosenblatt & Bilger, 2011, S. 45 ff.; Meisel, 1996, S. 67 f.). Sie haben arbeits- bzw. bildungsbezogene Motive von allgemeinen Handlungskompetenzen sowie von Motiven unterschieden,

die sich auf Alltagssituationen beziehen, bei denen Schriftsprache wichtig ist. An weitere Forschung anschließend (vgl. Rosemann, 1974, S. 65 f.; siehe auch Heckhausen, 1980) lassen sich Lernmotive zwischen den Polen Fremdbestimmung und Eigeninitiative verorten: Extrinsische Motivation ist Motivation, die von außen kommt – etwa in Form von Belohnung oder Bestrafung. Intrinsische Motivation hingegen entsteht von innen heraus – etwa aus genuinem Interesse, Spaß usw. Mit Bezug auf die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) wird davon ausgegangen, dass intrinsische Motivationen bedeutender und nachhaltiger für Lernprozesse sind als extrinsische. Gleichzeitig wäre es verkürzt, von einer groben Vereinfachung von „innen“ und „außen“ auszugehen (vgl. Krapp, 1999, S. 388 f.). Dass beide Bereiche eng zusammenhängen, zeigt sich auch in den hier präsentierten empirischen Ergebnissen.

## 5.1 Extrinsische Motive

Zunächst berichten einige Befragte davon, durch äußere Einflüsse eine Kursteilnahme begonnen zu haben. So erzählt etwa Jasmin Heller:

*„Die WG hat mich hierhergebracht. [...] Wir haben in der WG im Computer ganz viele andere Kurse gesehen. Und ich hab gefragt: ‚Gibt es auch Lesekurse?‘ Haben die gesagt: ‚Ja.‘ Da habe ich gesagt: ‚Okay, dann würde ich mir das mal gerne anschauen.‘ [...] Ich hab mich ja einfach nur überfordert gefühlt.“*

Der 19-jährige Maik Bernfeld berichtet zudem vom familiären Einfluss: *„Aber hab nachn paar Diskussionen mit meinen Eltern dann doch eben entschieden, na gut, ich probiere es eben aus.“* Zwar erwähnen sie durchaus innere Motivationen, die jedoch erst durch das soziale Umfeld geweckt werden müssen. Das Ziel ist die Vermeidung bestehender negativer Emotionen („Überforderung“). Auch Ausgrenzungen im schulischen oder beruflichen Kontext werden vielfach erwähnt. Die Befragten sehen Literalität als grundlegende Teilhabevoraussetzung. Sie soll helfen, die (Re-)Integration in das Bildungssystem bzw. den Arbeitsmarkt zu ermöglichen (siehe auch Grotlüschen et al., 2020, S. 30 f.).

Bei extrinsischen Motiven sollen Benachteiligungen von außen abgewendet oder abgebaut werden (vgl. Holzkamp, 1995, S. 190 ff.). Dies macht Simon Fritzsch deutlich. Er steht immer wieder vor dem Problem, Formulare nicht ausfüllen zu können. Diese Erfahrung möchte er durch die Kursteilnahme beenden, denn seine Antworten auf Briefe „vom Amt“ sollen „ja vernünftig sein“. Dies

entspricht seiner Lernmotivation: „*Ja, ich arbeite allgemein dran und ich hoffe mal, dass es besser wird.*“ Ähnlich formuliert es auch der 51-jährige Jussef Amira:

*„Also ich habe keine große ANSPRUCH gehabt. [...] Es ist mir wirklich nur wichtig, wenn ich den Zettel in die Hand gedrückt bekomme, dass ich ihn lesen kann und verstehen. [...] Ob ich jetzt irgendwie großschreibe oder klein, das ist mir ganz ehrlich nicht wichtig.“*

Deutlich wird, dass es nicht um das Erreichen „legitimer Literalität“ geht, sondern um grundlegende Teilhabe. Lernen wird als funktional bewertet, Schriftsprache ist Mittel zum Zweck. Der Lernprozess bleibt fragil, mühselig und wenig reflektiert.

## 5.2 Intrinsische Motive

Im Sample überwiegen intrinsische Lernmotive. Die Befragten wollen ihre Fähigkeiten entwickeln. Dies ist auch nicht verwunderlich, da sie sich aktiv für eine Kursteilnahme entschieden haben, weiterhin an Kursen teilnehmen und diese positiv bewerten. So berichtet etwa der Rentner Thomas Franke: „*Irgendwann wollte ich meine SELBSTSTÄNDIGKEIT haben.*“ Schriftsprache setzt er mit Autonomie gleich.

Gleichzeitig zeigt sich im Sample, dass es kaum „reine“ Freude am Lesen und Schreiben gibt, sondern indirekte Begründungen, wie der Familienkontext, überwiegen. Die erweiterten Lese- und Schreibfähigkeiten sollen dort eingesetzt werden. Solche funktionalen („um zu“) Begründungen werden jedoch auch mit der Erweiterung des persönlichen Handlungsspielraums verbunden. Thorsten Schänke benennt etwa folgenden Anlass: „*Das war die Zeit, wo ich meinen Führerschein gemacht habe.*“ Er will dieses konkrete Ziel erreichen und auch seine Position erweitern.

Intrinsische Motive bringen bei den Befragten eine deutliche Aktivität mit sich, was Sibylle Pape beschreibt. Auch sie möchte besser lesen und schreiben können, um sich beruflich weiterzuentwickeln. Ebenso ist es ihr aber auch um persönliche Weiterbildung und Teilhabe zu tun: „*Da kann ich dann weiter üben und lernen und mir auch Fremdwörter im Grunde auch zum Lesen dann aneignen.*“ Dafür sucht sie selbst nach Weiterbildungsangeboten und gibt auch bei Widerständen nicht auf:

*„Es hat doch relativ lang gedauert, bis ich den [Kurs] gefunden habe. Ich habe wirklich Hinz und Kunz angerufen, angeschrieben und überall, also alle Möglichkeiten in [Großstadt], die es gibt, wirklich angeschrieben. Und ich weiß gar nicht mehr, wer am Ende mir dann die Nummer gegeben hat, weil ich wirklich alle, die es gibt, die ansatzweise in der Richtung damit zu tun haben irgendwie, um Hilfe gebeten habe.“*

Pape präsentiert sich als aktiv handelnd und eingebettet in ein unterstützendes soziales Umfeld. Auch wenn die Kurssuche „so lange“ gedauert hat, hat sie sich nicht abbringen lassen. Christian Wagner benennt eine weitere Form der Aktivität. Er hat sich bewusst für einen Bildungsträger entschieden, da dort „die beste Lehrerin“ war. *„Der beste Kurs eigentlich. [...] Ich habe wirklich versucht, dort hinzukommen. Ich musste ein Jahr darauf warten.“* Dem Wissen um eine gute Lehrkraft geht Recherche voraus und seine Wartezeit verweist auf sein Durchhaltevermögen, was ihn als lernmotiviert ausweist. Die Befragten erkennen zudem soziale Bedingungen, reflektieren Möglichkeiten und Grenzen und verorten ihre Motive darin. Sie gehen in der Regel mit konkreten Zielen einher, die durch die Kursteilnahme verfolgt werden sollen, wie Kompetenzzuwachs, Anerkennung oder Autonomiegewinne.

### 5.3 Umschlag und Verfestigung der Motive

Trotz aller Beispiele ist es auffällig, dass die Befragten allgemein wenig über Motive sprechen. Für sie scheint es nicht „den einen Grund“ für die (Wieder-)Aufnahme des Lernens gegeben zu haben. Vielmehr gründet ihr Entschluss meist in einer Melange aus verschiedenen persönlichen Erfahrungen und sozialen Bedingungen. Ebenso unterscheiden die Gesprächspartner\*innen nicht immer klar zwischen Motiven, warum ein Kurs begonnen wurde und warum sie bleiben. Meist vermischen sie lernfördernde Aspekte in der Grundbildung mit Motivationen für den bzw. vor dem Kurs.

Hinzu kommt, dass die Trennung von extrinsischen und intrinsischen Motiven analytischer Natur ist und subjektiv beide Motivlagen vorkommen können. Dies wird bei Bernd Hoppe deutlich. Das Jobcenter drängt den Erwerbslosen dazu, Bewerbungen zu schreiben, was ihn jedoch schnell an seine Grenzen bringt: *„Und da bin ick aus ner Bewerbungsmaßnahme raus und hab dem Jobcenter jesagt: ‚Ick kann dat nicht mehr. Ick kann nicht schreiben und lesen.‘“* Diese Überforderung will er durch die Kursteilnahme beenden: *„Und dann irgendwann hats mir jereicht, ja, und dann bin ick ja hier zum [Name des Bildungsträger] jekommen.“* Bis hierher kann Hoppe als extrinsisch motiviert angesehen werden. Dies wandelt

sich jedoch durch seinen Lernprozess, in dem Frust dem Mut und der Motivation weicht: „*Und dat war det Schönste, wo ick dann dajesessen habe und anjefangen habe zu schreiben und zu buchstabieren.*“ Während der Kursteilnahme beginnt er sich zum Thema Literalität zu engagieren und dessen soziale Relevanz zu erkennen. Der Kurs bildet die Basis seiner Aktivitäten. So ist er „Lernbotschafter“, spricht auf Podien und wirkt auch in einer Fernseh-Dokumentation zum Thema mit. Damit erweitert er seine Handlungsmöglichkeiten über den Schriftspracherwerb hinaus. Seine anfängliche Motivation ist erfüllt, aus ihr entwickelt sich eine Eigendynamik.

---

## 6 Lernprozesse

Von welchen Lernprozessen sprechen die Befragten abschließend? Was hilft ihnen dabei, ihre Lernanlässe zu verstetigen und weiter zu lernen? Zunächst schildern sie ihre Kurse einhellig als positiv: „*Die Schule macht echt Spaß. Und ich komme sehr gerne hierher*“, berichtet etwa die 35-jährige Nicole Britz, die in einer Werkstatt für Menschen mit geistiger Behinderung arbeitet. Erfolgs- und Fortschrittsmomente bestärken das Lernen. Elfriede Lütz betont, „*dass ich immer noch was dazulerne, sozusagen. Das macht mir sehr viel Freude*“. Für die „Handlung Lernen“ haben sich in den Gesprächen zwei Bereiche als besonders förderlich erwiesen: die Sozialität sowie die (digitale) Lebensweltorientierung des Lernens. Die bisherige Forschung hat sich bereits ausführlich mit beiden Bereichen beschäftigt (vgl. Brödel, 2012; Dauser & Stadler, 2022; Johannsen et al., 2022; Rieke & Wimmer, 2024; Wolfensberger et al., 2023; Weber, 2023). Hier sollen darauf aufbauend die konkreten Praktiken und Erfahrungen in den Grundbildungskursen im Zentrum stehen.

### 6.1 Sozialität des Lernens

Lernen findet in einem sozialen Umfeld statt und ist somit grundsätzlich „auf Kommunikation und Interaktion mit anderen angewiesen“ (Bindl & Thielen, 2011, S. 219). In den Gesprächen wurde einerseits die kursinterne Sozialität angesprochen. Hierbei geht es um geteilte Erfahrungen, Gemeinschaft und Beziehungen innerhalb des Kurses als sozialem Ort (siehe auch Pape, 2018, S. 30 f.). Andererseits ist auch das private Umfeld (Freunde und Familie) entscheidend. Das „mitwissende Umfeld“ kann helfen, geringe Literalität auszugleichen bzw. Lernprozesse anstoßen (vgl. Riekmann, 2015).

### 6.1.1 Sozialität innerhalb des Kurses

Die Lernenden in der Grundbildung sind äußerst heterogen. Sie unterscheiden sich sowohl in den Gründen ihrer eingeschränkten Fähigkeiten als auch in den Ausprägungen deutlich voneinander. Die Befragten sehen dies als Chance, unterschiedliche Lebensrealitäten kennenzulernen, voneinander zu lernen und die Erfahrung zu machen, nicht isoliert zu sein. So erwähnt etwa Bernd Hoppe verschiedene Wissensstände und Hintergründe:

*„Der Eene konnte dit besser, der Andere konnte dit besser, [...] allet jemischt. Also et war von 18, 19 bis hin zu 60, 61 hin, [...] wie alt die alle sind und der Unterschied. Und denn werden se alle zusammen jeworfen. [...] Der Eene beim [Stadtreinigungsfirma], der Eene war och in son Lehrgang. [...] Ja, da drüber hat man jeredet.“*

Hoppe verweist darauf, dass die Heterogenität kommuniziert und auf Seiten der Teilnehmer\*innen als Bereicherung wahrgenommen wird. Auch unterschiedliche Nationalitäten seien lernfördernd, berichtet er:

*„Ja, der [Name], aus Syrien kam der. [...] Das war eine schöne Erfahrung. Und so hat man immer en Stück dazu jelernt. Dat ist wie son großet Puzzle, wat man dann immer mehr zusammensetzt, ja. [...] Das war schon interessant, das so zu beobachten. Da kann man sehen, dass wir allet nur Menschen sind und alle gegenseitig och voneinander lernen.“*

Die Unterschiedlichkeit der Teilnehmer\*innen (bei geteilter Betroffenheit) wahrzunehmen, unterstützt den persönlichen Lernprozess. Erleichtert begreifen sich die Befragten als Teil einer (nicht unbedeutenden) Gruppe: *„Weil wir haben ja alle Schwierigkeiten hier, sonst wären wir ja nicht hier, ne. Und ick STEHE auch dazu“*, so ergänzt der 57-jährige Thomas Franke, der vor dem Kurs seine geringe Literalität weitgehend verheimlicht hat. Somit ermöglicht die Kursteilnahme einen kommunikativen Raum, der sich lernfördernd auswirkt, was Christian Wagner betont, als er den Kurs mit einer regulären Schule vergleicht: *„Viel besser den Anschluss gefunden als an der anderen Schule.“*

Paradigmatisch fasst diese Erfahrung Bernd Hoppe zusammen: *„Man hat sich nicht mehr geschämt, weil man unter Gleichen war.“* Somit stellen die Befragten nicht nur den subjektiven Nutzen (Literalitätslernen) in den Vordergrund, sondern auch die Bedeutung der (Lern-)Gruppe wird betont. Wichtig ist es, Teil einer Gruppe von Menschen zu sein, die vergleichbare Probleme oder ähnliche Lebenslagen haben (vgl. Ludwig, 2023, S. 125).

Dabei bewerten die Befragten unterschiedliche Lernfortschritte und Lebensrealitäten nicht als problematisch, sondern beschreiben, wie etwa Maik Bernfeld, dass zwar manche Kursteilnehmer\*innen „*schwächer, manche stärker*“ seien, dies aber nicht dazu führe, dass sich jemand „*drüber lustig macht, wenn ich jetzt was falsch lese oder nicht richtig lese*“. Zwar habe „*jeder so seine Probleme*“, wie Simon Fritsch ergänzt, man sei aber „*trotzdem irgendwie gleich*“. Eine gemeinsam geteilte bzw. ähnliche Lebenswelt führt dazu, sich unverstellt verhalten zu können bzw. zu Wertschätzung und Anerkennung. Dabei unterstützen sich die Befragten, wie Bernd Hoppe erzählt:

*„Weil wir uns dann och jekannt haben in der Klasse und och selbst ermuntert haben, so: ‚Mach doch mal mit. Du weeßt doch ditte, ick weeßt ditte.‘ [...] Also es war schon interessant, wie weit man kam, dadurch dass man mitn anderem noch kommuniziert hat und der noch in det Team drinne war. Wie son Team. Det war och dann ein Erfolgserlebnis.“*

Dass die Heterogenität als lernfördernd angesehen wird, wird dadurch bestärkt, dass innerhalb der Kurse wenig Druck herrscht. Es kommt kaum zu Hierarchien. „*Na ja, das ist es eben auch, dass dort nicht benotet wird*“, sagt etwa Maik Bernfeld. „*Also kein Notensystem, und dass eben auch alle eigentlich die gleichen Schwierigkeiten haben wie ich*.“ Dies betonen auch andere Kursteilnehmer\*innen wie etwa Elfriede Lütz: „*[A]ch ist das schön, das ist keen Zwang, da ist keen Druck und jeder kriegt so das, was er braucht*.“ Die Bewertung dessen ist – mit Bernd Hoppe gesprochen – eindeutig: „*So muss det funktionieren und so muss Mensch och behandelt werden, damit er weiter lernen kann ohne Diskriminierung*.“

### **6.1.2 Erweitertes Umfeld**

Doch nicht nur die Kontakte im Kurs spielen eine Rolle, auch weitere soziale Beziehungen wie Freundschaften oder Familie werden als lernfördernd bewertet. Denn viele Befragte lernen mit und für ihre Familien. So erwähnt etwa Elfriede Lütz ein Lernspiel aus dem Kurs, das sie nun auch privat anwendet: „*Und dann habe ich das meiner Tochter gezeigt und da hat sie das och gemacht. Und jetzt kann sie auch besser lesen*.“ Ihr kursinternes Erfolgserlebnis setzt sich in der Beziehung zur Tochter fort. Ein weiteres zentrales Motiv der Kursteilnahme ist, nun selbst vorlesen zu können: „*Und da habe ich meiner Enkelin mal was vorgelesen, weil sie was wollte, und da hab ich mich richtig gefreut, dass ich das konnte*.“ Dasselbe Motiv beschreibt Jens Böhme:

*„Und das [die Kursteilnahme; CW] habe ich hauptsächlich gemacht, damit ich den Enkeln auch mal was vorlesen kann. Dass der blöde Opa nicht immer sagt: ‚Geh zur Oma. Oma kann das besser wie Opa.‘ [...] da hat der da so ein Buch gehabt und dann habe ich das mal genommen. ‚Ja‘, sagte er: ‚Opa, kannst du?‘ Sagte ich: ‚Komm her, dann lese ich.‘“*

Diese Sequenz ist insbesondere im Kontrast zu seinen obigen Aussagen aufschlussreich. Seinen eigenen Kindern konnte er noch nicht vorlesen. Solange Böhme als Arbeiter für seine Familie sorgte, war dies Aufgabe seiner Ehefrau. Seine Kinder wussten zudem nichts von seinen eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeiten. Nun, als Großvater, scheint sich sein Selbstbild geändert zu haben: Er ist nicht mehr der (männliche) Familienernährer, sondern kann sich als Rentner auch mit Literalität (als sozialer Praxis) beschäftigen, was er zu genießen scheint. Die Literalität Böhmes kann in Bezug auf die Erweiterung und die Veränderung der familiären Interaktionen und Leseaktivitäten zudem als ‚Präventivmaßnahme‘ verstanden werden. Der Einbezug der Enkelkinder in seinen Lernprozess eröffnet eine generationenübergreifende Komponente. Während Böhme seine Schriftsprachprobleme vor seinen Eltern verheimlicht (und mindestens indirekt auf seine Kinder übertragen) hatte, sammeln seine Enkel nun positive Literalitätserfahrungen.

Deutlich wird hieraus, wie wichtig es ist, Lernen im biografischen Kontext zu verorten und mit anderen sozialstrukturellen Merkmalen (Geschlecht, Klasse, Ethnie) intersektional zu verschränken. Erst dann wird subjektiv nachvollziehbar, wann (und warum) Menschen (nicht) lernen.

## **6.2 (Digitale) Lebensweltorientierung im Unterricht**

Die Heterogenität der Befragten sowie die Sozialität des Lernens machen deutlich, wie wichtig es ist, konkrete Lebensrealitäten zu kennen und auch im Unterricht zu berücksichtigen.

Dies meint auch die konkrete Unterrichtsgestaltung. Die Befragten haben immer wieder davon berichtet, dass der Unterricht im Zusammenhang stehen soll zu bekannten Herausforderungen, denen sie alltäglich begegnen (siehe auch Nickel, 2000, S. 88). Flexible, bedarfsgerechte und lebensweltliche Angebote erhöhen ihr Interesse und machen eine langfristige Beteiligung wahrscheinlicher. Ein solch lebensweltorientierter Unterricht (Bendel et al., 2022) ermöglicht es, sachliches Wissen mit konkreten Erfahrungen sowie biografischen Ressourcen zu verbinden. Anders ausgedrückt: Die Befragten lernen dann gerne, wenn sie wissen, wofür sie lernen.

So will etwa Thomas Franke im Unterricht nicht nur lesen und schreiben lernen, sondern auch wissen, „*was in der Welt passiert*“. Der Unterricht ist für ihn nicht nur dann gelungen, wenn die nachgeholte Literalisierung – verstanden als isolierter Schriftspracherwerb – erreicht ist, sondern wenn eine Bezugnahme auf seine Bedürfnisse hergestellt ist. Dies kann im Unterricht bedeuten, Themen der Lernenden einzubringen (etwa anhand von Alltagssituationen aus ihrer Lebenswelt wie Familie oder Freizeit). Auch Rollenspiele (Einkaufssituationen nachstellen, Produktzettel lesen etc.) können dazu beitragen, Erfolgsmomente in konkreten *literacy events* herzustellen. So berichtet etwas Bernd Hoppe:

*„[Der Träger] ist da schon fantasievoller geworden in den Jahren hinein, also irgendwie. Och mit diesem Projekte, wase dann entwickelt haben. Ick fand det einfach TOLL. [...] Autos bauen [...], im Museum det allet sammeln und vorn janzen Publikum det allet zu erklären.“*

Aus dieser Aussage wird deutlich, dass die Bewältigung neuer lebensweltlicher Probleme in den Vordergrund rückt und nicht die Literalität an sich. Hoppe macht dies weiter an einem Kalligrafie-Projekt deutlich:

*„DA hats mir sehr viel Spaß jemacht. Also det war wirklich wunderbar, wat man allet hatte in diesen Projekt. [...] Da hat man en Teller anjemalt, also Teller sich ausjesucht. En schönen Spruch ausm Internet rausjeholt und die Teller anjemalt. [...] Und dadurch sollte man och lesen und det Verständnis dafür haben, wie, wie sich det entwickelt, wenn man selbst so wat macht und anne Wand hängen kann.“*

Aus dieser erfolgreichen Tätigkeit schöpft Hoppe Stolz und Selbstbewusstsein, die auch jenseits des schulischen Kontextes wirken. Somit befördert die Lebensweltorientierung auch (informelles) Lernen jenseits der Grundbildungskurse. Sein erfolgreicher Lernprozess verselbstständigt sich und wird in der Freizeit fortgesetzt.

Dies scheint besonders dann zu gelingen, wenn in der Unterrichtsgestaltung an die Lebenswelt der Befragten angedockt wird. Victoria Purcell-Gates et al. (2002) haben erstmals einen positiven Zusammenhang zwischen der Verwendung lebensnaher Lernmaterialien und -situationen und der Erweiterung von Literalität auch im Alltag nachgewiesen. Eine solche Grundbildung lenkt den „Blick auf eine ganzheitliche Involviertheit der Menschen in gesellschaftliche Lebensbereiche“ (Bendel et al., 2022, S. 24). Die Befragten werden als autonome Subjekte ins Zentrum gerückt. „Es stehen dann nicht mehr nur ‚Betroffene‘, sondern handelnde Personen im Fokus von Interventionen“ (ebd.).

In den Gesprächen wurde dabei ein Aspekt deutlich, der vorab in seiner Intensität keineswegs so angenommen wurde. Nahezu alle Befragten berichten von digitalem Lernen und Kommunikationsmitteln und bewerten ihre Erfahrungen damit ausnahmslos als positiv. Die Befragten sind „im Netz“ aktiv, sprechen von unterschiedlichen digitalen Kommunikationsformen und mobilen Geräten wie Smartphones oder Tablets. Sie erwähnen Apps und Programme, die sie bei der Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben unterstützen. So hilft Google Maps bei der Orientierung. Text-Sprach-Konverter können (auch lange) Texte vorlesen und die Rechtschreibprüfung hilft zumindest, die offensichtlichsten Fehler zu vermeiden. Trotz ihrer eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeiten haben die Gesprächspartner\*innen vielfältig an der Digitalisierung teil. Dies geht mit Lerneffekten einher, senkt Zugangshürden und führt zu gestärktem Selbstbewusstsein und Medienkompetenz (vgl. Schmidt et al., 2022, S. 270). Digitale Textwerkzeuge bieten eine barrierearme Möglichkeit zu kommunizieren, verstanden zu werden und sich relativ autonom zurechtzufinden, selbst wenn die Rechtschreibung (weiterhin) fehlerhaft ist.

---

## 7 Fazit und Diskussion

Die Auswertung der Gespräche hat deutlich gezeigt, dass die Befragten aufgrund ihrer eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeiten einer vielfältigen Vulnerabilität ausgesetzt sind, die jedoch nicht zu einer vollständigen sozialen Exklusion führt (Steuten, 2014, S. 133). Vielmehr sind auch Menschen mit eingeschränkten Schriftsprachfähigkeiten Teil der Gesellschaft und auf vielfältige Weise aktiv, insbesondere dadurch, dass sie auf andere Bereiche zurückgreifen, um sich dort als handlungsfähig zu präsentieren. Ebenso haben unterschiedliche Lernanlässe bei ihnen dazu geführt, das Lernen als Erwachsene (erneut) aufzunehmen: sei es ein Job, die Familie oder soziale Teilhabe. Lernfördernde Bedingungen führen dazu, Lernprozesse zu verstetigen und weiterhin am Kurs teilzunehmen.

Dabei ist es wichtig zu verstehen, dass Lernanlässe und -prozesse sozial eingebettet sind und vor dem Hintergrund eines vielfältigen Bezugsrahmens entstehen. Zudem sind sie stets von emotionalen Aspekten begleitet, sowohl als Bedingung als auch als Gegenstand. Lernen geschieht im biografischen Kontext, ist intersektional verwoben und spielt sich in der Unmittelbarkeit des Kursalltags ab. Nur wenn man all dies bedenkt, werden Lernanlässe und -prozesse überhaupt verstehbar. All dies hat sowohl für die Lernenden als auch die Lehrenden konkrete Folgen.

Den Lernenden ist eine positive Lernatmosphäre wichtig. Innerhalb des Kurses haben sie die große Bedeutung der Fokussierung auf ihre Lebenswelt klar artikuliert. Dies kann durch eine soziale Einbettung des Lernens sowie eine Fokussierung auf digitales Lernen verstärkt werden. Den Befragten geht es dabei nicht nur isoliert um Literalität, sondern um den Erwerb grundlegender Handlungs- und Problemlösungskompetenzen im Alltag. Grundbildung soll gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und nicht nur Literalität vermitteln. Gelingt dies, kann sie Momente der Selbstwirksamkeit hervorbringen und weitere Lernprozesse anregen. Die Befragten haben dies vereinzelt angedeutet: Erfolge durch die Grundbildung zeigen sich vor allem dann, wenn die Lernenden auch eine (Lern-)Perspektive *jenseits* der Kurse entwickeln und ihre neu erworbenen Fähigkeiten auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen umsetzen. Dann kann die Grundbildung zu einem „biografischen Ereignis“ werden. Etwas gelernt zu haben und es anzuwenden, kann dann bedeuten, dass sich das gesamte Leben „umgekrempelt“ (Miethe & Dierckx, 2014, S. 30).

