

Nienkemper, Barbara

Abschlussorientierte Tests und Prüfungen im Kontext von individuellen Übergängen bei funktionalem Analphabetismus

Schmidt-Lauff, Sabine [Hrsg.]; Felden, Heide von [Hrsg.]; Pätzold, Henning [Hrsg.]: *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 253-264. - (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Nienkemper, Barbara: Abschlussorientierte Tests und Prüfungen im Kontext von individuellen Übergängen bei funktionalem Analphabetismus - In: Schmidt-Lauff, Sabine [Hrsg.]; Felden, Heide von [Hrsg.]; Pätzold, Henning [Hrsg.]: *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 253-264 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130046
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-130046>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Transitionen in der Erwachsenenbildung

Gesellschaftliche, institutionelle
und individuelle Übergänge

Sabine Schmidt-Lauff
Heide von Felden
Henning Pätzold (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
in der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Sabine Schmidt-Lauff
Heide von Felden
Henning Pätzold (Hrsg.)

Transitionen in der Erwachsenenbildung

Gesellschaftliche, institutionelle
und individuelle Übergänge

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

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

© 2015 Dieses Werk ist bei Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter
folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84740753>)

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0753-9

eISBN 978-3-8474-0915-1

DOI 10.3224/84740753

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
<http://www.shop.budrich-academic.de/>

Inhalt

Vorwort 9

Heide von Felden/Sabine Schmidt-Lauff
Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im
gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht
pädagogischer Professionalität..... 11

Key Notes 17

Ortfried Schöffter
Übergangszeiten – ‚Transitionen‘ und ‚Life Trajectories‘. Navigieren
durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf 19

Andreas Walther
Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik
oder pädagogische Gestaltungsaufgabe?..... 35

Theoretische Perspektiven 57

Ulla Klingovsky/Susanne Pawlewicz
Übergang, Unsicherheit und Unterbrechung: Scheitern als Chance zur
Differenzbildung 59

Heide von Felden
Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als
Lernweltforschung 71

Nicole Hoffmann
Übergangsstrukturen im Feld der pädagogischen Beratung
Erwachsener – ethnografische Perspektiven im Anschluss an Arnold
van Gennep 85

Claudia Lobe

Biografieorientierte Transitionsforschung als Teilnehmerforschung –
Wie sich Erwachsenenbildungsteilnahme als biografische Transition
untersuchen lässt97

Berufliche Übergänge..... 111

Melanie Benz-Gydat

Der Berufseinstieg als Transition: Vom Studium in die andragogische
Praxis113

Barbara Lindemann

Die Relevanz von sozialen Kontakten beim Übergang vom Studium in
das Erwerbsleben. Ergebnisse aus einer Befragung der Münchner
Magisterpädagoginnen und Magisterpädagogen.....127

Jörg Schwarz/Franziska Teichmann/Susanne Maria Weber

Transitionen und Trajektorien.....139

Bettina Ülpenich

Der Weg in die Schule – Passagenbewältigung von
Lehrramtsanwärtern und -anwärterinnen in Eigenkonstruktion151

Beatrix Niemeyer-Jensen/Merle Hinrichsen

Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische
Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit.....163

Monique Landberg/Peter Noack

Prädiktoren von berufsbezogenen Orts- und Richtungswechseln von
jungen Erwachsenen und die Rolle von Agency.....175

Johanna Gebrande/Rudolf Tippelt

Basiskompetenzen am Übergang in die Nacherwerbsphase189

Marion Fleige

Nutzenvorstellungen von Weiterbildungsteilnehmenden in beruflichen
und erwerbsbiographischen Übergangssituationen.....203

Professionelle Begleitung in Übergängen..... 215

Yeşim Kasap Çetingök
 Die transitionengerechte Konzeptualisierung der psychosozialen
 Beratung für die Erwachsenen und Ermöglichung von
 Bildungsprozessen217

Stephanie Günther/Joachim Ludwig
 Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen
 Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung227

Babette Mölders
 Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf –
 Konstruktionen eines Übergangs anhand einer Falldarstellung239

Barbara Nienkemper
 Abschlussorientierte Tests und Prüfungen im Kontext von
 individuellen Übergängen bei funktionalem Analphabetismus253

Institutionelle und organisationale Übergänge 265

Matthias Alke
 Institutionelle Übergänge durch interorganisationale Kooperationen.
 Eine empirische Rekonstruktion institutioneller Wandlungsprozesse
 von Weiterbildungsorganisationen267

Henning Pätzold
 Organisationale Übergänge zwischen Weiterbildung und Wirtschaft279

Alf-Tomas Epstein
 Interessegenese, Weitergabe von Verbandserbe und Förderprozesse in
 Jugendverbänden als Beiträge zur Übergangsgestaltung291

Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring
 Jugendverbände als Bildungsorte im „Feld des Übergangs“303

Inga Truschkat/Luisa Peters
 Die Transfergesellschaft als personen(un)bezogene Dienstleistung am
 Übergang von Arbeit in Arbeit317

8 Inhalt

Steffi Robak/Claudia Pohlmann/Lena Heidemann
Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen am Beispiel von
Bildungsurlaub332

Christina Salland/Melanie Franz/Timm C. Feld
Zur Gestaltung von Übergängen im Kontext wissenschaftlicher
Weiterbildung – Rolle von und Herausforderungen für Universitäten345

Autorenangaben 359

Abschlussorientierte Tests und Prüfungen im Kontext von individuellen Übergängen bei funktionalem Analphabetismus

Abschlussorientierte Tests und Prüfungen, an die zertifizierte Berechtigungen oder Kompetenznachweise geknüpft werden, lassen sich als Versuche des Bildungssystems deuten, individuelle biografische Übergänge zu institutionalisieren (vgl. Faulstich 2011). So werden die Zugänge zu Berufen und die Übergänge zwischen verschiedenen Berufen an staatlich anerkannte Bildungsabschlüsse und Kammerprüfungen geknüpft. Einstufungen und Zertifikate für Sprachkurse an Volkshochschulen werden meist am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientiert. Dieser beschreibt Kompetenzniveaus, die theoretisch sequenziell durchlaufen werden können.

Im Feld der Alphabetisierung verbleiben die Teilnehmenden oftmals über viele Jahre in den Lese- und Schreibkursen und der Übergang in andere Weiterbildungsbereiche, oder aus dem Kurs hinaus, findet kaum statt (vgl. Egloff 2011; Rosenblatt/Bilger 2011). Tests wurden bislang ausschließlich zur Einstufung in den passenden Lese- und Schreibkurs und zur kleinschrittigen, prozessbegleitenden Förderdiagnostik genutzt (vgl. Bonna/Nienkemper 2011). Im Projekt „Kurskonzept und Rahmencurriculum für die abschlussorientierte Grundbildung“ des Deutschen Volkshochschulverbandes wurden nun abschlussorientierte Tests entwickelt (vgl. Lauppe/Neumann 2014). Sie könnten als Grundlage für eine Übergangs- oder „Ausstiegs“-Beratung dienen.

Die flächendeckende Einführung von standardisierten Tests wird von den Experten und Expertinnen im Praxisfeld kritisch kommentiert. Die größte Gefahr besteht darin, dass abschlussorientierte Tests instrumentalisiert werden könnten, um die Finanzierung der Kursteilnahme zu reglementieren. Weiterhin wird befürchtet, dass bei Einführung einer Verpflichtung zum Test sowie den dann vermutlich unvermeidbar auftretenden, wiederholten Defiziterfahrungen der Erwachsenen die individuellen Lernprozesse empfindlich gestört werden (vgl. Kölln-Prisner/Schladebach 2014).

Aus erwachsenendidaktischer Perspektive wäre ein teilnehmendenorientierter Umgang mit der Frage nach dem Einsatz von Tests zu empfehlen, wobei das, was im Kontext von selektiven Tests in der Alphabetisierung und Grundbildung als teilnehmendenorientiert gelten kann, erst zu klären ist.

Nach Tietgens bedeutete Teilnehmendenorientierung nie, den Willen des Adressaten als absolut zu setzen (vgl. Tietgens 1980, S. 231). Abschlussbezogene Prüfungen kommentierte er mit dem Hinweis, es sei das Recht der Teilnehmenden, unmittelbar zu ihrem Lernziel hingeführt zu werden. Teil-

nehmendenorientierte Prüfungen zeigten sich daran, dass sie sich auf das konkret Gelernte beziehen und Anforderungen vorab transparent gemacht werden (vgl. Tietgens 1974, S. 17 f.).

Unter Berücksichtigung von Welzers sozialpsychologischem Begriff der Transitionen sind dem Vorhaben, individuelle, biografische Übergänge linear und allgemein verbindlich zu organisieren, eingeschränkte Erfolgsaussichten zuzuschreiben. Er weist darauf hin, dass die Situationsdeutungen der Handelnden eine große Relevanz für den Verlauf von normativen Übergängen und Transitionen haben (vgl. ebd. 1993, S. 36 f.).

Im Folgenden werden Tests und Prüfungen deshalb aus subjektlogischer Perspektive betrachtet, um Rückschlüsse auf eine übergangs- bzw. lernförderliche Gestaltung von abschlussorientierten Tests in der Alphabetisierung und Grundbildung ziehen zu können.