Um all dies zu erreichen, scheint es sinnvoll zu sein, in den Kursen auf eine breite Palette an Lehr- und Lernformaten, Lernorten und innovativer Didaktik mit Blick auf die besonderen Lebenslagen der Lernenden anzuwenden. Solche komplexen Bildungsdienstleistungen brauchen professionelles Personal, das an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik agiert, um passgenau und sensibel auf die Zielgruppe eingehen und mit ihr arbeiten zu können (Walpuski & Moisa, 2021, S. 17 ff.). Für die Lehrenden bedeutet dies einerseits eine Ausweitung von Lehrkonzepten, aber auch eine Sensibilisierung gegenüber den biografischen Erfahrungen der Lernenden und eine spezifische Haltung. Im Anschluss an Pierre Bourdieu sollte diese Haltung eine Privilegierung sprachlicher Kommunikation, allein verstanden als „legitime Literalität“ sowie abstrakter Wissensformen, vermeiden. Ebenso sollten praktische Fertigkeiten und weitere Lernformen nicht abgewertet werden, da sich sonst die bestehende soziale Ungleichheit auch im Bildungssystem weiter reproduziert (Alkemeyer & Rieger-Ladich, 2008). Bourdieu selbst hat sich daher für einen Pluralismus des Leistungsbegriffs ausgesprochen:

*„Das Bildungswesen muss alles daran setzen, die monistische Vorstellung von ‚Intelligenz‘ zu bekämpfen, die dazu führt, die unterschiedlichen Formen von Leistung zu hierarchisieren und einer bestimmten Form unterzuordnen; und es muss statt dessen für eine größere Vielfalt sozialer anerkannter Formen kultureller Leistungen sorgen“* (Bourdieu et al., 1997, S. 258).

Dies würde einen Paradigmenwechsel im Bildungssystem und in der Grundbildung nötig machen, der noch stärker von den Bedürfnissen der Lernenden ausgeht und nicht ausschließlich das Lehren von Bildungsplänen zum Inhalt hat (Bittlingmayer & Grundmann, 2006). Dies wäre jedoch ein erster notwendiger Schritt in Richtung einer „rationalen Pädagogik“ im Sinne Pierre Bourdieus (2001).

---

## Literatur

- Abraham, E., & Linde, A. (2018). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung*. (S. 1–24). Springer VS.
- Alkemeyer, T., & Rieger-Ladich, M. (2008). Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In R. Schmidt & V. Woltersdorff (Hrsg.), *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu* (S. 103–124). UVK.
- Bendel, J., Schneider, J., & Schwarz, S. (2022). Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack, & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern* (S. 21–35). Wbv.
- Bindl, A.-K., & Thielen, M. (2011). *Biografisches (Wieder-)Entdecken formellen Lernens*. Reinhardt.
- Bittlingmayer, U. (2017). Funktionaler Analphabetismus. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren* (S. 167–180). Springer VS.
- Bittlingmayer, U., & Grundmann, M. (2006). Die Schule als (Mit-)Erzeugerin des sozialen Raums. Zur Etablierung von Bildungsmilieus im Zuge rapider Modernisierung. Das Beispiel Island. In M. Grundmann, D. Dravenau, U. H. Bittlingmayer, & W. Edelstein (Hrsg.), *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz* (S. 75–95). LIT.
- Bourdieu, P. (1997). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. VSA.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. VSA.
- Bourdieu, P. (2015). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. New academic press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Bourdieu, P., et al. (1997). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. UVK.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen*. Beltz.
- Bremer, H. (2009). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft* (S. 287–306). Springer VS.
- Bremer, H. (2010). Literalität, Bildung und die Alltagskultur sozialer Milieus. In J. Bothe (Hrsg.), *Das ist doch keine Kunst!* (S. 89–105). Waxmann.
- Bremer, H., & Pape, N. (2019). Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 365–376.

- Brödel, R. (2012). Didaktik der Grundbildung: Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 2, 63–66.
- Christ, J., Horn, H., & Ambos, I. (2019). Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. <https://www.die-bonn.de/doks/2019-alphabetisierung-01.pdf>. Zugegriffen: 11. Juni 2024.
- Dauser, D., & Stadler, S. (2022). Digitalisierung in der Grundbildung. Didaktische Empfehlungen für einen gelingenden Unterricht. [https://www.f-bb.de/fileadmin/Projekte/DILI/220427\\_f-bb-online\\_Digitalpapier\\_Grundbildung\\_final.pdf](https://www.f-bb.de/fileadmin/Projekte/DILI/220427_f-bb-online_Digitalpapier_Grundbildung_final.pdf). Zugegriffen: 11. Juni 2024.
- Deci, E., & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–228.
- Drecoll, F. (2022). *Lernende in der betrieblichen Grundbildung. Zur Rekonstruktion der Gründe für Lernwiderstände und Lernen gering literalisierter Beschäftigter*. Springer VS.
- Drucks, S., Bittlingmayer, U., Bauer, U., & Gerdes, J. (2019). Gesellschaftspolitische Determinanten von Teilhabe am Beispiel des „funktionalen Analphabetismus“. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 77–120). Springer: VS.
- Egloff, B. (1997). *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. DIE.
- Euringer, C. (2016). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, 241–254.
- Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (2019). Geringe Literalität unter Erwachsenen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 341–364). Springer VS.
- Grotlüschen, A., Nienkemper, B., & Heinemann, A. (2009). Die unterschätzte Macht legitimer Literatur. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32, 55–67.
- Grotlüschen, A., Nienkemper, B., & Bonna, F. (2014). Reproduktion von Stereotypen zum funktionalen Analphabetismus. In M. Eschenbach, S. Günther, & A. Hauser (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge* (S. 60–72). Schneider Hohengehren.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., & Solga, H. (2020). Leben mit geringer Literalität – ein Paradigmenwechsel. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 5–12). Wbv.
- Grotlüschen, A., et al. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Wbv.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Springer.
- Heisler, D. (2014). Warum kommen (so) wenige Menschen in Alphabetisierungskurse? In D. Heisler & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt* (S. 41–64). Lang.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen*. Campus.
- Johannsen, U., Peuker, B., Langemack, S., & Bieberstein, A. (Hrsg.). (2022). *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*. Wbv.
- Koppel, I., & Schepers, C. (2021). Das Potential von Grundbildungszentren aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. *Lernen und Lernstörungen*, 4, 191–202.

- Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 183–205). Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Springer VS.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 387–406.
- Lamont, M. (1996). Das Wesen der Tugend. Symbolische Grenzen in der französischen und amerikanischen oberen Mittelklasse. *Berliner Journal für Soziologie*, 1, 15–31.
- Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Waxmann.
- Löffler, C., & Koppel, I. (Hrsg.). (2023). *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*. Wbv.
- Ludwig, J., & Müller, K. (2012). Lernforschung in der Alphabetisierung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1, 33–44.
- Ludwig, F. (2023). Pädagogische Praxis und Passungsverhältnisse in Alphabetisierungskursen. In A. Papst & N. Pape (Hrsg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung* (S. 117–134). Wbv.
- Meisel, K. (1996). *Alphabetisierung/Elementarbildung: Stand und Perspektiven*. DIE.
- Miethe, I., & Dierckx, H. (2014). Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In I. Miethe, J. Ecarius, & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 19–38). Budrich.
- Nickel, S. (2000). Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben. In M. Döbert & P. Hubertus (Hrsg.), *Ihr Kreuz ist die Schrift* (S. 86–98). Bundesverband Alphabetisierung.
- Nienkemper, B. (2015). *Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus*. Wbv.
- Pachner, A., & John, A. (2011). Lebensweltorientierung – ein erwachsenenpädagogisches Prinzip für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit fruchtbar gemacht. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hrsg.), *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache* (S. 223–244). Bertelsmann.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis*. Waxmann.
- Papst, A., & Zeuner, C. (2011). Literalität als soziale Praxis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34, 36–47.
- Purcell-Gates, V., Degener, S., Jacobson, E., & Soler, M. (2002). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 1, 70–92.
- Rieke, A., & Wimmer, C. (2024). *Zwischen Digitalität und Sozialität. Wie und warum lernen Menschen mit eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeiten?* <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed/international/projekte/rela-beruf/rela-policy-paper-6.pdf>. Zugriffen: 11. Juni 2024.
- Riekman, W. (2015). Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. In A. Grotlüschen & D. Zipmer (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 157–176). Waxmann.
- Rosemann, H. (1974). *Motivation*. Polerz.
- Rosenblatt, B., & Bilger, F. (2011). *Weiterbildungsbeteiligung 2010*. DIE.
- Schmidt, T., Köhler, N., & Cremering, I. (2022). Digitalisierung und Literalität. In U. Johannsen, B. Peuker, S. Langemack, & A. Bieberstein (Hrsg.): *Grundbildung in der Lebenswelt verankern* (S. 265–274). Wbv.

- Schröder, H., Schiel, S., & Aust, F. (2004). *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung*. Bertelsmann.
- Steuten, U. (2014). Literalität und Stigma. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 125–135.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded theory*. Beltz.
- Street, B. (1995). *Literacy in theory and practice*. University Press.
- Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6, 65–84.
- Tröster, M. (2000). Spannungsfeld Grundbildung. [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/troester00\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/troester00_01.pdf). Zugegriffen: 11. Juni 2024.
- Walpuski, F., & Moisa, L. (2021). Grundbildung und Soziale Arbeit. *Alfa-Forum*, 100, 17–19.
- Weber, J. (2023). *Das Verständnis von digitaler Grundbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen*. Springer VS.
- Wolfensberger, B., Langer, S., & Koppel, I. (2023). Teilnehmerorientierung und digitale Medien in der Grundbildung. In C. Löffler & I. Koppel (Hrsg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener* (S. 89–101). Wbv.

**Dr. Christopher Wimmer** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Armut und Marginalisierung; Soziale Ungleichheit und Prekarität; Lebenslauf-, Sozialisations- und Habitusforschung.

is a research assistant at the Institute for Educational Sciences at the Humboldt University of Berlin.

Main areas of work and research: Poverty and marginalisation; social inequality and precarity; life course, socialisation and habitus research.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





# Mathematische Grundbildung und rechnerische Grundkompetenzen im Feld der „Berufsbildung“

Dietmar Heisler und Christian Sommer

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	278
2	Grundbildung und soziale Ungleichheit .....	282
3	Begriffsbestimmung: „Basale rechnerische Fähigkeiten“ und „Mathematische Grundkompetenzen“ .....	285
4	Das Forschungsvorhaben: Mathematische Grundbildung und Grundkompetenzen von Berufsschüler*innen .....	288
5	Ergebnisdiskussion mit Blick auf Bourdieu .....	296
6	Fazit. ....	299
	Literatur. ....	300

## Zusammenfassung

Für die Erklärung von sozialer Ungleichheit und des Einflusses sozialer Herkunft auf die Bildungsteilhabe von Individuen, auf ihre Bildungsbeteiligung und ihren Bildungserfolg wird oft auf die kultur- und bildungssoziologischen Ansätze Pierre Bourdieus zurückgegriffen. Dies gilt auch für den Bereich der Grundbildung, für die Erklärung von individuellen Leistungsunterschieden im Lesen, Schreiben und Rechnen. Unterschiede bei der Bildungsteilhabe und im

---

D. Heisler (✉) · C. Sommer  
Universität Paderborn, Paderborn, Deutschland  
E-Mail: [dietmar.heisler@uni-paderborn.de](mailto:dietmar.heisler@uni-paderborn.de)

C. Sommer  
E-Mail: [christian.sommer@uni-paderborn.de](mailto:christian.sommer@uni-paderborn.de)

Bildungserfolg werden von ihm u. a. auf die soziale Herkunft und die sozialen Praktiken in den sozialen Milieus zurückgeführt. Gerade Bourdieu versucht auch zu erklären, wie konkrete Anforderungen und Bildungsinhalte den Weg in schulische Curricula finden und so in Wechselwirkung mit den Strukturen des Bildungswesens und seinen sozialen Praktiken zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft beitragen. Die These ist, dass die Inhalte und auch die Strukturen des Bildungswesens von einer bildungsnahen sozialen Oberschicht bestimmt werden, was den Bildungserfolg der Angehörigen dieser Schicht begünstigt und im Weiteren zur Reproduktion der Unterschiede zwischen den sozialen Milieus beiträgt.

Der vorliegende Beitrag übersetzt dies in den Bereich der Grundbildung, vor allem der mathematischen Grundbildung und Vermittlung basaler mathematischer Grundkompetenzen. Ausgangspunkt ist die Frage, was unter mathematischer Grundbildung verstanden wird. Dafür wurden 21 Berufsschullehrkräfte in Interviews befragt. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass mathematische Grundbildung von den Lehrkräften zu den Anforderungen von Bildungsgängen und Berufen kontextualisiert bzw. in Relation gesetzt wird. Als mathematische Grundkompetenzen werden Wissen und Fähigkeiten verstanden, die notwendig sind, um einen gegenwärtigen Bildungsgang bewältigen zu können, und die in vorangegangenen Bildungsgängen erworben wurden. Folglich werden mathematische Grundkompetenzen, die für die Bewältigung beruflicher Bildungsgänge notwendig sind, an den Klassenstufen im allgemeinbildenden Schulsystem festgemacht, deren Inhalte für den jeweiligen Bildungsgang als Voraussetzung oder grundlegend zur Bewältigung seiner Anforderungen und Inhalte betrachtet werden.

Das hat zur Folge, dass es zum einen kein einheitliches Verständnis zu mathematischer Grundkompetenz bzw. sogenannten basalen Rechenfähigkeiten gibt. Vielmehr werden diese an unterschiedlichen Klassenstufen und Leistungsniveaus festgemacht. Unter Rückgriff auf die Überlegungen Bourdieus bedeutet dies zum anderen, dass die beruflichen Schulen die soziale und herkunftsbedingte Selektivität, die bislang vor allem am allgemeinbildenden Schulsystem kritisiert wird, über ihre Bildungsgänge fortschreiben, indem aus den Bildungsgängen heraus formale und inhaltliche Anforderungen formuliert werden, die den konkreten Bezug zu bestimmten Klassenstufen und Schulformen nehmen. Dies kann nun als Ausdruck oder Hinweis auf die Selektions- und Allokationsfunktion von Schule interpretiert werden. Allerdings erscheint es insofern kritisch, da die beruflichen Schulen seit ihren Reformen in den 1970er Jahren doch den Anspruch erheben, deutlich durchlässiger und weniger sozial selektiv zu sein als die allgemeinbildenden Schulen.

**Abstract**

The work of Pierre Bourdieu is often used to explain social inequality and the influence of social background on the educational participation of individuals. This also applies to the area of basic education. To explain individual differences in performance in reading, writing and arithmetic, educational success and participation in education, among other things, draws on Bourdieu's cultural and educational sociological approaches. Differences in educational participation and educational success are discussed by him, among other things attributed to the social origin and the social practices in the social milieu. Bourdieu in particular also tries to explain how concrete requirements and educational content find their way into school curricula and thus, in interaction with the structures of the educational system and its social practices, contribute to the reproduction of social inequality in society. Our thesis is that the content and structures of the educational system are determined by an upper social class that is close to education, which promotes the educational success of members of this class and thus contributes to the reproduction of the differences between social milieus.

This article translates this into the area of basic education, especially basic mathematical education and the teaching of basic skills. The question is, what is meant by mathematical literacy? For this purpose, 21 vocational schoolteachers were interviewed. The results of the survey show that teachers contextualize and relate basic mathematical education to the requirements of educational programs and professions. Basic mathematical skills are understood as the knowledge and skills that are necessary to be able to master a current course of education and that have been acquired in previous courses of education. Consequently, basic mathematical skills that are necessary for mastering vocational training courses are linked to the grade levels in the general education school system, the content of which is viewed as a prerequisite or fundamental for mastering the requirements and content of the respective training course. This means that, on the one hand, there is no uniform understanding of basic mathematical skills or so-called basic arithmetic skills. Rather, these are based on different grade levels and performance levels. With reference to Bourdieu's considerations, this means, on the other hand, that vocational schools are now perpetuating the social and background-related selectivity, which has so far been criticized primarily in the general education system, through their educational programs by formulating formal and content-related requirements from the educational programs, that make specific reference to specific grade levels and school types. This can now be interpreted as an expression or reference

to the selection and allocation function of school. However, it appears critical in that since their reforms in the 1970s, vocational schools have claimed to be significantly more permeable and less socially selective than general education schools.

---

### Schlüsselwörter

Soziale Ungleichheit · Bildungsteilhabe · Duale Ausbildung · Mathematische Grundkompetenzen · Grundbildung · Lehrkräfte · Berufsschule

---

### Keywords

Social inequality · Participation in education · Dual training · Basic mathematical skills · Basic education · Teachers · Vocational school

---

## 1 Einleitung

Der Begriff „Grundbildung“ scheint in erster Linie durch humanistische und geisteswissenschaftliche Einflüsse geprägt zu sein. Gemeint sind damit Fähigkeiten und Fertigkeiten, die dem Einzelnen die selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und insbesondere am Arbeitsleben ermöglichen sollen. Im Diskurs wird dabei insbesondere der Bezug zwischen Arbeitswelt und Grundbildung nicht unkritisch gesehen.

Einerseits wird durch den Arbeitsweltbezug von Grundbildung ein konkreter Teil der menschlichen Lebenswelt (Arbeit und Beruf) adressiert und als Lerngegenstand aufgenommen. Aus didaktischer Sicht stellt sich hierbei die Frage nach der Lernwirksamkeit von Arbeit und Beruf. Und es stellt sich die weitere Frage, ob und unter welchen Rahmenbedingungen Arbeit und Beruf bildend wirksam sein können. Gerade in der Erwachsenenbildung wird dies als zentraler Motivationsfaktor für die Beteiligung Erwachsener an Bildungsangeboten der Grundbildung, beispielsweise in den Volkshochschulen, betrachtet.

Andererseits verstehen die Vertreter\*innen der Erwachsenenbildung Grundbildung jedoch im humanistischen Sinne als zweckfreie, allgemeine Menschenbildung. Ein einheitliches Begriffsverständnis habe sich bislang nicht durchsetzen können. Vielmehr existieren unterschiedliche Begriffe verschiedener Grundbildungsakteure (Tröster & Schrader, 2016, S. 45 ff.).

Insgesamt ist ein eher breites Grundbildungsverständnis zu finden. Demnach werden Sprachbeherrschung, Lesen, Schreiben, Rechnen, aber auch naturwissenschaftliche, technische und mathematische Grundkenntnisse als Elemente von Grundbildung betrachtet (Linde & Schladebach, 2007, S. 133). Dennoch ist auffallend, dass Grundbildungsarbeit in der Vergangenheit, z. B. im Kontext der Erwachsenenbildung, vor allem Alphabetisierungsarbeit meinte. Anders formuliert, die Diskussionen zur Grundbildung werden eindeutig durch die Debatte zu Analphabetismus und Alphabetisierung geprägt oder dominiert (Bendel et al., 2022, S. 22 f.; BMBF, 2017, S. 1). Beleg dafür sind nicht zuletzt auch die Publikationen der Reihe „Alphabetisierung und Grundbildung“ im Waxmann Verlag, die durch den Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. herausgegeben werden. Der Fokus der 14 mittlerweile in dieser Reihe erschienenen Bände liegt eindeutig im Feld der Förderung und Forschung zu Literalität und Alphabetisierung. Zuletzt wurden theoretische Erkenntnisse referiert und diskutiert, deren empirische Grundlage die großen (inter-)nationalen Assessments und Vergleichsstudien sind (insbesondere PIAAC<sup>1</sup> und IALS<sup>2</sup>). Hier stehen insbesondere die Studien zu Literacy im Fokus (z. B. Grotlüschen & Heilmann, 2021). Auch frühere Bände der Reihe befassten sich ausschließlich mit Literalität und Literalitätsentwicklung: Band 13 etwa untersuchte milieuspezifische schriftsprachliche Praktiken und den Einfluss von Milieu und Habitus auf die Teilnahme an Alphabetisierungskursen (Pape, 2018).

Gerade an diesen Beispielen wird der Bezug von Literalitäts- und Alphabetisierungsforschung zur sozialen Ungleichheitsforschung deutlich, z. B. in der Untersuchung unterschiedlicher, milieuspezifischer Lese- und Sprachpraktiken oder in der Teilnahmeforschung. Bereits 1964 versuchte Hans Tietgens durch einen milieu- und herkunftorientierten Zugang zu erklären, warum Industriearbeiter selten oder gar nicht an Kursen der Volkshochschulen teilnehmen. In den 1920er Jahren, zu der Zeit, in der die Volkshochschulen entstanden, seien ihre Kurse als Komplementärangebote zur allgemeinen und beruflichen Bildung der (Industrie-)Arbeiterschaft verstanden worden. Sie sollten die schlummernden geistigen Kräfte der Arbeiterschaft wecken (Tietgens, 1978, S. 98). Tietgens wies die Industriearbeiterschaft der 1960er Jahre nun einem eher bildungsfernen sozialen Milieu zu, in dem Bildung und Weiterbildung einen eher geringen Stellenwert besaßen. Die Volkshochschulen würden hier einen Bildungsanspruch postulieren,

---

<sup>1</sup>Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

<sup>2</sup>International Adult Literacy Survey.

den sie in der Industriearbeiterschaft dieser Zeit nicht mehr einlösen könnten, da Weiterbildung nur dann relevant wäre, wenn sie dem beruflichen Fortkommen diene (ebd.).

Die Studie von Tietgens und genauso andere, frühere Studien, z. B. von Schulenberg (1957) gelten heute als Wegbereiter der Teilnahmeforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Erler, 2018). Bereits diese Studien (ebd., S. 2 ff.) hätten auf den Unterschied zwischen dem Bildungsanspruch einer sozialen Oberschicht, der für die Angebote der Erwachsenenbildung maßgebend war, und der Bildungsrealität bzw. dem Anspruch der unteren sozialen Schichten hingewiesen. Bereits hier wurde der Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Bildungsteilnahme, in dem Fall an der Erwachsenenbildung, herausgearbeitet (ebd.).

Damit liegen die Bezüge zur kultursoziologischen Forschung Pierre Bourdieus auf der Hand (vgl. Heisler, 2014, S. 53 ff.; Ulm, 2014, S. 27 ff.). Bourdieu geht es darum, die verborgenen, unsichtbaren Mechanismen, die in sozialen Strukturen und Beziehungen, also auch im pädagogischen Handeln, zum Tragen kommen, aufzudecken. Dabei gehe es auch um die Rolle der Handelnden, der Pädagog\*innen, Forscher\*innen, Eltern usw. So bezeichnet Bourdieu selbst seinen Ansatz als „Psychoanalyse des Sozialen“ (1987, S. 31) bzw. „Sozio-Analyse“ (ebd., S. 794; King, 2022). Während sich die Psychoanalyse mit der Betrachtung und Aufdeckung unbewusster Dynamiken der menschlichen Psyche befasst, geht es Bourdieu vielmehr um die Untersuchung gesellschaftlicher Strukturen und um die Aufdeckung unbewusster Mechanismen (ebd., S. 8 ff.). In der Untersuchung der Pädagogik gehe es um die Frage, inwiefern sie bei der Entstehung, der Reproduktion und dem Erhalt sozialer Ungleichheit durch ihre „inneren und äußeren Traditionen“ beteiligt ist und zum Systemerhalt funktionalisiert wird (Hepp, 2009, S. 24). So sieht Bourdieu in der pädagogischen Institution Schule einen „Spezialfall des Effekts der Statuszuweisung“ (Bourdieu, 1987, S. 48), der durch die Vergabe von Schulabschlüssen und Bildungspatenten „hierarchisch gestaffelte [...] Klassen erzeugt“ (ebd.).

Damit wird klar, warum die Arbeiten Bourdieus, insbesondere das Konzept des *Habitus*, auch für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung, vor allem für die Erklärung von Analphabetismus und geringem Bildungsstand, eine hohe Relevanz besitzen.<sup>3</sup> Der *Habitus* beschreibt Dispositionen, Handlungswei-

---

<sup>3</sup>Hier wird bewusst nicht von „Theoriebezug“ gesprochen. Bourdieu betont selbst immer wieder, über keine Theorie zu verfügen (Fröhlich et al., 2014, S. 402 f.).

sen und Gewohnheiten, die der Mensch durch Anwenden und Einüben erworben hat. Dazu gehören auch der Umgang mit und die Wertschätzung von Bildung, Kunst, Kultur, Sprache usw. In diesem Zusammenhang wird von Habitualisierung gesprochen. Begriffsgeschichtlich zeigen sich Bezüge zum Begriff der Zivilisation und zum Zivilisationsprozess. Laut Edmund Husserl meint Habitualisierung das Einüben mentaler Einstellungen, durch deren Automatisierung die tierischen Instinkte kompensiert werden sollen, die dem Menschen zur Bewältigung der Praxis fehlen (Rehbein & Saalman, 2014a, S. 111). Für Norbert Elias sind die „Gewohnheitsapparaturen“ des zivilisierten Menschen im Laufe eines langen Zivilisationsprozesses eingeübt worden, sodass die meisten Vorlieben und Triebe des Menschen gar nicht mehr zum Vorschein kämen (ebd.).

Bei der Entwicklung seines Konzeptes des Habitus als „Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und Klassifikationssystem (principium divisionis) dieser Formen“ (Bourdieu, 1987, S. 277) nimmt Bourdieu u. a. und durchaus kritisch (ebd., S. 395) Bezug zu Erving Goffmans (Rollen-) Theorie (ebd., S. 101) und den dort thematisierten „ritualisierten Interaktionen“. Diese Interaktionen finden in einem Rahmen statt, der die Strategien der Akteure festlegt. „Die Akteure schätzen den Rahmen und die Situation ein, um sich dann für bestimmte Strategien zu entscheiden“ (ebd.). In der Interaktion nimmt jeder der Akteure eine bestimmte Rolle ein, die er spielt, „ob er will oder nicht“. „Die Rollen sind eingeübt und kondensieren sich im typischen ‚Habitus‘“ (ebd.). Das beinhaltet auch konkrete Vorlieben sowie bewusste und unbewusste Handlungsweisen, z. B. auch im Sprachgebrauch. Es wird hervorgehoben, dass der Habitus für Bourdieu ein „Produkt sozialer Konditionierungen, folglich einer Geschichte (im Gegensatz zum *Charakter*), ist“ (Bourdieu, 1989, S. 406), das durch einen Lebensweg, der „zu anderen als den ursprünglichen Lebensbedingungen führt“ (ebd., S. 407), sowie durch „Bewußtwerdung [sic] und Sozioanalyse *unter Kontrolle gebracht* werden“ (ebd.) kann. Im Habitus kommen also auch die sozialen Unterschiede und Ungleichheiten zwischen den Individuen zum Ausdruck. Die soziale Welt sei jedoch veränderbar, ungleich und Gegenstand von Kämpfen. Folglich sei auch der Habitus keine Konstante, sondern veränderbar (ebd., S. 113). Dennoch würden der Habitus und die dort zum Ausdruck kommenden herkunftsbedingten Unterschiede zwischen den Individuen reproduziert werden. Für Bourdieu stellt sich u. a. die Frage, inwiefern das Bildungswesen zur Reproduktion dieser Unterschiede beiträgt.

Der vorliegende Beitrag beabsichtigt nun den Transfer dieser Überlegungen zu Grundbildung, Habitus und sozialer Ungleichheit in den Bereich der mathematischen Grundbildung bzw. der sogenannten „*mathematischen*

*Grundkompetenzen*<sup>4</sup>. Nach einer weiterführenden Betrachtung von Bourdieus Überlegungen zu Habitus und sozialer Ungleichheit und ihrer Relevanz in den Diskursen zur Grundbildung befasst sich der Beitrag zunächst mit einer Konkretisierung des Begriffs „*mathematische Grundkompetenz*“ und der Formulierung weiterführender Forschungsfragen, die in einem Forschungsprojekt untersucht wurden. Die empirische Grundlage dieser Untersuchung sind Interviews, die in einem Forschungsprojekt im Auftrag des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) erhoben wurde. Darin wurden Berufsschullehrkräfte zu den mathematischen Grundkompetenzen ihrer Schüler\*innen befragt. Nach einer knappen Ergebnispräsentation werden abschließend die Befunde unter Bezugnahme zu Bourdieu zusammengefasst und diskutiert.<sup>5</sup>

---

## 2 Grundbildung und soziale Ungleichheit

Die Arbeiten Bourdieus gelten als wichtige Bezugspunkte in der Forschung zu den Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit im Bildungswesen. Der kultursoziologische Ansatz Bourdieus greift zur Erklärung sozialer Unterschiede auf den Begriff des *Kapitals* zurück. Demnach resultieren soziale Unterschiede, Bildungsteilhabe und Bildungserfolg im Wesentlichen aus der unterschiedlichen

---

<sup>4</sup>Fähigkeiten, Bildung und Kompetenz werden in diesem Beitrag synonym verwendet. Dabei wird Kompetenz im Sinne von Dieter-Jürgen Löwisch als zweigradiges Phänomen verstanden (Löwisch, 2000, S. 13): Kompetenz ersten Grades meint dabei als Qualifikation „die Ausrüstung des in Funktionen Handelnden mit Fachwissen und mit Methodenwissen, mit Reflexionsvermögen und Urteilsvermögen, mit dem, was man braucht, um „richtig“ und in seiner Funktionalität umfassend und erfolgsorientiert handeln zu können, um Entscheidungs- und Motivations- wie auch Handlungssituationen erfolgreich bewältigen zu können“ (ebd.; Müller-Rückwitt, 2008, S. 321). Es ist diese Kompetenzdimension, die in der empirischen Grundlage dieses Beitrags direkt fokussiert wurde. Eher ungeplant, aber dadurch das Kompetenzmodell von Löwisch stützend, wurden in der Empirie Bezüge zur Haltung und prinzipiellen Vernunftgebundenheit der Handlungsträger\*innen hergestellt, die Löwisch als Kompetenz zweiten Grades bezeichnet (2000, S. 13).

<sup>5</sup>Das Vorgehen und die Ergebnisse der Untersuchung werden hier nur auszugsweise referiert. Die wichtigsten Ergebnisse werden hier auch nur zusammenfassend dargestellt. Der vollständige Ergebnisbericht ist auf der Website der AG Berufspädagogik der Universität Paderborn einsehbar ([https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin-kw/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Berufspaedagogik/Projekte/Umfragen\\_Berufsschullehrer\\_innen/Ergebnisbericht\\_zur\\_Umfrage\\_bei\\_Berufsschullehrer\\_innen\\_zu\\_Defiziten\\_im\\_elementaren\\_Rechnen\\_bei\\_Berufsschueler\\_innen.pdf](https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin-kw/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Berufspaedagogik/Projekte/Umfragen_Berufsschullehrer_innen/Ergebnisbericht_zur_Umfrage_bei_Berufsschullehrer_innen_zu_Defiziten_im_elementaren_Rechnen_bei_Berufsschueler_innen.pdf)).

Verfügbarkeit von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital (vgl. Reibin & Saalman, 2014b, S. 134 ff.). In der Inkorporierung dieses Kapitals entsteht der *Habitus* als Ausdruck – oder Kondensat (s. o.) – von Handlungen, Vorlieben und sozialen Praktiken. Aus dieser Perspektive heraus werden die individuellen Unterschiede in der Grundbildung, in den literalen Fähigkeiten, im Sprachgebrauch, in der Wertschätzung von Kunst und Kultur usw. auf die soziale Herkunft des Einzelnen und auf seine habitualisierten sozialen bzw. kulturellen Praktiken zurückgeführt, die ihren Ursprung im sozialen Herkunftsmilieu haben. Für Bourdieu resultieren daraus (a) Unterschiede in der Anerkennung und Wertschätzung von Bildung und (b) im Zugang zu bestimmten Bildungsbereichen sowie zu Fächern in Schule und Hochschule. (c) Bourdieu macht zudem klar, dass Sprachgebrauch und Bildungserfolg eng miteinander einhergehen (Bourdieu, 2020a, b, c).

Je mehr die Alltagssprache bzw. Umgangssprache (Bourdieu, 2020b, S. 95) eines Milieus der offiziellen Sprache entspricht, einer Sprache, wie sie im Bildungswesen praktiziert wird, desto erfolgreicher seien die Angehörigen dieser Milieus im Bildungswesen (Bourdieu, 2020a, S. 32 ff.). Diese Einschätzung lässt sich unseres Erachtens auf den hier betrachteten Untersuchungsgegenstand der mathematischen Grundkompetenzen übertragen: Je mehr die mathematischen Grundkompetenzen eines Einzelnen oder auch von Verbänden von Lernenden den offiziellen (und von den Lehrkräften als offiziell angesehenen) mathematischen Anforderungen eines Berufsfeldes entsprechen, desto erfolgreicher sind sie in der entsprechenden Ausbildung (und hier vor allem im schulischen, stärker theoretisch und formalistischen Teil).

Damit erklärt Bourdieu, (1.) wie sprachliche und aus unserer Sicht auch mathematische Kompetenzen zum Erhalt von Machtstrukturen und sozialen Ungleichheiten beitragen und wie sie (2.) in der Vermittlung durch das Bildungswesen der Reproduktion von Macht und sozialer Ungleichheit dienen. Das Bildungssystem selektiert die Individuen entsprechend ihrer (vermeintlichen) Leistungsfähigkeit und weist ihnen soziale Statuspositionen zu. Diejenigen, die im Bildungswesen erfolgreich sind, rücken letztlich in die gesellschaftlichen Machtpositionen vor, in denen sie die gesellschaftlichen Anforderungen formulieren, z. B. in schulischen Lehrplänen, zu deren Bewältigung die Individuen im Bildungswesen befähigt werden sollen.

Diese gesellschaftskritische Argumentationsfigur ist auch in der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik zu finden. Erich Weniger (1965) bezeichnete die Lehrplanarbeit als den Kampf der „gesellschaftlichen Mächte“. Die Frage war dabei, wer die von der Schule zu vermittelnden Inhalte letztlich festlegt: Bildungspolitik, Staat, Wirtschaft oder eine herrschende soziale

Oberschicht? Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass doch insbesondere der Lehrplan deutscher Schulen lange Zeit (vielleicht bis heute?) durch das klassische, humanistische Bildungsideal (Litt, 1959) einer sozialen Oberschicht geprägt war bzw. ist. Für Wilhelm von Humboldt – der hier nur exemplarisch genannt sein soll – war der Litauische und Königsberger Schulplan (1808) das Ergebnis seiner Sicht auf die sozialen Verhältnisse jener Zeit und seiner Vorstellungen vom gebildeten Menschen (Humboldt, 1996). Für die Didaktik und Lehrplentheorie der Nachkriegszeit blieb dies nicht ohne Konsequenzen: Saul Robinsohn (1972, 1975) übersetzte diese Kritik wiederum in den Vorschlag zu einem neuen Verfahren der Curriculumentwicklung. Wolfgang Klafki formulierte im Entwurf seiner kritisch konstruktiven Didaktik – als Aufforderung an die den Unterricht planenden Lehrkräfte – die Intention der Lehrplaner\*innen, den Bildungsgehalt und die Relevanz des Inhaltes für den Lernenden aus den curricular festgelegten Inhalten im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung herauszuarbeiten. Auch ihm war bewusst, dass bestimmte ausgewählte politische und gesellschaftliche Kräfte an der Erstellung von Lehrplänen beteiligt sind (Klafki, 1958, S. 48 f.).

Hier lässt sich eine lange Diskurstradition der kritischen Auseinandersetzung mit der Frage zur Bestimmung von schulischen Anforderungen und Bildungsinhalten finden (ebd.). Auch Bourdieu stellt die Frage nach den Zielen und Mitteln der Institution Schule (Bourdieu, 1987, S. 50) und findet sie u. a. in den sich wechselseitig verstärkenden klassenspezifischen Erwartungen und Werten ihrer Akteur\*innen (ebd., S. 52 f.). Er kommt zu dem Urteil, dass „die Schule spezifische Formen von kultureller Praxis symbolisch durchzusetzen und zu prägen vermag“ (ebd., S. 53).

Zurück zum Problem der Grundbildung und dem Problem der Reproduktion sozialer Ungleichheit: Bourdieu erklärt in seinen Arbeiten nicht nur den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (ebd., S. 788 f.). Er stellt auch einen Erklärungsansatz für die Relationalität von „funktionalem Analphabetismus“ als Ausdruck fehlender oder unzureichender Grundbildung bereit (Heisler, 2024, S. 100). Der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ gilt als normativ bzgl. existierender schriftsprachlicher Mindestanforderungen der Berufs- und Arbeitswelt. Dabei ist er in Relation zu den gesellschaftlichen, schriftsprachlichen Anforderungen zu sehen. Er ist relational und kontextabhängig. Der oft attestierte Anstieg gesellschaftlicher, insbesondere arbeitsweltlicher (schrift-)sprachlicher Anforderungen führt dazu, dass die vorhandenen literalen Fähigkeiten von Individuen in der Folge als nicht mehr ausreichend gelten, weil die Betroffenen den höheren und zunehmend steigenden schriftsprachlichen Anforderungen in Gesellschaft (und Arbeitswelt, d. V.) nicht mehr gerecht werden können (vgl. Döbert & Hubertus, 2000, S. 21).

Grotlüschen (2010) verweist auch auf die soziale Determiniertheit des Begriffs bezüglich der Frage: Wer gilt als ausreichend literalisiert – und kultiviert? Wer legt die Kriterien dafür und für die sprachlichen Mindestanforderungen in Gesellschaft und am Arbeitsmarkt fest? Wer gilt als gebildet? In der Vergangenheit galten Geschmack, Kultur und Bildungsideale einer bürgerlichen Oberschicht als Orientierungspunkte für eine ausreichende Literalisierung (s. o.). Ein pointiertes wie kritisches Beispiel für den Versuch eines normativen Menschenbildes ist der Band *Bildung. Alles, was man wissen muß* von Dietrich Schwanitz (2002). Auch Schwanitz versucht hier ein Idealbild vom gebildeten Menschen bzw. den Wissensbeständen zu entwerfen, über die der „gebildete Mensch“ verfügen sollte. Auffallend ist, dass der gebildete Mensch in seiner Vorstellung vor allem historisch, sprachlich und literarisch gebildet ist. Die Naturwissenschaften spart er aus.

Infolge von sozialen Hierarchisierungen sozialer bzw. kultureller Praktiken erfahren auch die zu findenden Literalitäten unterschiedliche soziale Anerkennung und Wertschätzung. Aus Bourdieus Perspektive bedeutet dies: Im Gebrauch der Schriftsprache kommt die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, zu einem sozialen Milieu zum Ausdruck (Bourdieu, 1987, S. 678 ff.; sowie Grotlüschen, 2010, S. 26 ff.). Folglich müsse von einer pluralen oder heterogenen Literalität ausgegangen werden, die im Mittel schichtspezifisch unterschiedliche Ausprägungen bezüglich des sich in ihr offenbarenden Kompetenzniveaus erfährt (ebd., S. 19 ff.).

Derartige schichtspezifische Kompetenzausprägungen sind feststellbar (siehe die in Schulleistungsstudien vielfach aufgedeckte Korrelation zwischen Sozialstatus und Kompetenzniveau) nicht nur im sprachlichen, sondern auch im mathematischen Bereich. In Abgrenzung zur Majorität der bisherigen Studien in diesem Themenfeld sollen hier, anstelle der Lernenden als (Leistungs-)Subjekte, die Lehrkräfte als Vertretende der Institution Schule fokussiert werden. Es geht darum, inwiefern ihre Fremdeinschätzungen der mathematischen Grundkompetenzen ihrer Schüler\*innen auf sozialen Selektionsmechanismen beruhen und inwieweit sie diese gegebenenfalls verstärken.

---

### **3      Begriffsbestimmung: „Basale rechnerische Fähigkeiten“ und „Mathematische Grundkompetenzen“**

Im wissenschaftlichen Diskurs lassen sich verschiedene Begriffsklärungen zu „basalen mathematischen Kompetenzen“ bzw. mathematischen „Basiskompetenzen“ finden. Autor\*innen, die insbesondere dem Bereich der Förderpädagogik

und inklusiven Pädagogik zuzuordnen sind, verstehen darunter sogenannte „Vorläuferkompetenzen“, die Kinder im Kindergarten, in der Vor- oder Grundschule erwerben. Diese basalen Kompetenzen würden sich auf den sogenannten pränumerischen Bereich beziehen (vgl. Schuler, 2013, S. 30). Dazu zählen die Fähigkeiten zum Klassifizieren, Vergleichen, (Zu-)Ordnen, zum Bilden von Reihenfolgen, Erfassen von Mengen usw. (vgl. Vries, 2010). Diese Fähigkeiten werden als zwingende Voraussetzungen für den weiteren Erwerb mathematischer Fähigkeiten und die Aneignung von Rechenoperationen gesehen. Krajewski et al. (2009) sprechen von numerischen Basisfertigkeiten als notwendige Voraussetzung für eine sich entwickelnde Mengen-Zahlen-Kompetenz bei Vorschulkindern (vgl. Krajewski et al., 2009). An anderer Stelle zählen zu den Basiskompetenzen die Kompetenzen, die am Ende der Grundschule vorhanden sein sollten (einen Überblick dazu geben Ehlert et al., 2013).

Mit Blick auf die Sekundarstufe I vermitteln die Aufgabeninhalte des Mathematiktests „DEMAT 5+“, deutschlandweit und schulformübergreifend konzipiert für die letzten sechs Wochen der fünften Klasse, eine Vorstellung grundlegender mathematischer Kompetenzen, die u. a. Grundrechenarten, Rechengesetze, Umwandlung von Maßeinheiten, Rechnen mit unbekannter Variable, Aufstellung eines Terms bzw. einer Gleichung, Umfangmessung, Symmetrie und die Datenbearbeitung anhand von Tabellen und Diagrammen umfasst (Schneider et al., 2021, S. 190 ff.).

Eine weitere begriffliche Orientierung bietet die Systematisierung und Operationalisierung der PISA-Studie. „Mathematische Kompetenz“ (*Numeracy*) beschreibt hier die Fähigkeit, Mathematik in unterschiedlichen Bereichen und Anwendungskontexten zu nutzen. Dabei werden insgesamt sechs Levels unterschieden, die taxonomisch sortiert sind. Auf Level 1, was von rund 91 % der getesteten Schüler\*innen erreicht wurde, sind die Schüler\*innen in der Lage, einfache mathematische Routinen bei direkter Instruktion anzuwenden. Auf Level 6 (2,4 % der Getesteten) sind die Schüler\*innen in der Lage, Probleme zu analysieren und mathematische Lösungsansätze selbst zu modellieren (OECD, 2019, S. 104 ff.). Allerdings würde sich hier nun die Frage stellen, wo in dieser Taxonomie die basalen Fähigkeiten einzuordnen wären.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>Diese müssten möglicherweise auf Level 1 oder darunter verortet werden, weil sie als pränumerische Voraussetzungen oder Grundlagen für die Bewältigung mathematischer Anforderungen gelten. Für den Bereich der *Literacy* wäre dies allerdings nicht zutreffend bzw. widersprüchlich, da unterhalb PISA Level 1, in den sogenannten Alpha-Levels, insbesondere auf den  $\alpha$ -Levels 1–3 von geringer Literalität gesprochen wird (Grotlüschen et al., 2020, S. 15).

Eine Orientierung für das durchgeführte Forschungsvorhaben, insbesondere für die Entwicklung der verwendeten Erhebungsinstrumente (Interviewleitfaden), boten das vom DVV vorliegende Rahmencurriculum Rechnen und die dazu gehörenden Lernmaterialien (vgl. DVV, 2017). Dieses Curriculum wurde für Kurse in der Erwachsenenbildung konzipiert. Folglich liegt der Fokus auf Erwachsene, die nicht in der Lage sind, „in einer für sie befriedigenden Weise“ rechnen zu können, weil ihnen basale Rechenfähigkeiten fehlen (ebd., S. 3).

Die Autor\*innen des Curriculums unterscheiden drei Stufen (ebd., S. 3 f.): Die Erwachsenen, die mit ihren Fähigkeiten *Stufe 1* zugeordnet werden, haben besondere Schwierigkeiten im Rechnen. Auch basale Rechnungen im Zahlenraum bis 20 können von ihnen nur zählend ausgeführt werden. Erwachsene auf *Stufe 2* weisen ähnliche Schwierigkeiten bei den Rechenoperationen auf, besitzen jedoch eine erweiterte Zahlenraumorientierung in größere Zahlenräume, ohne dass dies hier genauer konkretisiert wird. *Stufe 3* beschreibt das sogenannte „bürgerliche Rechnen“, was die gesellschaftliche und ökonomische Teilhabe Erwachsener gewährleistet. Sie sollen in mathematikhaltigen Situationen mit Rechnungen, mathematischen und außermathematischen Abwägungen und Argumenten zu sinnvollen, vernünftigen und für sie zufriedenstellenden Entscheidungen kommen können“ (ebd.; Grotlüschen et al., 2020, S. 15 f.).

Bei der Gestaltung von Lernaufgaben wird auf diese Stufung zurückgegriffen. Allerdings bleibt auch hier unklar, was mit basalen Rechenfähigkeiten gemeint ist. Hier werden eher Defizite als Kompetenzen beschrieben. Auch fordern die Autor\*innen (DVV, 2017, S. 4 f.; Kollosche, 2020, S. 527 f.) für die Arbeit mit Erwachsenen eine gewisse curriculare und methodische Offenheit, da es darum gehe, die konkreten Bedarfe Erwachsener im Lernen zu berücksichtigen.

Der hier formulierte knappe Überblick soll einen Einblick in den Diskurs bezüglich mathematischer Grundkompetenzen vermitteln. Einen Konsens scheint es – ähnlich wie beim Begriff der Grundbildung – bislang nicht zu geben. Insgesamt wird deutlich, dass der Begriff der „basalen mathematischen Fähigkeiten“ bzw. „rechnerischen Grundkompetenzen“ meist zu einem konkreten lebensweltlichen Bereich, Bildungsbereich oder einem Anwendungsfeld kontextualisiert wird. Der Begriff beschreibt Fähigkeiten und Kompetenzen, die notwendig sind, um einen Lebensabschnitt oder einen konkreten Bildungsabschnitt bewältigen oder erfolgreich abschließen zu können, z. B. Ausbildung oder den Übergang in Erwerbsarbeit. Ähnlich wie beim Begriff des funktionalen Analphabetismus bzw. der *Literacy* werden auch hier Kontextgebundenheit und Relationalität zum Anwendungsfeld und zu einem sozialen Raum deutlich.

## 4 Das Forschungsvorhaben: Mathematische Grundbildung und Grundkompetenzen von Berufsschüler\*innen

In der beruflichen Bildung wird immer wieder beklagt, dass Auszubildende nicht über die zur Bewältigung der Anforderungen einer Berufsausbildung nötigen mathematischen Grundkenntnisse verfügen. Dieser Mangel wurde in den letzten Jahren oft im Kontext der Diskussionen zur „fehlenden Ausbildungsreife“ jugendlicher thematisiert (Baumann, 2014; Gentner & Meier, 2012, S. 53 ff.; Ratschinski, 2012, S. 28; Zenner-Höffkes, 2020, S. 220 ff.). Aktuell gewinnt diese Debatte, wider jede Kritik der letzten Jahre (z. B. Dobischat et al., 2012; Zenner-Höffkes, 2020, S. 328 f.), erneut Relevanz. Damit geht die Forderung einer Neuformulierung des Begriffs der „Ausbildungsreife“ einher, z. B. als Empfehlung der „Enquete-Kommission Berufliche Bildung für eine digitalisierte Arbeitswelt“ (Enquete-Kommission, 2021).

Häufig scheitern die betroffenen, nicht ausbildungsreifen Jugendlichen bereits am Übergang in eine Berufsausbildung. Mit dem Ziel, ihre schulischen und individuellen Voraussetzungen für eine Ausbildung zu verbessern und die nötige Ausbildungsreife zu erlangen, münden sie oft in das sogenannte berufliche Übergangssystem ein. Dennoch gelingt es einigen Jugendlichen, deren mathematische und literale Fähigkeiten für eine Ausbildung oder für Erwerbsarbeit als (zu) gering gelten, in eine Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt überzugehen. Darauf deuten nicht zuletzt auch die Ergebnisse der „Leo Studie“ 2018 hin (vgl. Grotlischen & Buddeberg, 2020).

Um Jugendliche und (junge) Erwachsene mit geringem (basalen) rechnerischen oder fehlendem mathematischen Grundverständnis zu unterstützen und zu fördern, wurden im BMBF-Projekt „Praxistransfer der DVV-Rahmencurricula Lesen, Schreiben und Rechnen“ beim Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) Lernmaterialien entwickelt, die nun an verschiedene Lernorte, auch in die beruflichen Schulen, transferiert werden sollen. Das Team der Berufspädagogik der Universität Paderborn wurde deshalb vom DVV beauftragt, Berufsschullehrkräfte (in NRW: Lehrkräfte am Berufskolleg) in unterschiedlichen Bildungsgängen und beruflichen Fachrichtungen zu den „rechnerischen Grundkompetenzen“ von Schüler\*innen in der Berufsschule des dualen Ausbildungssystems und in vollzeitschulischen Bildungsgängen zu befragen. Es wurde gefragt, auf welchem Niveau und in welchen Schwerpunkten Schüler\*innen an den beruflichen Schulen „Nachholbedarf“ beim Erwerb „rechnerischer Grundkompetenzen“ haben. Hinterfragt wurde, wo genau die Schwierigkeiten der Schüler\*innen bei der Bewältigung mathematischer Problemstellungen aus Sicht der Lehrkräfte liegen.

## 4.1 Forschungsfrage und Vorgehen

Konzeptionell war die durchgeführte Untersuchung explorativ angelegt. Die Frage war nicht, ob die befragten Lehrkräfte die existierenden Konzepte und Modelle „mathematischer Grundkompetenz“ kennen, sondern was die Lehrkräfte selbst darunter verstehen. Ein solches Verständnis, so die Annahme, stützt sich vor allem auf die beruflichen, schulischen und außerschulischen Erfahrungen der Lehrkräfte. Fraglich ist, inwiefern diese Erfahrungen auf der Grundlage fachlicher oder disziplinärer Wissensbestände, z. B. der Mathematik oder Pädagogik als Grundlagen des professionellen Lehrkräftehandelns, reflektiert werden.

Das Forschungsinteresse der Untersuchung war: Auf welchem Niveau und mit welchen Schwerpunkten sehen die Lehrenden an beruflichen Schulen bzw. an den Berufskollegs konkreten Nachholbedarf beim Erwerb rechnerischer Grundkompetenzen ihrer Schüler\*innen? Für den Auftraggeber der Studie, den DVV, ging damit die Frage einher, inwiefern das „Rahmencurriculum Rechnen“ (DVV, 2017) und die in diesem Kontext entwickelten Lernmaterialien zum Erwerb basaler Rechenfähigkeiten in den Bildungsgängen beruflicher Schulen anschlussfähig sind.

Für die weitere Operationalisierung der Fragestellung wurde folgende Grundannahme formuliert: Unter „rechnerischen Grundkompetenzen“ wird der Lehrstoff im Fach Mathematik an Grund- und Hauptschulen bis einschließlich Klasse 6 verstanden. Dies entspricht etwa Stufe 2 im Rahmencurriculum Rechnen. Die Forschungsfrage wurde durch Aufgliederung in die folgenden acht Unterfragen operationalisiert:

- 1) Was verstehen die Lehrkräfte unter „rechnerischen Grundkompetenzen“?
- 2) Auf welchem Niveau würden die Lehrenden ihre Schüler\*innen verorten?
- 3) Was sind die inhaltlichen Schwerpunkte des Nachholbedarfs?
- 4) Fremdwahrnehmung: Welche Schüler\*innen sind betroffen? (Wie beschreiben Lehrkräfte ihre Schüler\*innen und deren Voraussetzungen?)
- 5) Selbstwahrnehmung: Wo sehen sich die Schüler\*innen selbst? Wie gehen die Schüler\*innen mit ihrem Nachholbedarf um?
- 6) Auf welche Weise helfen die Lehrkräfte?
- 7) Welche externen Hilfen (Kooperationen mit außerschulischen Akteuren) gibt es?
- 8) Welchen Einfluss hat die Lernfelddidaktik auf den Kompetenzerwerb?