1 Fragestellung

Die hier zugrunde liegende, qualitative Studie beschränkt sich in ihrem Ausgangspunkt nicht auf individuelle Erfahrungen mit abschlussorientierten Tests. Sie geht von der Fragestellung aus: Welche Handlungsstrategien haben Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten aus ihren Erfahrungen im Umgang mit Lernstandsdiagnostik entwickelt?

1.1 Begriff: Lernstandsdiagnostik

Der weiter gefasste Begriff der Lernstandsdiagnostik wurde gewählt, um den Gegenstandsbereich des subjektiven Erlebens und Handelns in Testsituationen nicht frühzeitig einzugrenzen. Unter dem Begriff „Lernstandsdiagnostik“ lässt sich eine vielfältige Einsatzpraxis von Tests im Kontext von Lehr-Lernsettings zusammenfassen. Grob lassen sich selektive und förderdiagnostische Verfahren anhand ihrer Dimensionen unterscheiden (vgl. Dluzak/Grotlüschen/Heinemann 2009):

- Bezugsnorm (sozial vs. individuell)
- Datenhoheit (diagnostizierende Instanz vs. diagnostizierte Person)
- Konsequenz (Selektion vs. Anpassung der Lernangebote)
- Instanz (Fremd- vs. Peer- vs. Selbstbeurteilung)
- Perspektive (Status- vs. Prozesserhebung)
- Zeitpunkt in Relation zum Bildungsangebot (vor- vs. mit- vs. nachlaufend)

2 Subjektwissenschaftliche Theorieperspektive

Ziel der hier beschriebenen Studie war es nicht, normativ die vom Subjekt akzeptierten und zu akzeptierenden Bedingungen von Lernstandsdiagnostik aufzuzeigen, sondern das subjektive Handeln in lernstandsdiagnostischen Situationen sollte im gesellschaftlichen Kontext verstehend nachvollzogen werden.

Für die Erforschung der Handlungsstrategien wurde daher eine subjektwissenschaftliche Theorieperspektive erarbeitet. Sie ermöglicht ein begründungslogisches Verständnis vom menschlichen Handeln in lernstandsdiagnostischen Settings. Konkret wurden ausgewählte Konzepte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp (1995) auf den Forschungsgegenstand angewandt und für die empirische Analyse nutzbar gemacht.

Holzkamp stellt den „Standpunkt/die Perspektive des Subjekts in der sachlich-sozial bedeutungsvollen Welt“ in den Fokus des Forschungsinteresses (ebd. 1995, S. 23). Dieser wird erst dann wissenschaftlich nachvollziehbar, wenn es gelingt, die Erfahrungen des Subjekts in „subjektiven Handlungsbegründungen“ auszudrücken (ebd.). Holzkamp erklärt diese grundlegende These seiner Lerntheorie damit, dass Gründe, im Gegensatz zu äußeren „Ursachen“ oder „Bedingungen“, immer einen ganz individuellen Anteil enthalten. Sie sind nicht für alle offensichtlich, sondern es sind „stets *je meine Gründe*“ (ebd.). Ausgewählte Bedingungen der äußeren Realität können erst handlungsrelevant werden, indem das Subjekt ihnen aktiv eine Bedeutsamkeit zuschreibt. Bedeutungen sind zunächst „verallgemeinerte[...] gesellschaftlich vergegenständlichte[...] Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 1997, S. 261). Holzkamp bezeichnet sie als Prämissen, wenn das Subjekt sie dazu nutzt, sein Handeln zu begründen (vgl. ebd.). Sie lassen somit zum einen Rückschlüsse auf die individuelle Interpretation der Realität und damit gleichzeitig auf gesellschaftlich geschaffene „Handlungsmöglichkeiten“ zu (vgl. Holzkamp 1995, S. 24). Zum anderen wird aus den Begründungsprämissen die nach vorn gewandte individuelle Handlungsabsicht bzw. der Handlungsvorsatz ersichtlich. Holzkamp setzt dazu als weiteres Grundpostulat seiner Theorie voraus, dass das Subjekt mit jeder Handlung darauf abzielt, seine individuellen Lebensinteressen zu bewahren und niemals entgegen seinen Interessen handelt. Der individuell und situativ getroffene Handlungsvorsatz kann demnach immer als subjektiv „vernünftig“ begründet interpretiert werden (vgl. a. a. O., S. 24 ff.). Auf diese Weise gelingt es, mit den Begrifflichkeiten der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie auch das Phänomen des „Nicht-Lernens“ zu erklären. Holzkamp versteht Lernen zunächst als eine begründete Handlung, die sich von anderen Handlungen dadurch unterscheidet, dass das Subjekt im Lernen darauf abzielt, Hindernisse, auf die es im normalen Handlungsvollzug gestoßen ist, durch die Erweiterung seiner Fähigkeiten zu überwinden (vgl. Holzkamp 2004, S. 29).