Um diese Fragen systematisch und fundiert beantworten zu können, wurden um den Jahreswechsel 2021/22 insgesamt 21 Interviews mit Berufsschullehrkräften, davon sieben Frauen und 14 Männer im Alter von 29 bis 58 Jahren von 14

berufsbildenden Schulen (eine in Thüringen; 13 in NRW), geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Es wurden deduktiv Kategorien gebildet, die zum einen den vorformulierten Operationalisierungen der Untersuchungsfragen entsprechen und an das Material herangetragen wurden. Zum anderen wurden induktiv, aus dem Material heraus, weitere Auswertungskategorien entwickelt.

## 4.2 Ausgewählte Ergebnisse

### *Verständnis von „rechnerischen Grundkompetenzen“ der Lehrkräfte*

Zunächst entstand der Eindruck, dass die meisten Lehrkräfte augenscheinlich keine Kenntnis von Modellen, Standardisierungen oder Hierarchisierungen bzw. Taxonomien mathematischer Fähigkeiten haben, in welche die „basalen“ Fähigkeiten einzuordnen wären. Eine Lehrkraft konnte mit dem Begriff „basal“ zunächst gar nichts anfangen, schlussfolgerte aber, dass es sich begrifflich um etwas „Grundlegendes“ handeln müsse (I14/42).<sup>7</sup>

Insgesamt zeigte sich eine eher erfahrungsbasierte und damit auch sehr heterogene Perspektive der Lehrkräfte. Es wurde deutlich, dass diese meist an konkreten Inhalten festgemacht wurde, die wiederum konkreten Klassenstufen zugewiesen wurden. Einige Lehrkräfte verknüpften die basalen mathematischen Fähigkeiten – entsprechend der oben formulierten Vorannahme – mit den Lerninhalten der Klassenstufen 1 bis 6. Dabei zeigte sich, dass mathematische Wissensbestände und ihre Vermittlung einer taxonomischen Stufung folgen. Basale Rechenfähigkeiten sind die Kompetenzen, die notwendig sind, um – in der Logik einer taxonomischen Stufung zu bleiben – höhere Anforderungen zu bewältigen. Demnach gehört das Verständnis der Zahlenbereiche (natürliche Zahlen, ganze Zahlen, gebrochene Zahlen usw.), die Vorstellung von Größen, die Arbeit mit Maßeinheiten und Mengen, das Verstehen der Grundrechenarten, das Umformen von Gleichungen und Termen, das Auflösen von Klammern und Zusammenfassen der Terme zu den basalen mathematischen Fähigkeiten (I4/60–65; I17/44). Manchmal wird dies auch erweitert um Bruchrechnen, um verschiedene Darstellungsformen von Mengen und Zahlen sowie um das Interpretieren von Grafiken (I5/42). Augenscheinlich gehen diese Vorstellungen weit über das hinaus, was als „bürgerliches Rechnen“ bezeichnet wird.

---

<sup>7</sup>Die Zitation der Interviewpassagen besteht aus der Nummer des Interviews bzw. des Transkriptes und dem Absatz der relevanten Textstelle im Transkript. Damit ist die genaue Textstelle im Transkript auffindbar.

Andere Lehrkräfte setzen hingegen die Unterrichtsinhalte der Klassen 7–10 voraus. Sie weichen damit von den eben formulierten Vorstellungen ab und gehen in einigen Fällen auch deutlich darüber hinaus. So wird auch die Fähigkeit, berufliche Probleme mathematisch zu modellieren und zu lösen, als basale Fähigkeit beschrieben (z. B. bei I5/42, 50).

Auffallend ist in den Darstellungen der Lehrkräfte eine starke, bildungsgang-bezogene Kontextualisierung. Basale mathematische Fähigkeiten und grundlegende Kompetenzen werden in Abhängigkeit von Bildungsgängen, ihren Anforderungen und deren Schülerschaft beschrieben, in denen die Lehrkräfte eingesetzt werden. Von Lehrkräften, die vorwiegend in höheren, weiterführenden Bildungsgängen, z. B. in Fachoberschulen, im beruflichen Gymnasium oder in den Fachschulen des tertiären Bildungsbereichs eingesetzt werden, werden höhere Anforderungen formuliert als von den Lehrkräften in anderen Bildungsgängen (für die Metalltechnik in der FOS z. B. I5; für Höhere Handelsschule und Gymnasium in Wirtschaft und Verwaltung vgl. I14).

Zudem werden auch berufs- oder fachrichtungsspezifische Unterschiede deutlich (für die Bautechnik bspw. I3 und I4). Während in der Bautechnik und auch in anderen Bildungsgängen die Vorstellungen von basalen Rechenfähigkeiten durchaus „moderat“ ausfallen, sind diese Anforderungen in den stark theoretisierten Bildungsgängen und Berufsfeldern als tendenziell anspruchsvoller zu beschreiben (für Elektrotechnik vgl. z. B. I9; für die Chemie I13; für Wirtschaft und Verwaltung z. B. I14 und I17).

Von den Lehrkräften in der Berufsschule des dualen Systems wird erwartet, dass Schüler\*innen in der Lage sind, ein Problem mathematisch zu modellieren, mit Fachbegriffen zu arbeiten, Wertetabellen anzulegen, zu berechnen und dazugehörige Diagramme zu entwickeln und zu interpretieren (z. B. I9/44; im Bereich Chemie vgl. I13/55–62), Gleichungen umzustellen, mit Potenzen und gegebenenfalls sogar mit Logarithmen zu rechnen (I17/44).

#### *Das von den Schüler\*innen erreichte mathematische Niveau*

Bislang wurde deutlich, dass basale Rechenfähigkeiten von den befragten Lehrkräften als notwendige Voraussetzungen betrachtet werden, um die konkreten Anforderungen eines Bildungsganges zu bewältigen. Dabei lassen sich unter den befragten Lehrkräften kaum einheitliche Vorstellungen finden. Die Frage war nun, an welchen konkreten Rechenfähigkeiten ihrer Schüler\*innen Lehrkräfte in den unterschiedlichen Bildungsgängen ansetzen können. Was können sie voraussetzen? Gerade diese Frage ist die Grundlage didaktischer Planungsprozesse in einem Bildungsgang bzw. in der Bildungsgangarbeit.

Auf die angedeutete curriculare und didaktische Perspektive wurde in den Interviews kaum eingegangen. Die meisten der Befragten gehen davon aus, dass nur die wenigsten Schüler\*innen die zur Bewältigung eines Bildungsganges nötigen Vorkenntnisse mitbringen. Gerade hier zeigt sich, dass die Voraussetzungen, von denen die Lehrkräfte ausgehen, sich nach Bildungsgang und beruflicher Fachrichtung unterscheiden. Sie differenzieren nach Klasse und Beruf (I1/29; I16/38; I19/84). Sie gehen davon aus, dass den Schüler\*innen einzelner Bildungsgänge und Berufe weniger zuzutrauen ist als anderen. So wird etwa den Auszubildenden im IT-Bereich mehr zugetraut als den Fremdsprachenassistent\*innen (I3/36), den Schüler\*innen in Klassen, die höhere Abschlüsse voraussetzen, wird mehr zuge-  
traut als denen anderer Klassen usw. (I10/44; I6/20, 38; I12/22; I19/84).

In Abhängigkeit vom vorher besuchten Bildungsgang bringen Schüler\*innen dafür unterschiedliche Voraussetzungen mit. Die Schüler\*innen in berufsvorbereitenden Bildungsgängen würden einfache Rechenoperationen vergleichsweise sicher beherrschen, die Bearbeitung von Text- und Sachaufgaben sei problematisch, genauso das Rechnen mit Variablen (I6/20). Eine Lehrkraft formulierte, dass es eigentlich kaum etwas gäbe, was ihre Schüler\*innen „richtig gut“ könnten (I7/25–28). Sie orientiere sich im Mathematikunterricht deshalb an den Interessen ihrer Schüler\*innen (I7/28). Auch andere Lehrkräfte berichten davon, sich an den Interessen, Zielen und an der Lebenswelt der Jugendlichen zu orientieren. Dabei spiele auch der Beruf eine besondere Rolle. Diesbezüglich besitzen Lernfelder, Handlungs-, Geschäftsprozessorientierung und Lernsituationen besondere didaktische Potenziale, weil sie motivierend auf die Schüler\*innen wirken können (I14/34; für die Hauswirtschaft I20/36, 62).

Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch in anderen Bildungsgängen ab: Einfache Rechenaufgaben, die von den befragten Lehrkräften auch als „Reproduktionsaufgaben“ bezeichnet werden, würden die Schüler\*innen gut lösen können (I1/31; I3/40; I4/118; I6/20; I8/51; I17/36). Damit sind Aufgaben gemeint, bei denen der gleiche Lösungsansatz von einer zur anderen Aufgabe übertragen werden kann. Sie besitzen immer die gleiche Systematik. Problematisch werde es dann, wenn irgendetwas verändert werde, z. B. andere Variablenbuchstaben o. Ä. verwendet werden.

Eine Lehrkraft (I7) weist in diesem Kontext darauf hin, dass es offensichtlich Aufgaben und Themen gibt, die in der Schule in besonderem Maße trainiert wurden. Ein typisches Beispiel dafür sei das Lösen quadratischer Gleichungen durch Anwendung der sogenannten „pq-Formel“ (I7/36). Über die Gründe dafür ließe sich nur spekulieren: (a) Es könnte sich dabei um prüfungsrelevantes Wissen handeln, was besonders häufig geübt, um nicht zu sagen trainiert wurde (*training to the test*); (b) Es handelt sich um Aufgaben, die zu den sogenannten „Reproduktionsaufgaben“ gezählt werden können.

Insgesamt kommen die Lehrkräfte zu der Einschätzung, dass die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler\*innen in weiten Teilen homogen niedrig ist. Allerdings sind die Gründe dieser Leistungshomogenität aus Sicht der Lehrkräfte stark heterogen. Einige Lehrkräfte stellen diesbezüglich bei sich eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit den Voraussetzungen ihrer Schüler\*innen fest. Dabei spielen zwei Faktoren eine Rolle: Die Heterogenität nimmt zu (I2/23) und die Leistungsfähigkeit verschiebt sich, meist im Sinne einer Verschlechterung (I13/42). Konnten die Lehrkräfte im Unterricht vor einigen Jahren noch von bestimmten Gewissheiten darüber ausgehen, was ihre Schüler\*innen können oder nicht können (I1/35), so sind diese Gewissheiten heute nicht mehr vorhanden. Ein Grund dafür sind die verschiedenen Zubringerschulen, aus denen die Schüler\*innen kommen (I18/24). Damit sind offenbar zum einen die verschiedenen Arbeitsweisen der Schulen gemeint (ihre Qualität) und zum anderen die Vielfalt der erreichten Schulabschlüsse ihrer Schüler\*innen.

Wie gehen Lehrkräfte damit um? Auf der einen Seite gibt es Lehrkräfte, die versuchen, die Defizite und Schwächen ihrer Schüler\*innen dadurch zu lösen, indem sie die notwendigen inhaltlichen Voraussetzungen grundlegend wiederholen. Auf der anderen Seite greifen einige wenige Lehrkräfte auf Verfahren der Eingangsdiagnostik zurück.

Neben der Bestärkung der Wahrnehmung hoher Heterogenität stellen die Interviews einen durch die Lehrkräfte wahrgenommenen mittleren Niveaurückgang beim Vorwissen ihrer Schüler\*innen fest. Konnten sie früher gesichert an den Kenntnissen der Klassenstufen 7–9 ansetzen, stellen sie nun einen Leistungsrückgang auf die Klassenstufen 5–7 innerhalb der letzten zehn bis 15 Jahre fest. Einige Befragte gehen davon aus, dass dies durch die Corona-Pandemie verstärkt wurde, was im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht zu überprüfen war.

Ob oder wie dies objektiv, mithilfe standardisierter Verfahren gemessen wird, wurde in den Interviews nicht deutlich. Insofern handelt es sich hierbei um subjektive Wahrnehmungen der Lehrkräfte.

### *Fehlende basale Rechenfähigkeiten*

Während es im letzten Abschnitt um die Frage ging, welche basalen mathematischen Fähigkeiten Schüler\*innen mitbringen, geht es nun um die Frage, welche Voraussetzungen ihnen fehlen. Auffallend ist, dass die Ausführungen der Lehrkräfte zu den Defiziten und Problemen ihrer Schüler\*innen differenzierter ausfallen als ihre Darstellungen zu den Stärken. So reichen die von den Lehrkräften beschriebenen mathematisch-inhaltlichen Defizite der Schüler\*innen von Grundrechenarten über Kopf-, Überschlags-, Bruch- und Prozentrechnung, mathematische Begrifflichkeiten, grundlegende mathematische Gesetzmäßigkeiten

(insbesondere bei der Klammersetzung), geometrische Grundlagen und die korrekte Verwendung von Einheiten bis hin zur Gleichungserstellung und -umformung.

In den Darstellungen der Lehrkräfte tauchen bestimmte Probleme immer wieder auf: Einen besonderen Schwerpunkt bilden, neben den Grundrechenarten und der Prozentrechnung, das Rechnen mit negativen Zahlen bzw. verschiedenen Vorzeichen, das Bruchrechnen sowie das Umstellen von Gleichungen. Einen Überblick zu den Schwierigkeiten der Schüler\*innen und ihrer Häufigkeit gibt die folgende Tabelle.

Andere typische Probleme des Mathematikunterrichts, z. B. das (Um-)Rechnen von bzw. mit Maßeinheiten, Dreiecksberechnungen, Winkelfunktionen, werden nur selten (ein bis drei Mal) genannt und tauchen in dieser Tabelle nicht auf.

Ähnlich wie bei den vorangegangenen Fragestellungen zu den basalen Rechenfähigkeiten und zu den Stärken der Schüler\*innen beantworten die Lehrkräfte auch die Frage nach der inhaltlichen Natur der fehlenden basalen Rechenfähigkeiten offenbar abhängig von der beruflichen Fachrichtung und dem Bildungsgang respektive den Bildungsgängen, in denen sie unterrichten. So sind geometrische Inhalte wie die Flächen- und Volumenberechnung sowie der Satz des Pythagoras ausschließlich von Lehrkräften aus der Technik als fehlende basale mathematische Fähigkeiten genannt worden. Auch das Rechnen mit Einheiten, das in vielen Anwendungskontexten der Technik eine zentrale Rolle spielt, wird konsequenterweise auch nur von den Lehrkräften im gewerblich-technischen Bereich als mangelhaft dargestellt.

Die Bildungsgänge, die hierbei fokussiert werden, sind vorrangig solche des dualen Systems und der Berufsfachschule. Ebenfalls im dualen System, hier aber auch im beruflichen Gymnasium sowie der Fachschule, nur dieses Mal ausschließlich im wirtschaftlichen Bereich verortet, sind anspruchsvolle algebraische Problemstellungen wie das Aufstellen und Auflösen von Gleichungssystemen. Niveautechnisch reduziert liegt dieser algebraische Fokus in allen Bildungsgängen des Fachbereichs Wirtschaft vor, wobei das rein quantitativ am häufigsten genannte Defizit der Schüler\*innen beim Aufstellen und Umformen von Gleichungen genauso von Lehrkräften der Fachbereiche Technik und Soziales als vorherrschendes Problem über alle Bildungsgänge hinweg eingeschätzt wurde. Als Spezifika des letztgenannten Fachbereichs können die Nennungen von „Rechnen mit Variablen“ (I21/90) und „Ganzrationale Funktionen“ (I21/36) herausgestellt werden, die ebenfalls den vergleichbar hohen Anspruch der Fachoberschule verdeutlichen.

### 4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorangegangene Ergebnisdarstellung wurde auf die Betrachtung von drei Fragestellungen reduziert. Das war die Frage nach dem Verständnis der Lehrkräfte von mathematischen Grundkompetenzen; die Frage, was die Schüler\*innen an Voraussetzungen mitbringen, und schließlich, was ihnen fehlt. Bei den befragten Lehrkräften ließ sich kein normiertes Verständnis basaler mathematischer Fähigkeiten im Sinne eines formalen Begriffs oder einer allgemeingültigen Kategorie finden. Vielmehr werden unterschiedliche inhaltliche Fähigkeitsniveaus und Wissens Elemente (Bruchrechnen, Dreisatzrechnen, Prozentrechnen, Gleichungen umstellen usw.) beschrieben, die partiell um Gedanken zur mathematischen Modellbildung ergänzt wurden. Die Perspektive darauf scheint durch die Anforderungen der jeweiligen Bildungsgänge und Berufsfelder, in denen die befragten Lehrkräfte tätig sind, geprägt zu sein. Im Kern scheinen demnach basale Rechenfähigkeiten gleichgesetzt zu werden mit den notwendigen formalen Vorkenntnissen zur Bewältigung eines Bildungsganges.

Die forschungsleitende Frage der Untersuchung bzw. der Auftrag der Studie war es, festzustellen, ob das Rahmencurriculum Rechnen des DVV in den beruflichen Schulen anschlussfähig ist. An dieser Stelle sei auf eine Einschränkung der Studie hingewiesen: Die vorliegende rein qualitative Studie mit ihrer eher kleinen Datengrundlage kann keine inferenzstatistisch abgesicherten Aussagen z. B. zum Zusammenhang von Anforderungen und Bildungserfolg oder Bildungsgang und Herkunft der Schüler\*innen liefern. Sie bietet lediglich eine inhaltsanalytische Darstellung, die aber mit Verweis auf das Rahmencurriculum Rechnen des DVV schon eine deutliche Tendenz dahingehend zeigt, auf welcher Ebene die Anforderungen der beruflichen Schulen und ihrer Lehrkräfte zu finden sind. So deuten die fachbereichs- und bildungsgangübergreifend häufigen Nennungen von Problemen (Tab. 1) klar auf eine Verortung der fehlenden Kompetenzen der Schüler\*innen auf Stufe 3 hin. Allerdings zeigen die in Bezug auf Eingangsvoraussetzungen und angestrebte Abschlüsse einfachsten Bildungsgänge (BVJ, BES, BEK) sowie einzelne Ausbildungsklassen und Berufsfachschulen mit Defiziten bei der Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division auch einen Bedarf auf dem Niveau der Stufe 2 des Rahmencurriculums auf.

Die erfragte Praxisperspektive der Lehrkräfte eröffnet eine Innensicht auf den Umgang mit mathematischen Grundkompetenzen in der Institution Berufsschule. Sie veranschaulicht die Relevanz sowohl des Fachhintergrunds und der damit verbundenen Fachvorstellungen der Lehrkraft, die konkrete Bezugnahme auf berufsspezifische Anwendungsfelder mathematischer Operationen sowie die besonders

**Tab. 1** Art und Häufigkeit der in den Interviews genannten Probleme von Schüler\*innen im Fach Mathematik. (Eigene Darstellung; mit Mehrfachnennung)

Art der Schwierigkeiten bzw. Probleme	Anzahl der Nennungen in Interviews
Rechnen mit Gleichungen (Aufstellen, Umformen)	18
Beherrschen der Grundrechenarten	13
Lösen von Problemen mithilfe mathematischer Mittel	12
Prozentrechnen	10
Berechnung von Flächen und Volumina	8
Rechnen mit Brüchen	8
Rechnen mit Klammern	8
Einfacher Dreisatz	6

im dualen System hoch ausgeprägte Heterogenität des Vorbildungsniveaus der Schüler\*innen, dem die Lehrkräfte wiederum mit einer thematischen Priorisierung antizipierter beruflicher Kernkompetenzen begegnen. So ist es vornehmlich die in den Lehrplänen skizzierte und von den einzelnen Lehrkräften in ihrer konkreten Gestalt je individuell projizierte zukünftige Berufswirklichkeit der Schüler\*innen, die die Ausrichtung und Ausführung des (Mathematik-)Unterrichts bestimmt.

## 5 Ergebnisdiskussion mit Blick auf Bourdieu

Schließlich stellt sich die Frage, wie sich diese Befunde unter Berücksichtigung von Bourdieus Arbeiten und Überlegungen diskutieren lassen. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass mathematische Grundbildung von den Lehrkräften zu den Anforderungen von Bildungsgängen und Berufen kontextualisiert bzw. in Relation gesetzt wird. Dies ließe sich – ähnlich wie beim eingangs erörterten Begriff der *Literacy* – als Hinweis auf die gesellschaftliche Relationalität des Begriffs verstehen. Das heißt, im schulischen Kontext werden mathematische Grundkompetenzen als Wissen und Fähigkeiten verstanden, die notwendig sind, um einen Bildungsgang zu bewältigen. Folglich werden mathematische Grundkompetenzen in den beruflichen Bildungsgängen an den Klassenstufen im allgemeinbildenden Schulsystem festgemacht, deren Inhalte für den jeweiligen Bildungsgang als Voraussetzung oder grundlegend zur Bewältigung seiner Anforderungen betrachtet werden.

Die Folge davon ist *zum einen*, dass es kein einheitliches Verständnis zu mathematischer Grundkompetenz bzw. sogenannten basalen Rechenfähigkeiten gibt. Vielmehr werden diese Grundkompetenzen unterschiedlichen Klassenstufen und Leistungsniveaus zugeordnet. Unter Rückgriff auf die Überlegungen Bourdieus bedeutet dies *zum anderen*, dass die beruflichen Schulen die soziale und herkunftsbedingte Selektivität, die bislang am allgemeinbildenden Schulsystem kritisiert wird, über ihre Bildungsgänge nun fortschreiben, indem aus den Bildungsgängen heraus formale und inhaltliche Anforderungen formuliert werden, die den konkreten Bezug zu bestimmten Klassenstufen und Schulformen nehmen. Diese Schulformen indes sind erwiesen sozial selektiv: So haben Jugendliche mit hochgebildeten Eltern eine um 11,5 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, nach der Grundschule in eine weiterführende Schule einzumünden, die auf den Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife vorbereitet, als Jugendliche mit statusniedrigen Eltern (Busse, 2020, S. 141). Noch deutlicher wird die soziale Segregation in den Schulformen bei den Übergangsquoten in die gymnasiale Oberstufe, die bei Kindern von Akademiker\*innen 83 % und bei Kindern von Nicht-Akademiker\*innen 46 % beträgt (BMBF, 2018, S. 1). Der in der gymnasialen Oberstufe erworbene Schulabschluss dient den von uns befragten Berufsschullehrkräften als stärkster Marker bestehenden Vorwissens und vorhandener Kompetenz, bezogen auf jedes dort behandelte Unterrichtsfach. Sie folgen und verstärken somit den Effekt der Statuszuweisung durch die Institution Schule im Sinne Bourdieus.

Dies kann nun als konsequente Weiterführung der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule interpretiert werden. Allerdings erscheint es insofern kritisch, da die beruflichen Schulen seit ihren Reformen in den 1970er Jahren doch den Anspruch erheben, deutlich durchlässiger und weniger sozial selektiv zu sein als die allgemeinbildenden Schulen. Ein ähnliches Bild zeigt sich hier nun auch mit Blick auf die Berufe im dualen Ausbildungssystem, indem berufsspezifische Anforderungen und Voraussetzungen objektiviert und in curriculare Anforderungen der Bildungsgänge übersetzt werden. Werden die Berufe nun – im Sinne von Émile Durkheim oder Max Weber – verstanden als soziale Milieus und Praxisgemeinschaften, formulieren sie damit Bildungsanforderungen, die als formale Zugangskriterien instrumentalisiert werden. Diese Anforderungen stehen der Kultur bestimmter sozialer Milieus näher als anderen, sodass einigen Milieus der Zugang zu bestimmten Berufen und Bildungsgängen leichter fällt als anderen (Bourdieu, 2020a, S. 25). In diesem Sinne transponieren die von uns befragten Lehrkräfte von ihnen subjektiv als korrekt empfundene Berufsanforderungen auf ihre Schüler\*innen und kontrollieren ihre vermeintliche Berufseignung stark durch Rekurrenz auf ihre bisher erreichten Schulabschlüsse. Dass diese auch gesamtgesellschaftlich als wichtiger Indikator für die Ausbildungseignung angesehen

werden, offenbart die NEPS Startkohorte SC4 des Nationalen Bildungspanels, die 16.425 Personen umfasst, die im Jahr 2010 Schüler\*innen in der 9. Klasse in Deutschland waren (Michaelis et al., 2022, S. 20). Unabhängig vom Bildungsniveau der Eltern gelang jenen, die einen mittleren Schulabschluss erreicht hatten, mehr als doppelt so häufig die direkte Einmündung in stabile Ausbildungsverläufe, als das bei denjenigen mit Hauptschulabschluss der Fall war (ebd., S. 60).

Die Befunde deuten auch darauf hin, dass die Lehrkräfte den Bildungsgängen eine eigene Strukturlogik unterstellen. In dieser Logik sind Schulformen und Bildungsgänge aneinander anschlussfähig bzw. inhaltlich aufeinander aufbauend und stehen folglich in einer bestimmten Abfolge. Allerdings ist eine solche Perspektive kritisch zu hinterfragen: Zum einen stärkt sie die bereits kritisierte Selektionsfunktion von Schule und die abnehmende Durchlässigkeit beruflicher Schulen, zum anderen ließe sich dies theoretisch und didaktisch kaum begründen, (1) da die Bildungsgänge unterschiedliche Ziele verfolgen und (2) unterschiedliche Zielgruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen adressieren sowie (3) eine schultheoretische Begründung eines solchen Selektionsverstärkungsmechanismus schwer leistbar wäre. Beispielhaft hierfür konstatiert beispielsweise Pahl ein Theoriedefizit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu den Bildungsgängen beruflicher Schulen (zur Fachschule: Pahl, 2010, S. 19 ff.; zur Berufsfachschule: Pahl, 2009, S. 15 ff.).

Dennoch ist diese Überlegung in den Reformideen des Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen zu finden. Durch eine konsequente Wissenschaftsorientierung des Bildungsganges sollte eine Bildung, die sich an Herkunft und sozialer Klasse orientierte, vermieden werden (Kultusminister NW, 1972, S. 21). Allerdings meinte der Bildungsgang zu der Zeit nicht die Differenzierung der heutigen Schularten, sondern nahm eine deutlich stärkere individualisierte und biografische Perspektive ein und meinte den individuellen Bildungsgang und biografische Zielorientierungen. Die schulstrukturelle Antwort des von Blankertz begleiteten Kollegschulversuches war ein Kurssystem, von dem aktuell jedoch nicht mehr viel zu finden ist.

Des Weiteren stellt sich auch die Frage der Bedeutung schulischer Praxis und insbesondere der Rolle der Lehrkräfte (Bourdieu, 2020a) bei der Bestimmung basaler mathematischer Grundkompetenzen. Zunächst entsteht der Eindruck, dass die augenscheinlich objektiven, curricularen Anforderungen der Bildungsgänge von den Lehrkräften als die zu bewältigenden beruflichen und arbeitsweltlichen Anforderungen, z. B. im Rahmen der Bildungsgangarbeit, operationalisiert werden. Dem widersprechend ließe sich aber auch kritisch fragen, inwiefern hierbei der Habitus der Lehrkräfte, verstanden im eingangs zitierten Sinne Bourdieus als „Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und Klassifikationssystem (principium divisionis) dieser Formen“ (1987, S. 277), relevant ist.

Es sind die Lehrkräfte, von denen die hier erörterten Vorstellungen über basale mathematische Grundkompetenzen und Rechenfähigkeiten hervorgebracht werden. In dieser Sichtweise gelten die Lehrkräfte als Angehörige einer bildungsnahe gesellschaftlichen Mittel- oder Oberschicht (ebd., S. 789), die hier ihre habitualisierten Vorstellungen von Bildung (ebd., S. 503–513), von mathematischer Grundbildung, an ihre Schüler\*innen herantragen und ihre Nichterfüllung sanktionieren. Werden in diese Perspektive professionstheoretische Überlegungen einbezogen, ließe sich auch formulieren, dass das Lehrkräftekollegium ein eigenes soziales Milieu bildet, von dem eigene Vorstellungen über Bildung, mathematische Grundbildung usw. formuliert werden, die in Konkurrenz stehen zu anderen milieuspezifischen Klassifikationssystemen (ebd., S. 748 ff.).

Ein so verstandenes lehrkräftespezifisches Klassifikationssystem der sozialen Praxis in der Institution Schule konnte unsere Studie zumindest graduell aufdecken: Die selbst hohe Schulabschlüsse und oft auch Berufsabschlüsse und -erfahrungen aufweisenden Lehrkräfte stützen ihre Kompetenzurteile über ihre Schüler\*innen (hier spezifisch bezogen auf mathematische Grundfähigkeiten und die Definition dieser) auf drei Säulen:

1. auf die Kompetenzanforderungen der Berufspraxis, denen sie entweder selbst begegnet sind oder die sie (aus Berichten heraus) antizipieren,
2. auf die formalen Kompetenzforderungen der Curricula ihrer Bildungsgänge,
3. auf den bereits erworbenen Schulabschlüssen der Lernenden im Sinne eines kompetenzertifizierenden Bildungstitels (Bourdieu, 1987, S. 34).

---

## 6 Fazit

Insgesamt ist bei den hier diskutierten Überlegungen eine gewisse Vorsicht geboten, zumal Bourdieu nicht die methodologische Grundlage der hier referierten Untersuchung war. Dennoch lassen sich im vorliegenden Datenmaterial und in den daraus generierten Ergebnissen Ansätze finden, die eine entsprechende kritische Interpretation der Befunde mit Bezug auf die Arbeiten Bourdieus zulassen. Der vorliegende Beitrag hat sich dabei auf einige wenige untersuchte Fragestellungen beschränkt. Auf weitere mögliche Fragen und Thesen sei abschließend als Anregung für weitere Untersuchungen und Diskurse nur hingewiesen.

So wurde erörtert, dass eine mögliche Ursache fehlender oder unterschiedlicher mathematischer Grundkompetenzen der Schüler\*innen die Qualität der Schulen und erworbenen Schulabschlüsse sei. Es stellt sich die Frage, worauf dieses Problem der unterschiedlichen Zubringerschulen und Schulabschlüsse

hindeutet: auf die Individualisierung und daraus resultierende Heterogenität der Schüler\*innen oder auf die zunehmende Vielfalt der Herkunftsmilieus. Dies würde bedeuten, dass sich unter den Schüler\*innen keine typischen Habituskonstellationen und damit erklärbare Praktiken finden lassen, die verlässlich auf ihre soziale Herkunft hindeuten würden. Wie verhält sich das zu den soziologischen und gesellschaftstheoretischen Überlegungen zur „Individualisierung“ (Hondrich, 2001) und „Flexibilisierung“ im modernen Kapitalismus (Sennett, 2000)? Ein möglicher Hinweis darauf sind die von den Lehrkräften artikulierten Unsicherheiten bezüglich der mitgebrachten Voraussetzungen ihrer Schüler\*innen. Eine pädagogische Konsequenz wäre der Einsatz von diagnostischen Verfahren, die von einigen wenigen Lehrkräften angesprochen wurden.

Eine weitere Frage ist, worauf die beschriebenen Niveaurückgänge bei den Voraussetzungen der Schüler\*innen hindeuten. Zeigt sich hier tatsächlich ein Verfall der Leistungsfähigkeit junger Menschen oder ist dies vielmehr Ausdruck steigender gesellschaftlicher, arbeitsweltlicher Anforderungen? Oder wird hier versucht, im gesellschaftlichen Raum die Grenzen zwischen den sozialen Milieus neu zu ziehen? In jedem Fall findet man in den Einschätzungen der mathematischen Grundkompetenzen ihrer Schüler\*innen durch die Lehrkräfte die gesamtgesellschaftlich nachweisbaren sozialen Grenzziehungen anhand von curricularen Kompetenzanforderungen und solchen der Berufspraxis sowie durch Schulabschlüsse wieder. Die soziale Formung dieser Trennlinien ist durch die Arbeiten Bourdieus verstärkt in den Fokus geraten und ihre Berücksichtigung kann auch bei der Analyse didaktischer Settings wertvolle Beiträge leisten.

---

## Literatur

- Baumann, K. (2014). *„Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!“ Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife*. Eusl.
- Bendel, J., Schneider, J., & Schwarz, S. (2022). Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch. In B. Peuker, U. Johannsen, S. Langemack, & A. Bieberstein (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 21–36). Wbv.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1989). Antworten auf einige Einwände. In K. Eder (Hrsg.), *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie* (S. 395–410). Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (2020a). Die konservative Schule. Soziale Ungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Pierre Bourdieu, Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie, Band 2* (S. 7–37). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2020b). Auslese und Gnadewahl. Bildungsprivileg und Bildungschancen an der Hochschule. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Pierre Bourdieu, Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie, Band 2* (S. 38–104). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2020c). Der Fetisch Sprache. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *Pierre Bourdieu, Sprache. Schriften zur Kulturosoziologie, Band 1* (S. 7–72). Suhrkamp.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2017). *Richtlinie zur Förderung von lebensweltlich orientierten Entwicklungsvorhaben in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener vom 30. Mai 2017*. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1374.html>. Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2018). *Grafik 2.3.31 Bildungstrichter: Schematische Darstellung sozialer Selektion – Bildungsbeteiligung von Kindern nach Bildungsstatus im Elternhaus (2016)*. <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/grafik-2.3.31.pdf>. Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- Busse, R. (2020). *Übergangsvorläufe am Ende der Sekundarstufe I. Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten*. Wbv.
- DVV – Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.). (2017). *DVV-Rahmencurriculum, Rechnen*. DVV. <https://www.grundbildung.de/unterrichten/Curricula.php>. Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- Dobischat, R., Kühnlein, G., & Schurgatz, R. (2012). *Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung*. Hans-Böckler-Stiftung. (Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 189). [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_189.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf). Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- Döbert, M., & Hubertus, P. (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Klett.
- Ehler, A., Fritz, A., Arndt, D., & Leutner, D. (2013). Arithmetische Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Klassen 5 bis 7 der Sekundarstufe. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 34, 237–263.
- Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt. (2021). *Abschlussbericht der Enquete-Kommission Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt*. Bundesanzeiger Verlag.
- Erler, I. (2018). Auf den Spuren der Teilnahmeforschung. Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 34, 18–34.
- Fröhlich, G., Rehbein, B., & Schneickert, C. (2014). Kritik und blinde Flecken. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu, Leben – Werk – Wirkung* (S. 401–407). Metzler.
- Grotlüschen, A. (2010). Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In A. Grotlüschen, R. Kretschmann, E. Quante-Brandt & K. D. Wolf (Hrsg.), *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften* (S. 12–39). Waxmann.
- Gentner, C., & Meier, J. (2012). Der Hauptschulabschluss als bildungspolitisches Postulat und die Wirklichkeit der Ausbildungsreife. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife* (S. 53–85). VS Verlag.

- Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Wbv.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *Leo 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Wbv.
- Grotlüschen, A., & Heilmann, L. (Hrsg.). (2021). *Between PIAAC and the New Literacy Studies. What adult education can learn from large-scale assessments without adopting the neo-liberal paradigm*. Waxmann.
- Heisler, D. (2014). Warum kommen so wenige Menschen in Alphabetisierungskurse? Erklärungsansätze und Forschungsdesiderata. In D. Heisler & G. Mannhaupt (Hrsg.), *Analphabetismus und Alphabetisierung in der Arbeitswelt. Befunde und aktuelle Entwicklungen* (S. 41–61). Peter Lang Edition.
- Heisler, D. (2024). Analphabetismus und Alphabetisierung: Geringe Literalität in der beruflichen Bildung. In C. Efin & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch in Wissenschaft und Praxis* (S. 99–108). De Gruyter.
- Hepp, R.-D. (2009). Das Feld der Bildung in der Soziologie Pierre Bourdieus: Systematische Vorüberlegungen. In B. Frieberthäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 21–40). VS Verlag.
- Hondrich, K. O. (2001). *Der neue Mensch*. Suhrkamp.
- Humboldt, W. v. (1806/1996). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden. Band 4, Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (S. 168–195). Cotta.
- King, V. (2022). *Sozialanalyse. Zur Psychoanalyse des Sozialen mit Pierre Bourdieu*. Psychosozial-Verlag.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50, 450–471.
- Kollosche, D. (2020). Evaluation von Rechenkursen an Volkshochschulen. In H. Siller, W. Weigel, & J. Wörler (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 525–528). WTM-Verlag.
- Krajewski, K., Renner, A., Nieding, G., & Schneider, W. (2009). Frühe Förderung von mathematischen Kompetenzen im Vorschulalter. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 91–103). VS Verlag.
- Kultusminister NW. (Hrsg.). (1972). *Kollegstufe NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers*. Heft 17. Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf.
- Linde, A., & Schladebach, A. (2007). „Diagnostiziert werden“: Theoretische Implikationen und praktische Erfahrungen. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung. (Hrsg.), *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 128–135). Waxmann.
- Litt, T. (1959). *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Kamp.
- Löwisch, D.-J. (2000). *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. WBG.

- Michaelis, C., Busse, R., Seeber, S., & Eckelt, M. (2022). *Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland. Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen*. Wbv.
- Müller-Rückwitt, A. (2008). „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Ergon.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results. What Students know and can do (Vol. I)*. wbv. <https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/5f07c754-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F5f07c754-en&mimeType=pdf>. Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- Pahl, J.-P. (2009). *Berufsfachschule. Ausformungen und Entwicklungsmöglichkeiten*. Wbv.
- Pahl, J.-P. (2010). *Fachschule. Praxis und Theorie einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung*. Wbv.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis: Eine qualitative Untersuchung aus einer Habitus- und Milieuperspektive zu Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*. Waxmann.
- Ratschinski, G. (2012). Verdient die „Ausbildungsreife“ ihren Namen? Anmerkungen zu einer neuen Rubrik für alte Klagen. In G. Ratschinski & A. Steuber (Hrsg.), *Ausbildungsreife* (S. 21–31). VS Verlag.
- Rehbein, B., & Saalman, G. (2014a). Habitus. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu, Leben – Werk – Wirkung* (S. 110–118). Metzler.
- Rehbein, B., & Saalman, G. (2014b). Kapital. In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu, Leben – Werk – Wirkung* (S. 134–140). Metzler.
- Robinson, S. B. (Hrsg.). (1972). *Curriculumentwicklung in der Diskussion*. Klett.
- Robinson, S. B. (1975). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Luchterhand.
- Schneider, W., Knüspert, P., & Krajewski, K. (2021). *Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen. StandardWissen Lehramt*. Brill Schöningh.
- Schulenberg, W. (1957). *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*. Enke.
- Schuler, S. (2013). *Mathematische Bildung im Kindergarten in formal offenen Situationen*. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.31244/9783830978350>. Zugegriffen: 15. Juli 2024.
- Schwanitz, D. (2002). *Bildung. Alles, was man wissen muß*. Goldmann.
- Sennett, R. (2000). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Siedler.
- Tietgens, H. (1978 [1964]). Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In W. Schulenberg (Hrsg.), *Wege der Forschung, Erwachsenenbildung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tröster, M., & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42–58). Waxmann.
- Ulm, S. (2014). *Bedingungsfaktoren für die Teilnahme an nachholender Alphabetisierung. Eine Rekonstruktion von Gelingens- und Misslingensfaktoren aus der Perspektive funktionaler AnalphabetInnen*. BoD.
- Vries, C., de. (2010). *Diagnostik und Förderung Mathematischer Basiskompetenzen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. <http://oops.uni-oldenburg.de/1014/1/vria10.pdf> [15.07.2024].
- Weniger, E. (1965). *Didaktik als Bildungslehre. Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Beltz.

Zenner-Höffkes, L. J. B. (2020). *Das Klagegedicht vom schlechten Bewerber. Historische Wurzeln und aktuelle Bezüge der Diskussion um mangelnde Ausbildungsreife in Deutschland und England im Vergleich*. VS Verlag.

**Prof. Dr. Dietmar Heisler** ist Professor für Berufspädagogik an der Universität Paderborn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Fragen zur Benachteiligung und Förderung in der beruflichen Bildung, zur Geschichte der Berufsbildung, zu Strukturen und Berufsbildungspolitik sowie zur Berufsbildung für Nachhaltige Entwicklung.

is Professor of vocational education at the University of Paderborn.

Main fields of work and research: Support of disadvantaged youth, historical research about vocational education, structure and policy in vocational education, vocational education for sustainable development

**Christian Sommer** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der AG Berufspädagogik der Universität Paderborn.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Fragen zur Berufsorientierung und -beratung, zur sozialen Ungleichheit, zur Berufsbildungspolitik und zur berufsbildenden Schule.

is research associate in the research group for vocational education at the University of Paderborn.

Main fields of work and research: Career orientation and advice, social inequality, vocational training policy, vocational school

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





# Handlungsintegrierte Förderung der berufsbezogenen Schreibkompetenz gering Literalisierter – Konzept und Befunde zur Wirksamkeit am Beispiel von KOFISCH

Christian Efing

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	306
2	Gesellschaftliche Hintergründe: Geringe Literalität, Übergangssystem und Beruf .....	307
3	Fachliche Hintergründe: (Schrift-)Sprachliche Anforderungen und Schreiben im Beruf. ....	308
4	KOFISCH – Kompetenzförderung im Schreiben .....	310
5	KOFISCH – Ergebnisse .....	319
6	Interpretation der Ergebnisse .....	326
7	Zusammenfassung und Ausblick .....	331
	Literatur .....	333

## Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich dem Thema der Schreibförderung im beruflichen Übergangssystem am Beispiel der produktionsorientierten Maßnahme BvB-Pro/Werkstattjahr (berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme mit produktionsorientiertem Ansatz) und stellt das BMBF-geförderte Projekt KOFISCH (2020–2023) vor. Im Vordergrund stehen die Beschreibung der Zielgruppe, der

---

C. Efing (✉)  
RWTH Aachen, Darmstadt, Deutschland  
E-Mail: [c.efing@isk.rwth-aachen.de](mailto:c.efing@isk.rwth-aachen.de)

© Der/die Autor(en) 2025  
C. Wimmer und G. Tafner (Hrsg.), *Grundbildung und Habitus*,  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-47254-2_12)

305

empirischen und sprachdidaktischen Fundierung des erstellten Förderkonzepts sowie die Analyse und Interpretation der Wirksamkeit des Förderkonzepts. Für Letzteres wird die Schreibkompetenz-Entwicklung von zwei Jahrgängen, die das Schreibförderprogramm als Experimentalgruppen durchliefen, mit einem dritten Jahrgang, der als Kontrollgruppe fungierte, verglichen. Bei der Auswertung wird auf soziobiografische und -kulturelle ebenso wie auf herkunftssprachliche Hintergründe eingegangen.

---

### Abstract

The article is dedicated to the topic of writing promotion within the vocational transition system using the example of the production-oriented measure BvB-Pro/Werkstattjahr (pre-vocational training measure with a production-oriented approach) and presents the BMBF-funded KOFISCH project (2020–2023). The focus of the presentation is on the description of the target group, the empirical and language didactic foundation of the promotion concept, and on the analysis and interpretation of the effectiveness of the concept. For the latter, the development of writing competence of the two groups which underwent the program as experimental groups is compared to a third group, which acted as a control group. For the interpretation, the socio-biographical and socio-cultural as well as linguistic backgrounds (language of origin) are focused on.

---

### Schlüsselwörter

Geringe Literalität · Schreibkompetenz · Schreibförderung · Übergangssystem · Handlungsorientierung/-integration

---

### Keywords

Low literalism/literacy · Writing competence · Writing promotion · Transition system · Action orientation

---

## 1 Einleitung

Das BMBF-geförderte Verbundprojekt „Kompetenzförderung im Schreiben (KOFISCH) – Gelingensfaktoren in der Entwicklung und Förderung der Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen im Übergangssystem“, im Rahmen dessen von Oktober 2020 bis September 2023 die Schreibkompetenz von Jugendlichen im

Übergangssystem gefördert wurde, wird im Folgenden im Rahmen einer ersten Gesamtdarstellung aller Projekt-Ergebnisse<sup>1</sup> als Praxisbeispiel für den Zusammenhang von schriftsprachlichen Kompetenzen und sozialen Faktoren präsentiert. Hierfür werden zunächst die gesellschaftlichen sowie fachlichen und fachdidaktischen Projekthintergründe dargelegt, ehe KOFISCH in Forschungs- und Förderdesign sowie Ergebnissen vorgestellt wird.

---

## 2 Gesellschaftliche Hintergründe: Geringe Literalität, Übergangssystem und Beruf

Berufliches Schreiben bzw. berufliche Schreibkompetenz ist, auch in einem elementaren Bereich, essenziell für berufliche Teilhabe, die Möglichkeit beruflichen Aufstiegs und damit auch die Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung. Aber selbst junge Erwachsene in einer beruflichen Ausbildung zeigen in diesen Bereichen nachgewiesenermaßen z. T. erhebliche Probleme; daher besteht hier ein dringender Förderbedarf. Für gering Literalisierte stellt die Erfüllung der schriftsprachlichen Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt oft eine große Hürde dar. Bereits das Lesen und Schreiben kleiner Textpassagen kann problematisch sein, wie die leo. – Level-One Studie 2010 und LEO-Studie 2018 veranschaulichen (Grotlüschen & Riekmann, 2012; Grotlüschen et al., 2020). Beide Studien belegen, dass ‚geringe Literalität‘ in der beruflichen Bildung ein quantitativ und qualitativ nicht zu unterschätzendes Phänomen darstellt. Von geringer Literalität Betroffene seien bedroht, am Übergang ins Berufssystem zu scheitern und als Geringqualifizierte, Un- oder Angelernte in Betrieben mit niedrigen Anforderungen an die Literalität einzumünden oder in der Langzeitarbeitslosigkeit zu landen (ebd.).

Das – sehr heterogene – Übergangssystem bietet eine der letzten Chancen, gering Literalisierte mit prekären Bildungsverläufen noch institutionell sprachlich zu fördern.<sup>2</sup> Bezogen auf die Gesamtstruktur des deutschen Ausbildungssystems

---

<sup>1</sup> Bislang liegen nur Publikationen zu Teilaspekten und -ergebnissen von KOFISCH vor (Kayal und Efing 2022; Stollenwerk und Kayal 2022; Kayal 2023; Wiese und Kayal 2023; Efing et al., 2024; Kayal 2024; Efing 2024, im Druck), die hier zusammengeführt und ergänzt werden. Die vorliegende Publikation basiert damit zwangsläufig eng auf den vorgenannten.

<sup>2</sup> Danach gibt es z. B. noch betriebliche und VHS-Angebote.

liegt es an der Schwelle der Berufsbildung zwischen Schule und Ausbildungsbeginn und umfasst Maßnahmen, die junge Erwachsene schulisch nachqualifizieren, beruflich vorbereiten und somit ausbildungsfähig machen sollen. Einen Hinweis auf das durchschnittliche Literalisierungsniveau von Teilnehmenden des Übergangssystems gibt die Expertise der Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit e. V. (BAG ÖRT). Hiernach wird ein Drittel der Teilnehmenden an Übergangsmaßnahmen als gering literalisiert klassifiziert – mehr als doppelt so viele wie im Bevölkerungsdurchschnitt (BAG ÖRT, 2015, S. 3).

Die Wahrscheinlichkeit, nach der allgemeinbildenden Schule in das berufliche Übergangssystem einzumünden, ist bei Schüler\*innen sowohl ohne (70–86 %) als auch mit (42–47 %) Hauptschulabschluss und v. a. bei Zweitsprachigen laut Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 151–176) deutlich erhöht: 2018 besuchten ausländische Jugendliche (insgesamt 49 %) deutlich häufiger das Übergangssystem als deutsche (22 %). Mehrsprachige, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sprechen, weisen häufiger eine geringe Literalität auf und ihnen gelingt deutlich seltener ein reibungsloser Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung. Daher besteht bei einigen Jugendlichen dieser Gruppe deutlicher Förderbedarf in Bezug auf die Entwicklung der literalen Grund- und im Besonderen berufsbezogenen Kompetenzen (Efing et al., 2024, S. 122). Im Hinblick darauf, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund die Schule häufiger ohne Abschluss verlassen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund und daher im Übergangssystem überdurchschnittlich stark vertreten sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 92), würde die Vernachlässigung ihrer sprachlichen Förderbedarfe ihre Chancen auf Einmündung in die duale Ausbildung oder Berufswelt noch stärker reduzieren.

---

### **3 Fachliche Hintergründe: (Schrift-)Sprachliche Anforderungen und Schreiben im Beruf**

Schulisches und berufliches Schreiben sind kaum vergleichbar; berufliches Schreiben stellt nicht nur (domänen-)spezifischere, sondern gänzlich andere Anforderungen an die Schreiber\*innen. Hierbei geht es nicht nur um unterschiedliche Textsorten, sondern auch unterschiedliche Schreibfunktionen, -ziele und -haltungen (Efing, 2022). Berufliches Schreiben kann als soziales Handeln im Sinne eines schriftsprachlichen Bearbeitens eines authentischen, im Berufskontext verankerten Problems konzipiert werden, das „mit einer funktional vorgegebenen Textsorte und unter Nutzung formalisierter Textbausteine auf möglichst kurze,

prägnante, pointierte Weise faktengebunden“ (Efing, 2011, S. 61) zu lösen ist. Die Systematisierung der (schriftlichen) Aufgaben, Textsorten und Darstellungsformen in der Berufsbildung (Efing, 2013, S. 130) zeigt, dass sich berufliches Schreiben vor allem durch kurze, prägnante Formulierungen auszeichnet. Dabei handelt es sich um das Verfassen von Textsorten wie Arbeitsplänen, Bestellungen, Dokumentationen, Kurznotizen, Formularen etc. Hierzu ist zu erwähnen, dass die Kürze und der stichwortartige Charakter der berufsbezogenen Textsorten (vgl. z. B. Buhlmann & Fearn, 2018, S. 101 f.; Efing, 2018, 2022) nicht dazu verleiten dürfen, die Anforderungen solcher Texte zu unterschätzen. Eben die Kompromittiertheit dieser Texte bringt hohe sprachliche und kognitive Anforderungen der Abstraktion mit sich (vgl. Efing, 2010, 2018). Die Formulierung von sprachlichen Inhalten in Stichwörtern, Ellipsen und Wortgruppen erfordert umfassende Kenntnisse in Grammatik, (Fach-)Wortschatz und Syntax (vgl. Philipp, 2018, S. 351). Die Schwierigkeiten gering Literalisierter hiermit zeigen z. B. ausbildungs- oder berufstypische Textsorten wie der Notizzettel, Wochenbericht oder Protokollformulare, die syntaktisch reduziert etwa im Infinitiv- oder Partizipialstil geschrieben werden müssen und von gering Literalisierten nicht textsortenangemessen – oder gar nicht (in KOFISCH wurden diese Textsorten oft unausgefüllt abgegeben) – produziert werden können. Auch der geforderte Fachwortschatz wird häufig nicht verwendet.

Das Schreiben in nicht-akademischen Berufen ist nur wenig erforscht. Die Schreibanforderungen an Auszubildende und ihre Schreibkompetenz wurden bislang nur in einigen wenigen, zum Teil älteren (Wyss Kolb, 1995) Arbeiten erhoben und beschrieben (Efing, 2008, 2011, 2018; Sturm, 2014; Wendt & Neumann, 2024), unter anderem mit Blick auf spezifische ausbildungs- und berufstypische Textsorten und standardisierte Kommunikationsformen, aber auch auf spezifische Zielgruppen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (Werner et al., 2015).

Generell gibt es in der Schreibforschung kaum Studien zur Schreibentwicklung von über 14-Jährigen. Erkenntnisse zum Schreiben in akademischen Berufen sind kaum übertragbar auf eine Zielgruppe, die weniger und anderes schreiben muss als Akademiker\*innen – und die vor allem andere Schreibprobleme und soziale Hintergründe und Rahmenbedingungen hat.

Förderansätze zum spezifisch berufsbezogenen Schreiben im niedrigen Anforderungsbereich gibt es bislang kaum; wenn, dann sind diese oft an orthografischen Kompetenzen (VHS, 2020) oder einer allgemeinen Schreibkompetenz ausgerichtet. Hier gibt es aber zumindest erste Evaluationen zu potenziellen Faktoren der Wirksamkeit von allgemeinen Schreibfördermaßnahmen sowie Diskussionsansätze, diese auf den beruflichen Bereich zu übertragen (Philipp, 2015, 2018; Konstantinidou et al., 2024).

## 4 KOFISCH – Kompetenzförderung im Schreiben

### 4.1 Projektüberblick

Das Verbundprojekt KOFISCH zwischen der RWTH Aachen (Lehrstuhl für Deutsche Sprache der Gegenwart) und dem bbb/Büro für berufliche Bildungsplanung (Dortmund) zielte auf die Förderung der Schreibkompetenz als Textproduktionskompetenz (in Abgrenzung zu Rechtschreibkompetenz) junger Erwachsener in Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems. Ausbildungsbezogen lag das Ziel darin, durch die Förderung der berufsbezogenen Schreibkompetenz im schriftsprachlichen Bereich Ausbildungsreife zu vermitteln. Konkretes Forschungsfeld war das BvB-Pro/Werkstattjahr (berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme mit produktionsorientiertem Ansatz) mit den Berufsfeldern Hotel/Gastronomie, Garten- und Landschaftsbau und Holz/Metall. Tab. 1 gibt einen Überblick über die Proband\*innen. Zusätzlich zur Werkstatt wurde ansatzweise das Berufskolleg des Verbundpartners mit einbezogen. In den drei Jahren wurden insgesamt drei jeweils einjährige Jahrgänge (Kohorten) begleitet.

Im Zentrum des Projekts stand die Frage nach der Passung der Ausprägung der vorhandenen Schreibkompetenz junger Erwachsener im Übergangssystem und den realen Anforderungen an diese Schreibkompetenz. Ausgehend von der Hypothese, dass hier eine deutliche Diskrepanz zu konstatieren ist, die nur durch zielgruppenspezifische, berufsbezogene Schreibförderung zu überbrücken ist, sollten empiriegestützt Förderinstrumente und -kontexte entwickelt werden, mithilfe derer einerseits die jungen Erwachsenen darin unterstützt werden, die Schreibanforderungen zu bewältigen und ihre Schreibkompetenz und ihr Schreibselbstkonzept dauerhaft zu verbessern, und andererseits die Anleiter\*innen und Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, die jungen Erwachsenen hierbei parallel zur fachlichen Qualifizierung sprachsensibel zu unterstützen. Angesichts des aktuellen Diskussionsstandes in der (germanistischen und berufsbezogenen) Schreibdidaktik wurden existierende generelle anforderungs- und szenarienbasierte, handlungs- und schreibprozessorientierte Förderansätze an die entsprechende Zielgruppe des Projekts angepasst, durchgeführt, evaluiert und über die drei Kohorten hinweg weiterentwickelt.

Im Projekt wurden dabei zwei Forschungszugänge zusammengeführt:

- a. ein *sprachwissenschaftlicher/sprachdidaktischer Zugang* (RWTH Aachen) zu den Aspekten Schreibkompetenz(-analyse und -förderung) und Schreibanforderungen,
- b. ein *sozial-/erziehungswissenschaftlicher Zugang* (bbb) zur Weiterentwicklung der Maßnahme als Lernort für (berufsbezogenes) Schreiben.

**Tab. 1** Überblick über die KOFISCH-Proband\*innen (nach Kayal, 2024, S. 30) (HoGa = Hotel/Gastronomie; GaLa = Garten- und Landschaftsbau; HoMe = Holz/Metall; DaE = Deutsch als Erstsprache; DaZ = Deutsch als Zweitsprache)

	Anzahl der Teilnehmenden	Alter	Gewerk	Sprache	Schulabschluss
Kohorte 1	24 90 % männlich 10 % weiblich	16 bis 19 Jahre	HoGa (n = 6) GaLa (n = 6) HoMe (n = 12)	65 % DaE 35 % DaZ	35 % kein Schulabschluss 65 % 9er, 10er HSA <sup>a</sup> oder gleichwertiger Schulabschluss
Kohorte 2	17 65 % männlich 35 % weiblich	16 bis 19 Jahre	HoGa (n = 7) GaLa (n = 4) HoMe (n = 6)	63 % DaE 37 % DaZ	35 % kein Schulabschluss 59 % 9er oder 10er HSA 6 % Förderschulabschluss
Kohorte 3	18 85 % männlich 15 % weiblich	16 bis 19 Jahre	HoGa (n = 7) GaLa (n = 3) HoMe (n = 8)	61 % DaE 39 % DaZ	66 % kein Schulabschluss 34 % 9er HSA

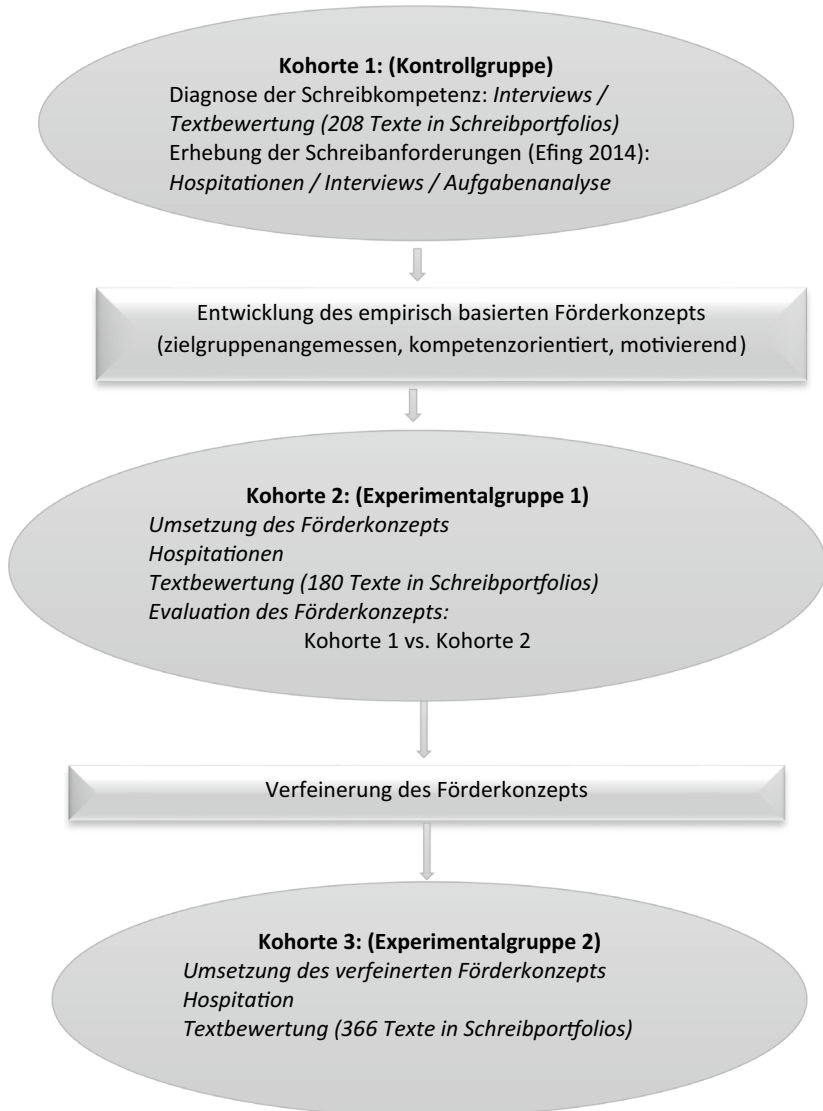
<sup>a</sup>Hauptschulabschluss

Die Erkenntnisse aus den beiden Forschungszugängen mündeten nicht nur in ein arbeitsplatzbezogenes schreibdidaktisches Förderkonzept auf Basis des Erkennens von Gelingens- und Wirksamkeitsfaktoren, sondern ebenso in ein Konzept zur Professionalisierung der Anleiter\*innen und Lehrkräfte im Übergangssystem in Form eines Leitfadens und von modularisierten Workshops zur Förderung von Schreibkompetenz. Die pädagogischen Fachkräfte des Übergangssystems sollten dabei nicht zu Alphabetisierungslehrkräften gemacht, sondern dazu qualifiziert werden, die Teilnehmenden mithilfe zur Verfügung gestellter Materialien in der Entwicklung ihrer Textproduktionskompetenz zu unterstützen.

## 4.2 Forschungskonzept/-design

Im Folgenden wird schwerpunktmäßig das Forschungsdesign der ersten, sprachdidaktischen Säule vorgestellt (vgl. Abb. 1). Kohorte 1 fungierte als Beobachtungs- und Kontrollgruppe, die noch keine Schreibförderung erhielt, aber Einblicke in Schreibanforderungen und -kompetenzen bot.

Da die Schreibdiagnostik in Form der Textbewertungen einen besonderen Stellenwert für die Evaluation des Schreibförderansatzes hatte, soll diese ausführlicher beschrieben werden.



**Abb. 1** Forschungsdesign KOFISCH. (Quelle: eigene Darstellung)

Um die Entwicklung der Schreibkompetenz im gesamten Maßnahmenverlauf individuell beurteilen zu können, wurden für alle Teilnehmenden Portfolios aus ihren Schreibprodukten zusammengestellt, um so die Entwicklung der Schreibkompetenz sowohl der Kohorten wie auch der Individuen nachhalten zu können. Jeder einzelne Text wurde anhand eines Kriterienrasters von denselben drei geschulten Ratern bewertet. Die Ergebnisse wurden nur dann in die Auswertung aufgenommen, wenn mindestens zwei Bewertungen übereinstimmten und die dritte Bewertung von den anderen zwei nicht um mehr als eine einzige Kompetenzstufe abwich. Die Interrater-Validität war hoch, sodass bis auf Einzelfälle alle Ergebnisse bei der Datenauswertung und der Interpretation der Textbewertung berücksichtigt werden konnten.

Das entwickelte Kriterienraster orientiert sich in seinen Hauptdimensionen an dem Kriterienkatalog von Michael Becker-Mrotzek und Ingrid Böttcher (2003, 2006; Becker-Mrotzek, 2014), dem wiederum das Zürcher Textanalyseraster (Sieber, 1998) zugrunde liegt. Dieser wurde für das Projekt insofern modifiziert, als jeder im Kriterienkatalog angeführte Anforderungsbereich mit Unterkriterien (insgesamt 45 Fragen) und unter Berücksichtigung spezifischer Schreibanforderungen im berufsbildenden Kontext (u. a. Mehrfachadressiertheit, Koproduktion, Kürze und Präzision, Efing, 2011, S. 44 f.) erweitert und insofern, als zu jeder Dimension eine Rangliste mit vier Niveaustufen von 1 bis 4 erstellt wurde (siehe Tab. 2).

Im Vorgriff auf die detaillierte spätere Analyse kann gesagt werden, dass die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen (Hospitationen) (Kayal, 2023, S. 90–96) und Textbewertungen bestätigen, dass ein hoher Anteil der Jugendlichen große Schwierigkeiten bei der Bewältigung berufsbezogener Schreibforderungen hat, sodass die Jugendlichen oftmals mangels basaler (hierarchieniedriger) Schreibfähigkeiten den Schreibprozess gar nicht erst beginnen oder diesen frühzeitig abbrechen. Auch die Lehrkräfte in der Werkstatt wie im Berufskolleg berichteten in Interviews von der geringen Schreibkompetenz und -motivation ihrer Teilnehmenden und plädierten für ein systematisches, berufsorientiertes Programm zur Förderung der Schreibfähigkeiten der Jugendlichen. Zudem ließen die Analysen von Kompetenzfeststellungstests der Teilnehmenden in Deutsch zu Beginn der Maßnahme sowie die Bewertung ihrer Schreibprodukte im gesamten Maßnahmenverlauf erkennen, dass eine große Anzahl dieser Jugendlichen auf dem Alpha-Level 3 eingestuft und somit als gering Literalisierte bezeichnet werden kann.

Die Ergebnisse sowohl der sprachdidaktischen als auch der sozialwissenschaftlichen Säule aus der teilnehmenden Beobachtung, den Interviews, den Dokumentenanalysen und der Schreibdiagnostik von Kohorte 1 bildeten zusammen

**Tab. 2** KOFISCH-Kriterienraster zur Textbewertung (nach Kayal, 2024, S. 31 f.)

Kompetenzstufe / Kriterium	1	2	3	4
<b>Sprachrichtigkeit</b>	Die Rechtschreib- und die Grammatikfehler beeinträchtigen die Lesbarkeit des Textes. <b>(Der Text ist aufgrund mangelnder Sprachrichtigkeit schlecht zu verstehen.)</b>	Der Text weist mehrfach Rechtschreib- und Interpunktionsfehler auf. Einige Defizite in der Beherrschung der Grammatik sind erkennbar. <b>(Der Text ist eher schlecht zu verstehen.)</b>	Der Text weist einige Rechtschreib- und Interpunktionsfehler, z. T. auch Flüchtigkeitsfehler auf. Grundlegende Defizite in der Beherrschung der Grammatik sind nicht erkennbar. <b>(Der Text ist gut zu verstehen.)</b>	Die sprachliche Form des Textes ermöglicht flüssiges Lesen und Verstehen. Die Beherrschung der Grammatikregeln ist erkennbar. <b>(Der Text ist sehr gut zu verstehen.)</b>
<b>Sprachangemessenheit</b>	Der Wortschatzumfang ist begrenzt. Die Wortwahl ist häufig unpassend. Die gewählte Stilebene ist für die Textsorte unpassend. <b>(Wortwahl, Satzbau und Stil unangemessen.)</b>	Der Wortschatzumfang ist eingeschränkt. Es ist eine Vermischung unterschiedlicher Stilebenen zu erkennen. <b>(Wortwahl, Satzbau und Stil eher unangemessen.)</b>	Der Wortschatz ist größtenteils textsorten- und adressatengerecht. Der Satzbau ist überwiegend passend. Die gewählte Stilebene entspricht der Textsorte. <b>(Wortwahl, Satzbau und Stil angemessen.)</b>	Der Wortschatz ist vielfältig. Fachwörter werden angemessen verwendet. Der Text lässt besonderes Wissen auf der Stilebene erkennen. <b>(Wortwahl, Satzbau und Stil sehr angemessen.)</b>
<b>Inhalt</b>	Die Textlänge entspricht nicht der Textsorte. Relevante Inhalte werden nicht bearbeitet. <b>(Die Aufgabe/kommunikative Absicht des Textes nicht erfüllt.)</b>	Einige erwartete Inhalte werden nicht bearbeitet. <b>(Die Aufgabe/kommunikative Absicht des Textes zum Teil erfüllt.)</b>	Erwartete Inhalte werden bearbeitet. Kleinere Einzelheiten sind evtl. unklar. <b>(Die Aufgabe/kommunikative Absicht des Textes größtenteils erfüllt.)</b>	Der Text ist vollständig. Nichts muss hinterfragt werden. <b>(Die Aufgabe/kommunikative Absicht des Textes vollständig erfüllt.)</b>
<b>Textsorte/Aufbau</b>	Der Text weist Unwissen über Textsortenormen auf. Keine inhaltliche Gliederung für die Gesamtdie. <b>(Die Textsorte ist schlecht zu erkennen.)</b>	Die Inhalte werden für die Gesamtdie nicht sinnvoll gegliedert. Textstrukturierende Mittel werden selten verwendet. Die Textsortenormen werden wenig berücksichtigt. <b>(Die Textsorte ist eher schlecht zu erkennen.)</b>	Der Text ist sinnvoll aufgebaut. Textsortenormen sind überwiegend berücksichtigt. <b>(Die Textsorte ist gut zu erkennen.)</b>	Die Textteile sind sinnvoll aufeinander aufgebaut. Die Leserperspektive und die Textsortenormen werden durchgängig berücksichtigt. Auf der metakommunikativen Ebene werden Verständnisprobleme vermieden. <b>(Die Textsorte ist sehr gut zu erkennen.)</b>
<b>Prozess</b>	Der Text hätte umfassend auf verschiedenen Ebenen überarbeitet werden müssen. <b>(Überarbeitungsstrategien sind nicht zu beobachten.)</b>	Der Text hätte auf verschiedenen Ebenen überarbeitet werden können. <b>(Überarbeitungsstrategien sind z. T. zu erkennen.)</b>	Der Text hätte an kleinen Stellen überarbeitet werden können. <b>(Überarbeitungsstrategien sind gut zu erkennen.)</b>	Der Text wurde offenbar vor der Abgabe gründlich durchgelesen und überarbeitet. <b>(Überarbeitungsstrategien sind sehr gut zu erkennen.)</b>

mit (schreib-)didaktischen Ansätzen (siehe Abschn. 4.3) die empirische Basis für die Entwicklung des Schreibförderkonzepts<sup>3</sup> (siehe auch Stollenwerk & Kayal, 2022; Wiese & Kayal, 2023), das in Kohorte 2 erstmals durchgeführt wurde. Auch Kohorte 2 wurde identisch beforscht, zudem wurde hier zum ersten Mal die

<sup>3</sup> Kostenloser Download im pdf- wie Word-Format in der Produktdatenbank „Alphabetisierung und Grundbildung“ des DIE: <https://alpha-material.de/Search/Results?lookfor=KOFISCH+f%C3%B6rder&type=AllFields&limit=20>.

Durchführung des Förderkonzepts beobachtet. Parallel entstanden in Kohorte 2 Materialien zur Rahmung der Schreibförderung. Anhand der Textbewertungen in Kohorte 2 im Vergleich zu Kohorte 1 als Kontrollgruppe wurde die Wirksamkeit der Fördermaterialien evaluiert und das Förderkonzept für Kohorte 3 leicht modifiziert. Auch Kohorte 3 sowie die Durchführung des Förderkonzepts dort wurden erforscht, um die Wirksamkeit zu evaluieren. Parallel wurden in Beratungen und Workshops Anleitende in der Benutzung des Materials weitergebildet und es wurden kostenlose und frei verfügbare didaktische Begleitmaterialien (Leitfaden, Erklärvideos, Workshopkonzept) entwickelt, anhand derer sich der Umgang mit dem Förderkonzept erschließen lässt.

### 4.3 Das KOFISCH-Förderkonzept

Das KOFISCH-Förderkonzept besteht aus zwei Teilen:

- a) einem Block zur *Förderung der Schreibflüssigkeit*: Dieser Teil beinhaltet für jedes Gewerk eine spezifische Übungseinheit, mit der die Teilnehmenden in den hierarchieniedrigen Anforderungen des Schreibprozesses gefördert werden (Abschreibübung, zwei Rechtschreibtests [Diktat und Fehlererkennung] sowie zwei Übungen zum flüssigen Formulieren). Dieser Block wurde entgegen der ursprünglichen Planung (Förderung nur der Textproduktionskompetenz) ergänzt, da die Erhebungen zu Kohorte 1 deutliche Hinweise auf große Defizite schon im Bereich der Schreibflüssigkeit ergaben;
- b) einem Block zur *Förderung berufsbezogener Schreibkompetenz*: Dieser Teil beinhaltet systematisch aufgebaute Übungseinheiten für den produktionsorientierten Alltag in der Werkstatt, wo die Jugendlichen echte Aufträge von realen Kunden bearbeiten. Es finden sich hier insgesamt zehn Fördereinheiten (62 Aufgaben). Davon sind drei für Hotel/Gastronomie (18 Aufgaben), eine für Holz/Metall (sechs Aufgaben) und eine für Garten- und Landschaftsbau (acht Aufgaben) entwickelt worden. Die restlichen Übungen sind lernbereichsübergreifende Fördereinheiten zu den Textsorten Lebenslauf (drei Aufgaben), Bewerbungsschreiben (neun Aufgaben) und Wochenbericht (18 Aufgaben). Für die ausbildungsübergreifende und am häufigsten vorkommende Textsorte Wochenbericht existieren für alle drei Gewerke eigenständige Einheiten mit jeweils sechs Aufgaben.

Bei der Konzeption des Förderkonzepts standen, über die empirischen Ergebnisse zu Anforderungen und Kompetenzen als Grundlage hinaus, folgende didaktisch-methodische Ansätze im Vordergrund:

*Scaffolding*: Scaffolding ist eine allgemeine Unterstützungsstrategie zur Sprachförderung und -bildung (Skerra, 2018, S. 1). Diesen Ansatz entwickelte Pauline Gibbons (2002) im Kontext von Zweitsprachen für sprachsensiblen Fachunterricht. Mit diesem Ansatz können Lernende mit Unterstützung über das hinausgehen, was sie ohne Hilfe tun können: an neuen Situationen teilnehmen und neue Rollen übernehmen (Gibbons, 2009, S. 15). Dies wird durch Bereitstellung von situativen und temporären Hilfestellungen möglich. Die Hilfestellungen werden schrittweise abgebaut, bis die Lernenden in der Lage sind, die Aufgabe selbstständig und ohne Hilfe anderer zu erfüllen. Die Einbettung des Scaffoldings in berufsvorbereitende Maßnahmen kann insofern als besonders förderlich bezeichnet werden, als das sprachliche Lernen parallel zum fachlichen Lernen unterstützt wird (Skerra, 2018, S. 4). In Bezug auf berufsbezogenes Schreiben kann als Methode des Scaffoldings die Unterstützung des Schreibprozesses durch Vorgabe von Fachbegriffen, Textelementen, Mustertexten etc. erwähnt werden. Beispielsweise werden in der Förderereinheit für den Werkbereich Garten- und Landschaftsbau in einer Zuordnungsaufgabe Werkzeuge eingeführt und geübt, die die Lernenden für die Beschreibung der ausgeführten Arbeiten im Wochenbericht benötigen. Die neuen Wörter (z. B. Begriffe für spezifische Werkzeuge und berufliche Tätigkeiten) werden kontextgebunden in Mehrworteinheiten (Chunks) geübt und zwecks flüssigen Übergangs zur Satzbildung abgespeichert (vgl. Bachmann & Feilke, 2014, S. 8). Dabei wird auch der textsortenangemessene Schreibstil mit der entsprechenden Grammatikkonstruktion eingeführt (z. B. Partizipialstil für die Textsorte Wochenbericht). Auf der Textebene erhalten die Lernenden Hilfe durch in den Fördermaterialien präsentierte Mustertexte, um sich auf der Makroebene (Struktur, Aufbau) deklaratives, textsortenspezifisches Wissen anzueignen (Efing et al., 2024, S. 123 f.).

*Wortschatzvermittlung*: Der Aufbau der Aufgaben im Förderkonzept erfolgte unter Berücksichtigung der Steigerung des Schwierigkeitsgrads vom Einfachen zum Komplexen. Für die Schreibdidaktik bedeutet dies konkret: vom (Fach-) Wort zum Satz zum Text. Da Wörter Bausteine für Sätze und Texte sind, wurden für den Einstieg jeder Förderereinheit Wortschatzübungen für die Gewerke entwickelt. Die (Fach-)Wörter werden in den Kontext des Arbeitsfeldes der Werkstatt eingebettet. Zur Festigung der eingeführten Wörter werden verschiedene Übungen wie Lückentext- und Zuordnungsaufgaben mit Bildern erstellt. Diese Art von Wortschatzvermittlung entspricht dem didaktischen Prinzip, die Entwicklung des Wortschatzes integrativ zu gestalten und sich an den Schreibsituationen und Texten der Lernenden zu orientieren (Busse et al., 2001, S. 120).

Wortschatzübungen, die durch die Verwendung von Chunks bzw. Textprozeduren als Übergang zur Satzbildung dienen, verknüpfen die eingeführten Substantive mit den entsprechenden fachspezifischen Verben zu größeren sprachlichen Einheiten, die beim Schreiben verwendet werden können/sollen. Textprozeduren entstehen, wenn sich textliche Handlungsschemata mit typischen grammatischen Konstruktionen, lexikalischen Wendungen und satzübergreifenden Mustern verbinden. Sie bilden den vermittelnden „Transmissionsriemen“ zwischen den je individuellen Schreibprozessen und den daraus resultierenden Textprodukten (Bachmann & Feilke, 2014, S. 8).

*Prozessorientierung:* Um den komplexen Anforderungen des Schreibens gerecht zu werden, ist vor allem eine Orientierung am Schreibprozess vonnöten. Die prozessorientierte Schreibdidaktik verfolgt eine Zerlegung in die einzelnen Teilprozesse des Schreibens (Philipp, 2015, S. 10; Fix, 2008, S. 164 f.). Diese orientiert sich an dem Modell von Hayes und Flower (1980; überarbeitet von Hayes, 2012), welches Schreiben in „Sammeln – Planen – Formulieren – Überarbeiten“ zerlegt. Auf diesem Grundmuster basiert die Reihenfolge der Aufgaben im Förderkonzept. Beispielsweise sollen die Lernenden der Gruppe Hotel/Gastronomie mithilfe eines Bildes von einem zubereiteten Gericht die Zutaten erkennen und in Form einer Mind-Map ihre ersten Ideen für die Zubereitung des Gerichts schriftlich festhalten (Sammeln). Danach sollen sie die Reihenfolge der Arbeitsschritte und Textbausteine festlegen (Planen) und anschließend das Rezept zu dem Gericht schreiben (Formulieren). Zum Schluss sehen sie ein Video, in dem gezeigt wird, wie das Gericht zubereitet wird. So können sie ihr Rezept auf den Inhalt und die Reihenfolge der Arbeitsschritte – auch auf die Korrektheit der Sprache – hin überprüfen und gegebenenfalls verbessern/korrigieren (Überarbeiten). In der Zerlegung des Schreibprozesses besteht der Vorteil, dass die Komplexität des Schreibens reduziert wird und dass die Lernenden in jedem einzelnen Teilprozess die nötige Schreibförderung erhalten (Scaffolding).

*Handlungsorientierung/-integration:* In den Berufsfeldern in KOFISCH wird das Lehren und Ausbilden an Prinzipien der Handlungsorientierung ausgerichtet und ist hierin seit mehreren Jahrzehnten erprobt und anerkannt (vgl. Czycholl, 2001; Gudjons, 2014). Eines der wesentlichen Merkmale handlungsorientierten Lernens ist Ganzheitlichkeit. Dabei wird auf das Modell der vollständigen Handlung Bezug genommen, in dem die Lernenden keine passive Konsumhaltung einnehmen, sondern selbst aktiv den Stoff bearbeiten. Basierend auf dem Modell der Handlungsorientierung ermöglicht das Förderkonzept den Teilnehmenden, über die Inhalte zu reflektieren und zum Teil selbst Entscheidungen zu treffen, wie die Handlungsschritte ausgeführt werden. Ein weiteres Ziel handlungsorientierten Lernens ist es, die Ergebnisse und Lösungswege zu beurteilen. Dies

erfordert, dass ihnen die Lern- und Teillernziele transparent dargestellt werden. Die Handlungsorientierung/-integration, mit der sich seit geraumer Zeit auch die Sprachdidaktik auseinandersetzt (vgl. Steuber, 2023; Roche, 2017; Kalkan-Aydin, 2024), besteht aber vor allem auch in der Einbettung der Schreibförderung in Form von authentischen Schreibaufgaben „mit Profil“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) in die tatsächlichen Aufgaben und berufspraktischen Anforderungen und Arbeitsschritte bzw. in die Wertschöpfungskette im Rahmen des produktionsorientierten Ansatzes der Maßnahme. Das übergreifende Ziel ist es, die schriftsprachliche Handlungskompetenz integriert in den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz im empraktischen Handeln zu fördern (vgl. Roche & Terrasi-Haufe, 2017). Die Integration der Schreibförderung in das Fachlernen/-handeln gewährleistet im KOFISCH-Projekt den Vorteil, dass die Lernenden im BvB-Pro/Werkstattjahr in reale Arbeitsaufträge eingebunden werden und somit die Authentizität der Lern- bzw. Schreibkontexte bereits ohnehin gegeben und die Nutzbarkeit der Schreibförderung für die berufliche Handlung unmittelbar erlebbar ist. Die authentischen Handlungssituationen der Fördereinheiten stammen aus den Lernkontexten der Werkstattpraxis; beispielsweise sind es im Werkbereich Holz/Metall Aufgaben zur Erstellung eines Arbeitsplans und einer Kalkulationstabelle mit den nötigen Materialien und deren Mengen für einen Bauauftrag sowie im Werkbereich Hotel/Gastronomie das Schreiben eines Rezepts oder einer Vorgangsbeschreibung zu einem zuzubereitenden Gericht.

*Szenario-basiertes Schreiben* (vgl. Sass, 2024): Szenarien sind authentische oder semirealistische Handlungsaufforderungen, die einen lebensweltlichen oder beruflichen Bezug für die Lernenden haben. Wo Schreibförderung berufsbezogen sinnvoll erscheint, es aber keine direkten, authentischen Anknüpfungssituationen im BvB-Pro/Werkstattjahr gibt, beinhaltet das Förderkonzept konstruierte, aber realistische Schreibszenarien/-anlässe/-kontexte und macht die Teilnehmenden so durch Textvorlagen und Schreibübungen auf den Zusammenhang der Schreibansätze mit ihren Arbeitsaufträgen sowie auf die Bedeutung der Schreibaktivitäten für ihre fachliche Qualifizierung aufmerksam.

*Vermittlung von Textsortenwissen*: Es ist wichtig, dass sich die Lernenden deklaratives textsortenspezifisches Wissen – auf Makroebene (Struktur, Aufbau) und auf Mikroebene (typischer Wortschatz, typische Formulierung) – aneignen. Dieses Wissen hilft ihnen, sich jeder Textsorte mit den richtigen Strategien zu nähern, und es bietet ihnen Strukturen an, auf die sie sich verlassen können, wenn sie eigene Texte produzieren. Dementsprechend berücksichtigt das Förderkonzept die Normen jeder Textsorte. Diese werden implizit durch die Vorlage von Mustertexten und explizit durch die Vorgabe von textsortenangemessenen Formulierun-

gen sowie Hinweise auf Merkmale der Adressat\*innen und das kommunikative Ziel des Textes vermittelt.

## 5 KOFISCH – Ergebnisse

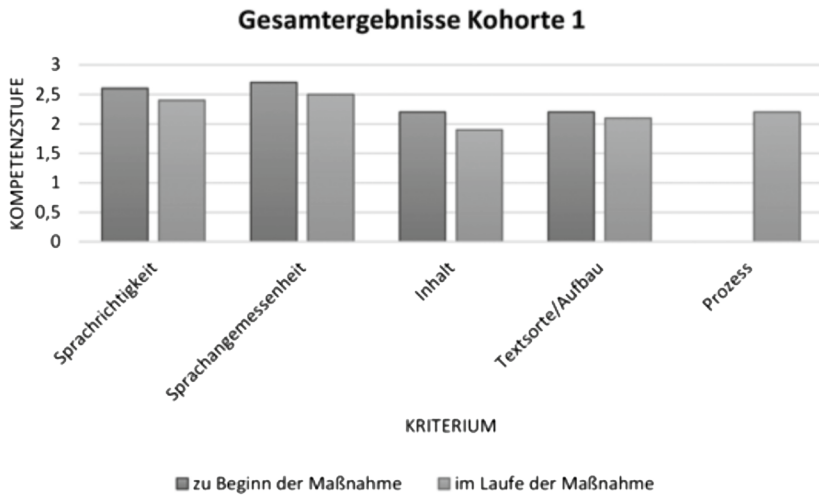
Das Ziel von KOFISCH war nicht nur die Entwicklung eines Konzepts und von Materialien zur Schreibförderung, sondern vor allem die Evaluation der Wirksamkeit dieses Konzepts und das Herausarbeiten von Gelingensbedingungen der beruflichen Schreibförderung im Übergangssystem.

Kerninstrument der Evaluation war der Vergleich der Schreibkompetenzentwicklung in den Kohorten 2 und 3, die das Schreibförderkonzept durchlaufen haben, im Gegensatz zur Schreibkompetenzentwicklung der Kontrollgruppe (Kohorte 1). Basis der Berechnung der Schreibkompetenzentwicklung war die Bewertung der Qualität der Texte und die Frage, ob und wie sich die Textqualität im Laufe der Maßnahme – durch das Förderkonzept – verändert. Hierfür wurden die Texte der ersten vier Maßnahmenwochen als Ausgangspunkt der Schreibkompetenz gesetzt, der die Schreibkompetenz im Laufe der Maßnahme (also während und nach der Durchführung des Förderkonzepts) gegenübergestellt wurde. Die Beobachtungen anlässlich der Hospitationen bei der Förderkonzeptdurchführung sowie die Interviews mit den Maßnahmen-Teilnehmenden (Jugendliche, Anleitende, Sozialpädagog\*innen) dienen hier als Interpretationshilfe für die Ergebnisse der Schreibkompetenzentwicklung.

Mit Blick auf die Zusammensetzung der drei Kohorten (Tab. 1) ist vorab zu sagen, dass es zwar eine generell gute Vergleichbarkeit der Ausgangslage der Gruppen bezüglich Größe und Zusammensetzung nach Alter, Geschlecht und Herkunftssprache gab, dass aber Kohorte 3 in der Variable Vorbildung/(nicht) vorhandener Schulabschluss als in der Ausgangslage deutlich schwächere Lerngruppe anzusehen war: Fast doppelt so viele Proband\*innen wie in den ersten beiden Kohorten wiesen keinen Schulabschluss auf, was – neben sozialen Aspekten – eine zentrale Variable für die im Folgenden dargestellten Ergebnisse und Kohortenunterschiede sein könnte.

### 5.1 Ergebnisse Kohorte 1

Abb. 2 zeigt die Ergebnisse der Textbewertung/Schreibkompetenz der Kontrollgruppe (Kohorte 1).



**Abb. 2** Gesamtdarstellung der Ergebnisse von Kohorte 1. (Quelle: Kayal, 2024, S. 34)

Die Teilnehmenden der Kontrollgruppe haben sich ohne Schreibförderung insgesamt und in allen Bereichen des Schreibens im Laufe der Maßnahme verschlechtert. Die negative Schreibentwicklung kann auf das Nachlassen der Schreibmotivation im Laufe der Maßnahme zurückgeführt werden, sodass die Motivationsförderung (durch Praxisbezug) ein sinnvolles Element des Förderkonzepts darstellt. Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass die praktische Arbeit der Werkstatt bei Kohorte 1 (in der Pandemiezeit) aufgrund des Lockdowns für mehrere Monate ausfiel. Die Konsequenzen für das Schreiben können das Eliminieren der Überarbeitung aus dem Schreibprozess, das seltenere kooperative Schreiben und folglich das Wegfallen von gegenseitiger Unterstützung beim Schreiben gewesen sein (Kayal, 2024, S. 34). Bemerkenswert ist hier die Beobachtung, dass 45 % der Wochenberichte und 39,3 % der Praktikumsberichte aufgrund von mangelndem Textumfang in Hinblick auf das Kriterium Sprachrichtigkeit nicht bewertbar waren, weil die Jugendlichen nichts oder nur einzelne Wörter geschrieben haben, wodurch die kommunikative Funktion der Texte nicht erfüllt wurde und auch die Sprachangemessenheit vieler Texte nicht bewertbar war. Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit waren v. a. Satzabbrüche, Fehlschreibungen von Substantiven und das Aneinanderreihen von Wörtern ohne Verwendung von Satzzeichen; Probleme bei der Sprachangemessenheit bestanden v. a. in der Verwendung konzeptionell mündlicher Sprache und in der Missachtung des erforder-

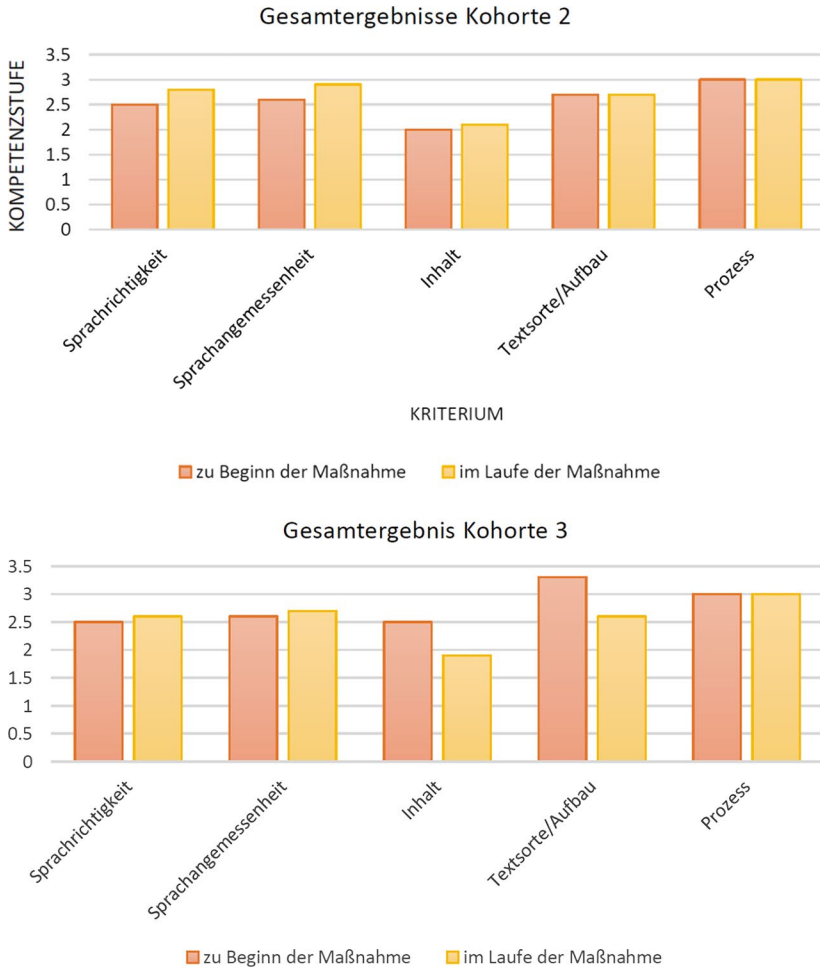
lichen Textsortenstils (z. B. narrativer statt berichtender Stil, Verzicht auf Fachbegriffe).

In den Interviews berichteten die Anleiter\*innen, Sozialpädagog\*innen und Lehrkräfte, dass das seltene Schreiben und die rudimentäre Schreibkompetenz der teilnehmenden Jugendlichen eine große Herausforderung für sie darstellten. Oft erwähnten die Interviewten Grammatik, Interpunktion und Rechtschreibung als die größten Hürden und setzten die Beherrschung sprachsystematischer Fähigkeiten mit der Schreibkompetenz gleich. Jedoch zeigen die Textbewertungen ein schwerwiegenderes Problem, nämlich dass eine hohe Anzahl an Texten aufgrund inhaltlicher Lücken die kommunikative Funktion der Texte nicht erfüllt. In den Fokus des Förderkonzepts geriet damit die Entlastung des Schreibprozesses durch die Vermittlung textsortenrelevanten Wissens in Wortschatz, Syntax und Struktur. Aufgrund der konstatierten Mängel in den basalen Schreibfähigkeiten wurde zudem entgegen den ursprünglichen Planungen auch eine Einheit zur Förderung der Schreibflüssigkeit konzipiert.

Damit die Schreibförderung integriert in die berufsfachliche Qualifizierung der Jugendlichen stattfindet, wurden auch die Anleiter\*innen zu Adressat\*innen des Förderkonzepts. Sie wurden in gemeinsamen Projektworkshops über die Bedeutung des Schreibens und dessen Förderung im berufsbildenden Kontext aufgeklärt (Einblick in schreibdidaktische Konzepte) und es wurden an konkreten betrieblichen Beispielen klare Zusammenhänge zwischen den Schreibanlässen und der Bewältigung der praktischen Arbeit (eben zum Teil durch Schreiben) im produktionsorientierten Alltag aufgezeigt. Dementsprechend hat KOFISCH das Schreiben im Rahmen des Förderkonzepts so verankert, dass es als selbstverständlicher Teil des Arbeits- bzw. Qualifizierungsprozesses wahrgenommen wurde. In das Förderkonzept integrierte Checklisten und Kriterienkataloge boten den Anleiter\*innen eine Grundlage für regelmäßige Feedbackgespräche, um das Schreibselbstkonzept und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der jungen Erwachsenen zu stärken.

## 5.2 Die Ergebnisse der Kohorten im Vergleich

Im Folgenden werden die Ergebnisse von Kohorte 2 und 3, die das Förderkonzept durchlaufen haben, untereinander wie mit denen von Kohorte 1 als Kontrollgruppe verglichen. Es zeigt sich, dass Kohorte 2 deutlich stärker vom Förderkonzept profitiert hat als Kohorte 3 mit einem leicht veränderten Förderkonzept (vgl. Abb. 3 und 4). Während es bei Kohorte 2 im Laufe der Maßnahme vor allem Steigerungen in den Bereichen Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit und an-



**Abb. 3** Gesamtdarstellung der Ergebnisse von Kohorte 2 und 3. (Quelle: Efing et al., 2024, S. 126)

satzweise in der Kategorie Inhalt zu verzeichnen gibt (bei Stagnation in den Bereichen Textsorte/Aufbau und Prozess), sind bei Kohorte 3 geringere Zuwächse bei Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit und, wie in Kohorte 1, sogar Rückgänge bei Inhalt und Textsorte/Aufbau zu verzeichnen (bei Stagnation beim

Prozess). Die geringere Wirksamkeit des Förderkonzepts bei Kohorte 3 hat aber offensichtlich nichts mit den geringfügigen Modifikationen am Förderkonzept zu tun, sondern a) mit der unterschiedlichen Ausgangsqualifikation und Motivation der jeweiligen Lerngruppe, b) mit einer unterschiedlichen Durchführungsfrequenz<sup>4</sup> und -qualität des Förderprogramms durch das Maßnahmenpersonal und c) mit sozialen Gründen und Problemen der Probanden von Kohorte 3. Verbesserungen gegenüber der Kontrollgruppe sind aber dennoch deutlich erkennbar.

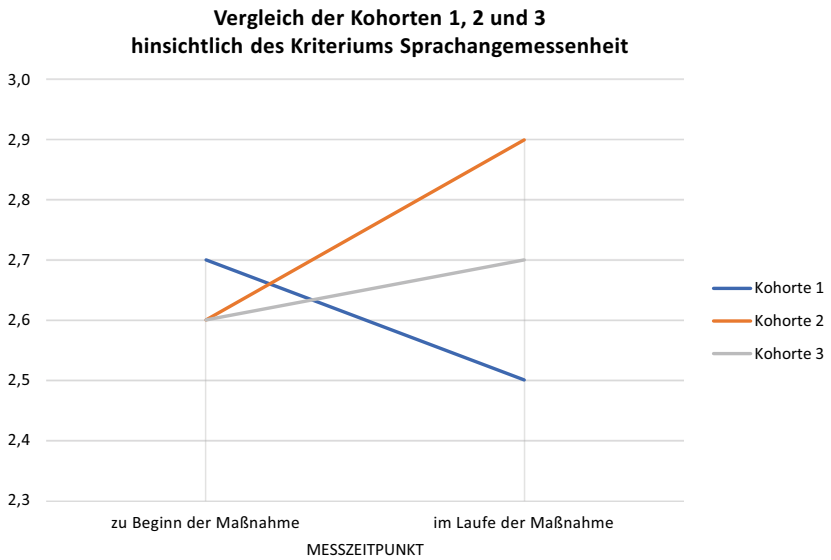
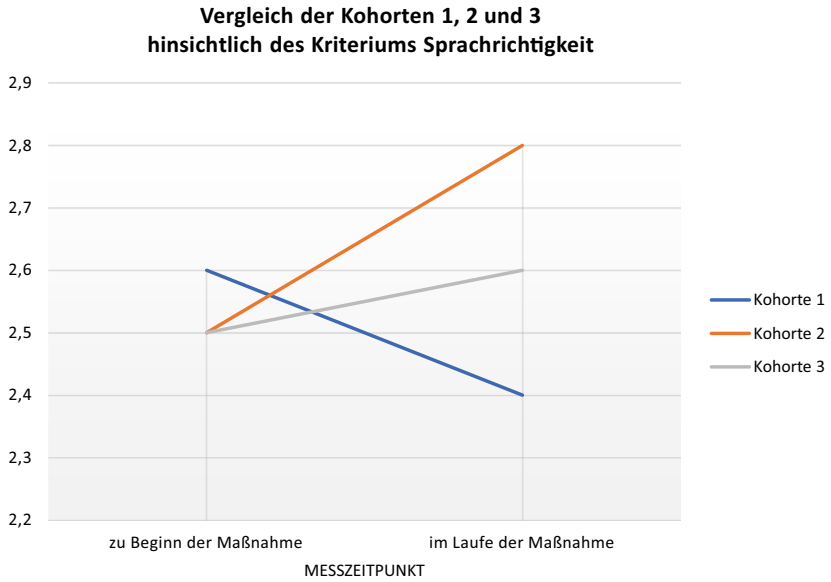
Interessant an den Ergebnissen des Förderkonzepts, das stark auf kommunikative Textsortenaspekte ausgerichtet war, ist neben den geringen Effekten genau hier vor allem der im Verhältnis deutliche Fördereffekt im Bereich der (den Anleitenden wichtigen!) Sprachrichtigkeit (Sprachsystematik). Man kann resümieren: Wenn auf kommunikative Aspekte des Schreibens geachtet wird, führt dies dazu, dass auch orthografisch und grammatisch besser geschrieben wird. Ein Grund kann hier neben dem Anleitenden-Fokus auf Orthografie auch das generell häufigere Schreiben durch den Einsatz des Förderkonzepts sein. Im Bereich der Sprachangemessenheit verbesserten sich die Proband\*innen, gemäß der Intention des Förderkonzepts, darin, mehr Fach- bzw. berufsbezogene Begriffe zu verwenden und stilistisch angemessener zu schreiben.

Im stagnierenden (Kohorte 2) oder rückläufigen Bereich Textsortennormen/Aufbau stellt sich die Frage, warum die institutionellen Bedingungen und die Textkonventionen, die sich im Laufe der Maßnahme nicht ändern und ständig wiederholt werden, mit der Zeit und trotz der Förderung schlechter umgesetzt werden. Hier kann von einer Vernachlässigung dieser Anforderungen seitens der Anleitenden ausgegangen werden. Die mögliche Ursache dafür ist, dass die institutionellen Anforderungen, wie das Hinschreiben von Datum, Name, Werkbereich etc., nicht zum Textinhalt gehören und daher in der Förderung der Teilnehmenden für die Anleitenden eine untergeordnete Rolle spielen. Der wissenschaftlichen Begleitung ist es demnach nicht gelungen, den Anleitenden hier die Relevanz solcher Aspekte zu vermitteln.

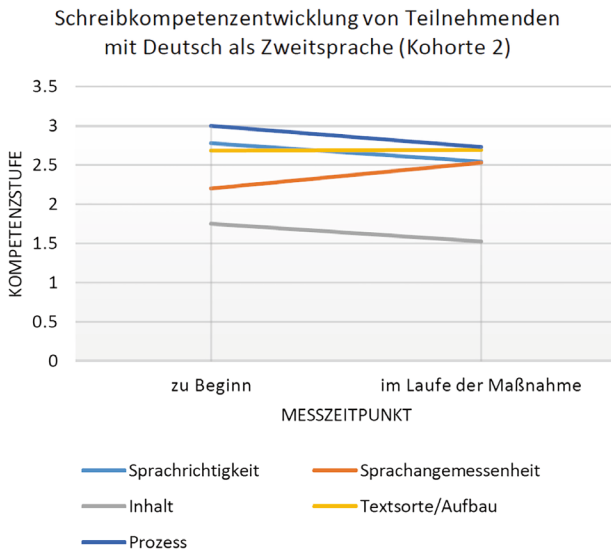
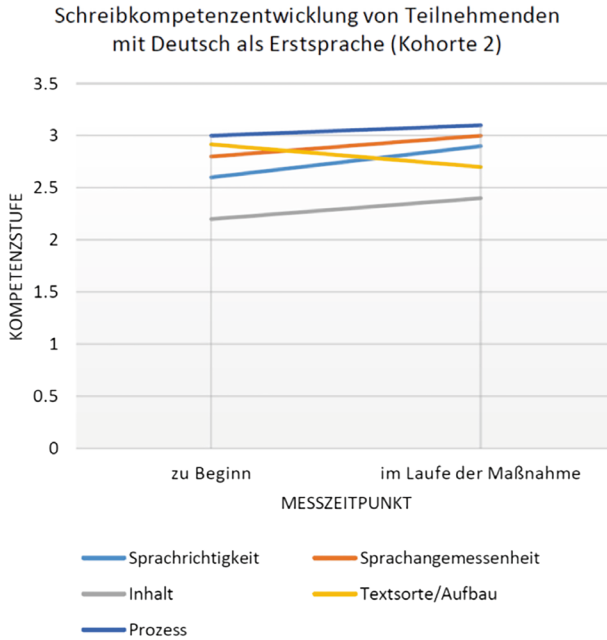
Eine Überraschung zeigt auch die Differenzierung der Ergebnisse der Kohorten 2 und 3 nach der Variable Herkunftssprache (DaE versus DaZ) (vgl. Abb. 5 und 6). Positive Entwicklungsverläufe sind vor allem auf die Verbesserung der Schreib-

---

<sup>4</sup>Die teilnehmende Beobachtung in Abgleich mit den Textbewertungen zeigte deutlich, dass bestimmte Aspekte (z. B. Textsortenstil der Wochenberichte) nach der Thematisierung in der Werkstatt von den Teilnehmenden gut umgesetzt, aber nach geraumer Zeit, wenn das Förderkonzept nicht kontinuierlich weiter umgesetzt wurde, nicht mehr beachtet wurden.



**Abb. 4** Vergleich der Ergebnisse der Kohorten 1–3 in den Kriterien Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit. (Quelle: Efing, 2024/im Druck)



**Abb. 5** Schreibkompetenzentwicklung der Teilnehmenden von Kohorte 2 mit DaE versus DaZ. (Quelle: Efing et al., 2024, S. 127 f.)

kompetenz der Erstsprachler\*innen zurückzuführen; Zweitsprachler\*innen haben von der Schreibförderung deutlich weniger profitiert. Die DaE-Teilnehmenden der Kohorte 2 haben sich überall (bis auf das Kriterium Textsorte/Aufbau) verbessert; die DaZ-Teilnehmenden derselben Kohorte hingegen haben sich – bis auf das Kriterium Sprachangemessenheit – in allen Anforderungsbereichen verschlechtert<sup>5</sup>.

Wie bereits beschrieben, verbessert Kohorte 3 sich durch das Förderkonzept lediglich in zwei der Anforderungsbereiche (Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit). Wie bei Kohorte 2 liegt die positive Entwicklung der Teilnehmenden dabei an der steigenden Leistung der Erstsprachler\*innen; d. h., die Zweitsprachler\*innen haben sich in diesen Bereichen verschlechtert.

Im Gegensatz zu Kohorte 2 haben sich aber auch die Erstsprachler\*innen in den Kriterien Inhalt und Textsortennormen/Aufbau verschlechtert. Dass keine der beiden Gruppen (DaE und DaZ) hinsichtlich dieser Kriterien vom Förderkonzept profitiert hat, lässt sich erneut auch auf die Umsetzungsqualität und -frequenz (auch institutionell bedingt) des Förderkonzepts zurückführen, was sich durch die teilnehmenden Beobachtungen sowie die Diskussionen mit den Anleitenden am Ende des dritten Projektjahres bestätigen ließ. Dies spricht dafür, dass die Schreibförderung von gering Literalisierten in der Berufsbildung in erster Linie einer starken Sensibilisierung der Ausbilder\*innen für die Bedeutung des Schreibens für die berufliche Handlungskompetenz bedarf.

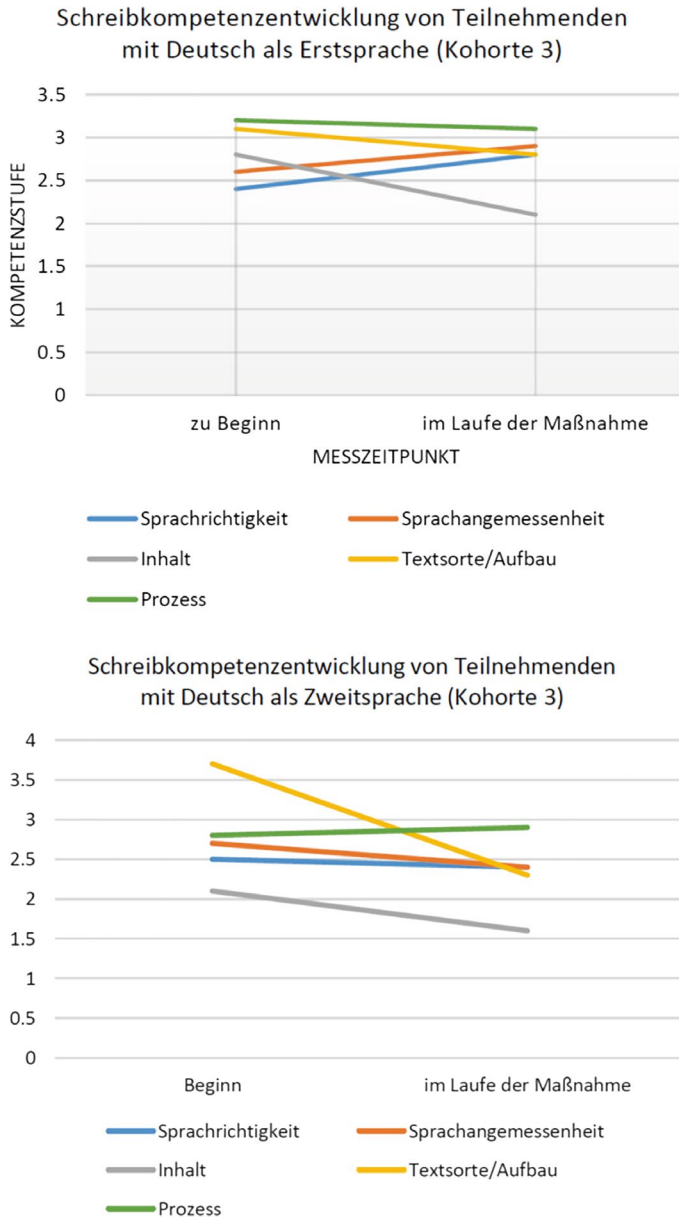
---

## 6 Interpretation der Ergebnisse

Das erstellte Förderkonzept wurde von den Anleitenden und Jugendlichen laut Interviews ausnahmslos sehr positiv aufgefasst. Die Evaluationsergebnisse zum handlungsorientierten Fördermaterial belegen dessen Wirksamkeit aber vor allem nur in zwei von fünf Förderbereichen, nämlich Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit, wohingegen die Bereiche Inhalt, Textsorte/Aufbau und Schreibprozess deutlich weniger von der Förderung beeinflusst wurden (vgl. Kayal, 2024).

---

<sup>5</sup>Vgl. im Detail Efing et al., 2024, 127–131.



**Abb. 6** Schreibkompetenzentwicklung der Teilnehmenden von Kohorte 3 mit DaE versus DaZ. (Quelle: Efing et al., 2024, S. 130)

Dabei profitierte einerseits Kohorte 2 deutlich stärker von der Förderung als Kohorte 3; andererseits profitierten Deutsch-Erstsprachler\*innen deutlich stärker als Deutsch-Zweitsprachler\*innen.

Ausbleibende bzw. nur geringe messbare Fördererfolge wurden in den Interviews dezidiert nicht dem Konzept und Material angelastet<sup>6</sup>, sondern den Arbeitsbedingungen der Anleitenden<sup>7</sup> sowie, vor allem bezüglich Kohorte 3<sup>8</sup>, den sozialen Hintergründen und Problemen der Jugendlichen. Dies zeigt etwa folgende Interviewäußerung einer Sozialpädagogin:

„Die Gruppe hat es nicht geschafft, ein Gruppengefühl zu entwickeln. Das sind lauter Einzelkämpfer, die sich nicht für die anderen interessieren.“ (Sozialpädagogin)

Auch der hohe Anteil von Jugendlichen mit Fluchthintergrund erschwerte in Kohorte 3 die Arbeit mit den Eltern, eine Aufgabe, die auch zum Arbeitsfeld des Maßnahmenpersonals gehört:

„Bei Infoveranstaltungen mit Eltern gibt es große Sprachprobleme. In Einzelgesprächen mit Vätern (selten mit Müttern) übernehmen die Jugendlichen die Funktion des Dolmetschers. Da kann ich natürlich davon ausgehen, dass sie kritische Punkte, die ihre Person angehen, nicht in meinem Sinn übersetzen.“ (Sozialpädagogin)

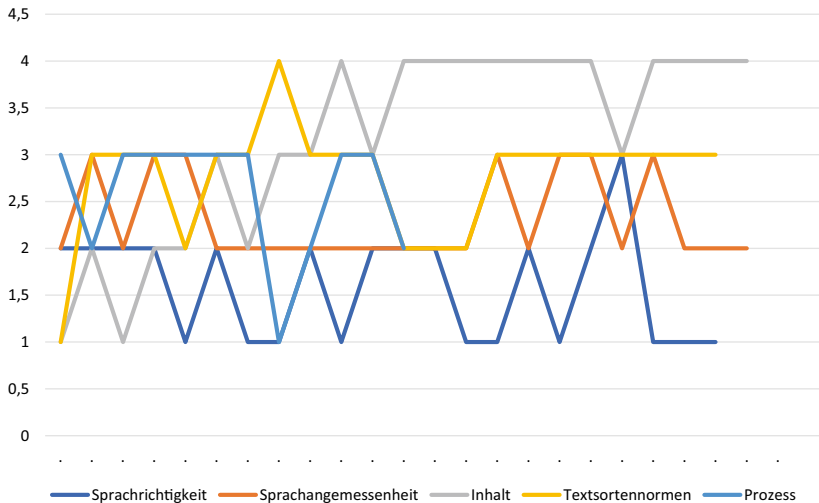
Der Grund für die zum Teil geringen Fördererfolge, so deuten die Interviewergebnisse also an, scheint vor allem in sozialen und auch kulturellen und nur zum Teil

---

<sup>6</sup> Dies zeigen beispielhaft folgende Zitate von Anleitenden: Die Materialien seien „verständlich“, „niedrigschwellig“ und „sehr hilfreich, weil sie sehr weit unten ansetzen und auch für Teilnehmende mit geringen Schreibkompetenzen motivierend sind“. „Am Konzept lag es nicht.“ „Die Ergebnisse sagen nichts aus über Nutzen und Brauchbarkeit der KOFISCH-Materialien.“ „Wenn die Fördermaterialien nicht so wären, wie sie sind, könnten wir gar keine Schreibförderung machen. Sie passen genau zu unserer Praxis, man kann sie leicht nutzen und auch die Teilnehmenden verstehen die Übungsangebote.“

<sup>7</sup> Ein Anleiter erklärt: „Bei der Fülle der Aufgaben als Anleiter steht Schreibförderung zwangsläufig erst an vierter oder fünfter Stelle.“

<sup>8</sup> Laut der Sozialpädagogin war die Gruppe „ein absoluter Ausrutscher nach unten“. In Kohorte 3 haben viele Teilnehmende die Regelschule nach der 7. Klasse verlassen (ein Teilnehmer hat die 7. Klasse dreimal besucht, nur einer hat den 9er HSA erworben, 66 % sind ohne Schulabschluss). Ein Anleiter bezeichnet die Situation in Kohorte 3 als „Supergau“, weil die Fehlzeiten der meisten Teilnehmenden so hoch seien, dass sie nicht einmal die Chance auf einen 9er HSA hätten, der bei regelmäßiger Teilnahme ohne Prüfung erreicht werden kann.



**Abb. 7** Exemplarische Entwicklung der Textqualität einer Probandin (Kohorte 2) mit Hauptschulabschluss H9 im Laufe der Maßnahme; Messpunkte sind die von ihr geschriebenen Texte in chronologischer Reihenfolge von September 2021 bis Juni 2022. (Quelle: Efig, 2024/im Druck)

in sprachabhängigen Faktoren zu liegen – die Interpretation ist nur unter Hinzuziehung soziodemografischer Informationen möglich. Dies veranschaulicht beispielhaft Abb. 7, die den individuellen Verlauf der Textqualität einer Probandin zeigt.

Hier wird deutlich, dass es keine – in den Abb. 4, 5 und 6 suggerierten – linearen Entwicklungsverläufe der Schreib(teil)kompetenz(en) gibt, sondern dass punktuelle, tagesaktuelle Faktoren die Textqualität – selbst bei den gleichbleibenden Anforderungen der Textsorte Wochenbericht – beeinflussen, von der aus demnach nicht auf die generelle Schreibkompetenz geschlossen werden darf. Die Textqualität als Performanz unterliegt ständig wechselnden Bedingungen, unter denen die zugrunde liegende Kompetenz methodisch nicht durch Textbewertungen erfasst werden kann.

Auf die Kohorte 3 insgesamt bezogen, ergaben die Interviews, dass die außersprachlichen Faktoren, die die Textqualität und damit die Wirksamkeitsevaluation beeinflussten und „Tagesform-abhängige“ Ergebnisse wie in Abb. 7 erklären können, zum Beispiel in folgenden ganz konkreten Faktoren lagen:

- Eine Teilnehmerin erzählte, dass ihr eine Zwangsverheiratung drohe. Dies beschäftigte sie so sehr, dass die Aufmerksamkeit für die Maßnahme und die Schreibförderung drastisch sank.
- Ein Teilnehmer musste neben der Maßnahme in einem kleinen Familienbetrieb zusätzliche nächtliche Schwarzarbeit leisten und war dann tagsüber in der Maßnahme viel zu müde, um sich auf diese und die Schreibförderung zu konzentrieren.
- Mehrere Teilnehmende konsumierten Alkohol und Drogen in hohem Maße oder waren sogar abhängig und wenig interessiert an der Maßnahme und Schreibförderung. Zwei Teilnehmende mussten morgens schriftlich zu Protokoll geben, ob sie unter Alkohol-/Drogeneinfluss standen, weil sie sonst keine Werkzeuge benutzen oder Maschinen hätten bedienen dürfen.

Hier wird deutlich, dass die soziale Herkunft bzw. die sozialen Hintergründe sich in der schriftsprachlichen Kompetenz insofern spiegeln, als die fehlende Aneignung von (höherer) Schreibkompetenz an sozialen Ursachen scheitert und Schriftsprache bzw. ihre Beherrschung damit kein Mittel der sozialen Emanzipation zu werden vermag. Das kulturelle Kapital, das den Teilnehmenden im Bereich der schriftsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten fehlt, wird in diesen Härtefällen auch im Übergangssystem und Förderprojekt nicht nachträglich erworben, da/wenn das soziale Kapital, d. h. das soziale Umfeld und Netzwerk aus Freund\*innen/peers und Familie, eines ist, das Schriftsprache nicht zu schätzen weiß – und nicht erkennt, dass berufliche Schreibkompetenz nichts mit einem Distinktionsbedürfnis oberer Klassen zu tun hat, sondern einer beruflichen (fachlichen wie oft auch juristischen [Dokumentation]) Notwendigkeit folgt und der Schreibkompetenzerwerb daher zu unterstützen ist. Dabei geht es nicht darum, literale Praktiken der Schule nachzuholen, sondern die neuen, berufstypischen Schreibpraktiken und Textsorten zu lernen.

Mit Bezug auf die oben dargelegten deutlich schwächeren oder ausbleibenden Fördererfolge bei DaZ-Teilnehmenden kann in diesem Zusammenhang auch auf Wolfgang Steinig und Hans-Werner Huneke (2007, S. 214 f.) verwiesen werden, die die These aufstellen, dass ursächlich für (schrift-)sprachliche Probleme nicht (nur) die andere Herkunftssprache sein könne, sondern die soziokulturelle Orientierung der eingewanderten Familien mit einem geringen Bezug zur Buch- und Schriftkultur sowie einer geringen schulischen Bildung der (Groß-)Eltern. Angesichts der Bedeutung von Schreibkompetenz für berufliche Teilhabe (v. a. an gut bezahlten, sicheren Jobs) reproduziert sich soziale Ungleichheit dann hier in der fehlenden Motivation und Einsicht in die Relevanz schriftsprachlicher Fähigkeiten bzw. in der fehlenden Gelegenheit oder Einsicht in die Notwendigkeit, sich

auf die eigene Schreibkompetenzentwicklung zu konzentrieren. Schreibförderung müsste, zumindest bei Jüngeren wie in KOFISCH, ein Ansatz sein, der die sogenannte *family literacy* einbezieht.

Die im Projekt konkret aufgedeckten Probleme sind sprach-/schreibdidaktisch demnach nicht zu lösen und auch nicht zu kompensieren. Ein Anleiter äußerte sich wie folgt:

„Da bleibt dann einfach [als Anleiter] kein Gedanke mehr an Schreibförderung übrig. [...] Ich habe bemerkt, dass man ganz systematisch mit den Teilnehmenden nicht an ihren Schreibkompetenzen arbeiten kann. Sie sind teilweise so voll mit Problemlagen, kämpfen mit Armut und so fort und ich muss schrittweise und häppchenweise Schreibaufgaben vergeben. Es geht nicht alles gleichzeitig.“

Darüber hinaus bestätigen die Interviews, dass eine unterschiedliche Durchführungsqualität und -frequenz in den Kohorten deutlich Auswirkungen auf die Ergebnisse hatte; in Kohorte 3 verhinderten neben den großen sozialen Problemen vieler Teilnehmenden auch zeitliche Engpässe der Anleitenden angesichts personeller Fluktuation und dergleichen eine bessere und häufigere Umsetzung. Dies zeigen beispielhaft folgende Zitate von Anleitenden: „Wir haben zu wenig darauf geachtet, dass sie das regelmäßig nutzen.“ „Die Leitung hätte sich stärker dahinter stellen können. Die haben sich nie dafür interessiert, was wir da machen.“

Daraus wird (bereits angedeutet) deutlich, dass die Interpretationsansätze nicht nur aufseiten der Jugendlichen, sondern auch beim Maßnahmenträger und den Arbeitsbedingungen der Anleitenden liegen – und in einem Punkt sicherlich auch beim Schreibförderkonzept: Die Idee der handlungsintegrierten Schreibförderung funktionierte insofern, als die dadurch intendierten Effekte der motivationalen Bereitschaft vieler Jugendlichen, sich mit Schreiben auseinanderzusetzen, tatsächlich stieg – die Relevanz des Schreibens für das berufliche Handeln war unmittelbar einsichtig und konnte so eine gegebenenfalls fehlende Schreibmotivation oder kulturell ansozialisierte Geringschätzung schriftsprachlicher Fähigkeiten kompensieren und ein Schreibbedürfnis, etwa von freiwillig erstellten Notizen/Mitschriften, entstehen lassen. An seine Grenzen stieß das Konzept der handlungsintegrierten Schreibförderung dort, wo Arbeitstage durch Realaufträge für echte Kund\*innen so voll waren, dass keine Zeit für eine Schreibintegration blieb oder dass die Jugendlichen am Ende des Tages zu müde waren, um noch (den Wochenberichteintrag) zu schreiben.

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

Die Evaluation der Wirksamkeit des Förderkonzepts zeitigte kurz gefasst folgende Ergebnisse: Die Evaluation a) ließ (schwache) Fördereffekte der Interventionsgruppen (Kohorte 2 und 3) gegenüber der Kontrollgruppe (Kohorte 1) erkennen, b) zeigte, dass Erstsprachler\*innen stärker als Zweitsprachler\*innen vom Förderkonzept profitieren und c) förderte Gründe für die nur geringen Fördereffekte zutage, die vor allem im institutionellen Bereich (Förderung zu selten wegen fehlender Zeit), im soziokulturellen Bereich (soziale Probleme relativieren die aktuelle Schreibrelevanz für die Jugendlichen) sowie in einem optimierbaren Schreibförderselbstkonzept der durchführenden Anleitenden (die zum Teil Schreibförderung auch nach Projektende noch vor allem als Aufgabe des Berufskollegs ansehen und damit Schreiben der Schule und nicht dem Beruf zuweisen und den Habitus der Jugendlichen damit zementieren) zu sehen sind.

Als Fazit lässt sich ziehen, dass eine Implementierung einer handlungsorientierten Schreibförderung in den Lernort Werkstatt nur möglich ist mit einer parallel stattfindenden Sensibilisierung für die Relevanz von Schreiben und Schreibförderung a) bei den Maßnahmenträgern, die den Anleitenden Zeit/Freiräume und personelle Ressourcen für Schreibförderung schaffen müssen und b) bei den Anleitenden. Die Anleitenden können und sollen dabei keine Alphabetisierungsfachkräfte werden; vielmehr müssen das Fördermaterial und die Hilfen zur Implementierung von der Sprachdidaktik so detailliert ausgearbeitet sein, dass die Umsetzung niedrigschwellig und auf Basis einer kurzen Einweisung/Weiterbildung, die in KOFISCH auch konzipiert wurde, funktioniert. Dafür muss jedoch gewährleistet sein, dass den Anleitenden seitens der Maßnahmenträger zumindest – zumal zu Beginn der Implementierung – ausreichend Zeit für die Schreibförderung (neben der fachlichen Förderung) zur Verfügung gestellt wird. Das Förderkonzept wird als durchweg sinnvoll und erfolgreich bewertet. Aber angesichts der – insbesondere bei Zweitsprachler\*innen – festzustellenden ausbleibenden Fördererfolge bei einigen Teilnehmenden lässt sich konstatieren, dass sich (mit dem KOFISCH-Förderkonzept, aber sicherlich auch generell) nicht jedes Individuum zu jedem Zeitpunkt fördern lässt, da es Lebenslagen gibt, in denen Literalitätentwicklung für die Teilnehmenden angesichts großer anderer Probleme keine Relevanz besitzt. Inwiefern sich langfristig späte Fördereffekte (zumindest auf Basis der Sensibilisierung für Schreibrelevanz und Schreibaspekte) dennoch zeigen, kann nicht prognostiziert werden, wäre aber spannend zu erforschen. Zudem ist zu konstatieren, dass bis zum Schluss des Projekts einige Anleitende die Verantwortung der Schreibförderung dem Berufskolleg zuschoben und es damit offen-

bar nicht gelungen ist, alle Anleitenden vom Sinn und der Relevanz von handlungsintegrierter, empraktischer Schreibförderung zu überzeugen. Solch eine Einsicht und solch ein Schreibförderselbstkonzept (dass die Anleitenden es als ihre genuine Aufgabe ansehen, parallel zur fachlichen Vermittlung auch Schreibförderung zu betreiben/ermöglichen) ist aber Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung des Förderkonzepts, das eben – unter anderem aus motivationalen Gründen – vor allem in der praktischen Werkstattarbeit angewandt werden soll und das nur partiell (beispielsweise Einheiten zum Wochenbericht und Partizipialstil, zum Lebenslauf, zur Schreibflüssigkeit) an das Berufskolleg ausgelagert werden könnte. Damit die Jugendlichen Schreibförderung als kohärente Förderung erleben und die Relevanz/den Anwendungsnutzen von Schreibkompetenz erkennen können, müssen hier die verschiedenen Lernorte an einem Strang ziehen; Schreiben muss gleichermaßen an allen Lernorten gefördert werden.

Zukünftig müsste das Förderkonzept auf breiterer und vor allem systematischerer Basis konsequent durchgeführt und dann erneut evaluiert werden, da die Durchführung im Rahmen von KOFISCH sowohl in der Häufigkeit/Regelmäßigkeit wie in der Umsetzungsqualität optimierbar war, sodass das – in den Interviews von allen anerkannte – Potenzial der Materialien nicht ausgeschöpft wurde. Es wäre spannend zu sehen, wie die Fördererfolge ausfallen, wenn die Förderung im Sinne des Konzepts umgesetzt wird.

Darüber hinaus böte solch eine erneute, systematischere Wirksamkeitsstudie die Möglichkeit, gezielter als in KOFISCH (wo es gar nicht intendiert war) darauf zu schauen, welche Effekte der Förderansatz auf Erst- versus Zweitsprachler\*innen hat, um die KOFISCH-Ergebnisse erklären oder aber korrigieren zu können, dass Zweitsprachler\*innen überraschenderweise weniger von der Förderung profitieren. Hier wären in einem neuen Studiendesign insbesondere auch soziale und kulturelle Variablen stärker mit zu erheben.

Schließlich wäre zu testen, wie/ob einzelne Förderansätze (z. B. zum Partizipialstil, Lebenslauf usw., siehe oben) in der Berufsschule/im schulischen Rahmen und damit ohne Handlungsintegration funktionieren.

Sinnvoll wäre darüber hinaus zukünftig eine weitere Verfolgung der Berufsbiografien der Teilnehmenden des KOFISCH-Programms. Die Schreibkompetenz wurde als zentrale Schlüsselkompetenz auf Basis der Annahme gefördert, dass eine bessere Schreibkompetenz die Aussicht auf die Vermittlung in einen Ausbildungsplatz und eine höher qualifizierte spätere Berufstätigkeit erhöht. Ob dies stimmt, wäre in Verbleibstudien zu überprüfen, die nicht mehr traditionelles Thema der Sprachdidaktik sind.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Wbv.
- Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–210). Gilles und Francke.
- Bachmann, T., & Feilke, H. (2014). *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Fillibach.
- [BAG ÖRT] Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit e. V. (2015). *Expertise Funktionaler Analfabetismus bei Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe*. Berlin. [https://www.bbg-lauda.de/files/bbglauda/Downloads/Alpha\\_Expertise\\_final.pdf](https://www.bbg-lauda.de/files/bbglauda/Downloads/Alpha_Expertise_final.pdf). Zugegriffen: 13. Febr. 2020.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 51–71). Budrich.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2003). *Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.
- Buhlmann, R., & Fearnas, A. (2018). *Handbuch des berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Frank & Timme.
- Busse, A., Neuhaus, G., & Steffens, R. (2001). *Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerbildung*. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/ue-deutsch/docs/weitere\\_materialien/d-schreibstrategie.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/ue-deutsch/docs/weitere_materialien/d-schreibstrategie.pdf). Zugegriffen: 18. Juli 2024.
- Czycholl, R. (2001). Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung* (S. 170–186). Schneider Hohengehren.
- Efing, C. (2008). „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten.“ – Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In E.-M. Jakobs & K. Lehnen (Hrsg.), *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching* (S. 17–34).
- Efing, C. (2010). Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. *Fachsprache*, 32(1–2), 2–17.
- Efing, C. (2011). Schreiben für den Beruf. In H. Schneider (Hrsg.), *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung* (S. 38–62). Juventa.
- Efing, C. (2013). Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung. In C. Efing (Hrsg.), *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sprachlich-kommunikative Facetten von „Ausbildungsfähigkeit“* (S. 123–145). Lang.

- Efing, C. (2014). Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In K.-H. Kiefer, C. Efing, M. Jung, & A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch* (S. 11–33). Lang.
- Efing, C. (2018). Formulare als textuelle Herausforderungen in der beruflichen Ausbildung. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 373–382). Narr Francke Attempto.
- Efing, C. (2022). Input = Output?! Berufliches Schreiben als (Ab-)Schreiben von und nach Vorbildern. *Journal für Schreibwissenschaft*, 24(2), 7–27.
- Efing, C. (2025, im Druck). Interdisziplinarität – die Angst vor der doppelten Halbdisziplinarität? oder: Sprache.Beruf.Handeln.Zusammen.Denken. Interdisziplinäre berufsbezogene Sprachförderung. In *Sprache(n) und Beruf. Tagungsband zur AGBFN-Fachtagung 2023 an der Universität Bamberg*.
- Efing, C., Kayal, A., & Küchler, C. (2024). Handlungsorientierte Schreibförderung gering literalisierter junger Erwachsener (DaE/DaZ) zur Integration in den Beruf. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 29(1), 113–149.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Schöningh.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking*. Heinemann.
- Grotlüschen, A., & Riekmann, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Wbv.
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (8., aktualisierte Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (S. 3–30). Hillsdale.
- Kalkavan-Aydin, Z. (2024). Handlungsorientierung. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 709–712). De Gruyter.
- Kayal, A. (2023). *Eine Wirksamkeitsanalyse zur Förderung der berufsbezogenen Schreibkompetenz von jungen Erwachsenen im Übergangssystem*. Dissertation RWTH Aachen University. <https://doi.org/10.18154/RWTH-2023-08939>
- Kayal, A. (2024). Effekte der Förderung beruflicher Schreibkompetenz im Übergangssystem. Eine Wirksamkeitsanalyse (Das Projekt KOFISCH). *Sprache im Beruf*, 7(1), 25–40.
- Kayal, A., & Efing, C. (2022). Schreibcoaching im beruflichen Übergangssystem. Auf der Suche nach Förderbedarfen und wirksamen Gelingensfaktoren. *Coaching. Theorie und Praxis*. <https://doi.org/10.1365/s40896-021-00064-2>.

- Konstantinidou, L., Madlener-Charpentier, K., & Hoefele, J. (2024). Schreibförderung in der beruflichen Bildung aus DaF-/DaZ-Perspektive. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 349–361). De Gruyter.
- Philipp, M. (2015). Because Writing Matters! (Berufliches) Schreiben und seine effektive Förderung. In C. Efing (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung* (S. 151–168). Lang.
- Philipp, M. (2018). Ausbildungsvorbereitende Schreibförderung in der Sekundarstufe I. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 349–359). Narr.
- Roche, J. (2017). Herleitung von Grundlagen der handlungsorientierten Sprachvermittlung an beruflichen Schulen. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 187–200). Waxmann.
- Roche, J., & Terrasi-Haufe, E. (2017). Handlungsorientierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprachebezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse* (S. 71–90).
- Sass, A. (2024). Die Szenario-Methode. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 247–257). De Gruyter.
- Sieber, P. (1998). *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. Niemeyer.
- Skerra, A. (2018). Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und fördern im inklusiven Unterricht. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF) 6*. Skerra\_2018\_Scaffolding.pdf (uni-potsdam.de).
- Steinig, W., & Huneke, H.-W. (2007). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. E. Schmidt.
- Steuber, A. (2023). Möglichkeiten und Grenzen integrativer und tätigkeitsorientierter Sprachförderung am Übergang Schule-Beruf. *bwp@ Spezial PH-AT2*. [https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/steuber\\_bwpat-ph-at2.pdf](https://www.bwpat.de/spezial-ph-at2/steuber_bwpat-ph-at2.pdf). Zugegriffen: 22. März 2024.
- Stollenwerk, L., & Kayal, A. (2022). Förderung der Schreibkompetenz. Ein Förderkonzept für junge Erwachsene im beruflichen Übergangssystem zum Schreiben von berufsbezogenen Texten. *Sprache im Beruf*, 5(2), 237–245.
- Sturm, A. (2014). *Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen. Leseforum 1*. [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014\\_1\\_Sturm.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_1_Sturm.pdf). Zugegriffen: 18. Juli 2024.
- VHS. (2020). VHS Grundbildung. Praxismaterial nach Alpha-Level. <https://grundbildung.de/unterrichten/praxismaterial.php>. Zugegriffen: 30. Sept. 2021.
- Wendt, C., & Neumann, A. (2024). Schreiben im Beruf und an berufsbildenden Schulen für sprachlich-heterogene Zielgruppen – Anforderungen, Tendenzen und Ausblicke. In C. Efing & Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Berufs- und Fachsprache Deutsch. Ein Handbuch aus DaF- und DaZ-Perspektive* (S. 77–89). De Gruyter.
- Werner, B., Efing, C., & Clauss, M. (2015). „Sprechen geht eher, das kommt auch immer auf den Jargon an“. Analyse ausbildungsbezogener kommunikativer Anforderungen bei Schülern ohne Schulabschluss – Untersuchungen in einem Berufs-Bildungswerk

- (BBW). In C. Efing (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung* (S. 71–89). Lang.
- Wiese, N., & Kayal, A. (2023). Förderung der Schreibflüssigkeit von jungen Erwachsenen im beruflichen Übergangssystem (im KOFISCH-Projekt). *Sprache im Beruf*, 6(1), 83–91.
- Wyss Kolb, M. (1995). *Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine empirische Untersuchung zu den Schreibgewohnheiten und zu den schriftsprachlichen Leistungen an der Sekundarstufe II für Personen aus Schule und Sprachwissenschaft*. Sauerländer.

**Prof. Dr. Christian Efing** ist Professor für Deutsche Sprache der Gegenwart an der RWTH Aachen University.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprache und Kommunikation in Ausbildung und Beruf, kommunikative Kompetenz, Registermodellierung, Varietätenlinguistik.

is Professor of Contemporary German Language at RWTH Aachen University.

Main areas of work and research: Language and communication in education and the workplace, communicative competence, register modeling, variety linguistics.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