Diese grobe Unterscheidung kann nur unter Vernachlässigung von inzidentellen Lernprozessen aufrechterhalten werden (vgl. Holzkamp 1995, S. 182 f.; Haug 2003, S. 21). Eine Lernhandlung wird also vom Subjekt intentional aus der primären Bezugshandlung ausgegliedert. Diesen Prozess bezeichnet Holzkamp als „Lernschleife“ (a.a.O., S. 183). Sie dient dazu, innezuhalten, um die eigenen Voraussetzungen im Hinblick auf die Überwindung der Handlungsproblematik zu verbessern.

Der hier interessierende Forschungsgegenstand der „Lernstandsdiagnostik“ wird dementsprechend als potenzielle Handlungsproblematik betrachtet, für deren Überwindung das Subjekt entweder eine Lernschleife einlegen kann oder sie mittels einer Bewältigungshandlung überwinden kann. Sowohl der Forschungsstand zur Bewältigung von und zum Erleben des funktionalen Analphabetismus (vgl. Egloff 1997; Wagner/Schneider 2008; Zeuner/Pabst 2011; Müller 2012) als auch die Forschungsarbeiten zu Lernwiderständen (Grell 2006; Grotlischen 2008; Faulstich/Bracker 2014) legen die These nahe, dass Erwachsene im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen neben dem Lernen weitere Handlungsstrategien wählen. Ein vorbereitendes Vokabeltraining kann beispielsweise ebenso als Handlungsstrategie zur Bewältigung einer bevorstehenden Fremdsprachenprüfung betrachtet werden wie das Abschreiben beim Tischnachbarn.

Holzkamp (1995) betont, dass eine Lernhandlung nicht dadurch notwendig wird, dass sie von außen als Anforderung an das Subjekt herangetragen wird. Zu einer Lernhandlung kommt es vielmehr erst dann, wenn das Subjekt als Ergebnis einer Prämissenklärung selbst zu der Einsicht gelangt, dass die Handlungsproblematik, seinen Lebensinteressen entsprechend, nur durch Lernen zu überwinden ist (vgl. ebd. S. 185, 214). Besteht einerseits der Wunsch, den „Lernerfolg[...] bei den jeweiligen Kontrollinstanzen“ abzurechnen (hier: z.B. über den Zertifikatswerb) und andererseits der Zweifel, inwieweit das Eindringen in den Lerngegenstand zur „Situationsbewältigung überhaupt ‚nötig‘, d.h. gefordert ist“, dann spricht Holzkamp von *widerständigem Lernen* (ebd., S. 193). Es bezeichnet die Inkongruenz zwischen den in der Lernanforderung vergegenständlichten gesellschaftlichen Interessen und den subjektiven Lern- oder Lebensinteressen. Die Qualität eines widerständigen Lernprozesses ist durch ein widersprüchliches Verhältnis von defensiven und expansiven Lernbegründungen gekennzeichnet. Der Widerspruch besteht zwischen einem

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

Das bedeutet im Umkehrschluss, sofern die außergesetzten Lernbedingungen die Überwindung der subjektiv wahrgenommenen Lernproblematik unterstützen, hat das Subjekt Gründe, sie zu akzeptieren.

Übertragen auf den Gegenstand der Handlungsstrategien im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen ist zu schlussfolgern, dass die gesuchten Handlungsstrategien widerständige und akzeptierende Anteile enthalten. Sie sagen etwas darüber aus, ob die Rahmenbedingungen der Lernstandsdiagnostik mit den subjektiven Lebensinteressen übereinstimmen.

Subjektive Lebensinteressen können nur dann erfasst werden, wenn der Subjektstandpunkt als Ausgangspunkt wissenschaftlicher Forschung übernommen wird (vgl. Holzkamp 1997, S. 260). Holzkamp zufolge wird der Subjektstandpunkt im intersubjektiven Diskurs sichtbar. Intersubjektive Verständigung über die Handlungsabsichten des Subjekts gelingt allerdings nur, insoweit es auch gelingt zu vermitteln, aufgrund welcher individuell gedeuteten Prämissen der Handlungsvorsatz getroffen und vom Subjekt als „vernünftig“ beurteilt wurde (Holzkamp 1995, S. 25).

3 Forschungsdesign

Um sich diesem Anspruch anzunähern, wurde das qualitative Forschungsdesign an der Grounded Theory, wie sie in der pragmatistischen Tradition von Strauss und Corbin (1996) beschrieben wird, orientiert.

Es wurden 21 leitfadengestützte Interviews mit Erwachsenen geführt, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und/oder Schreiben haben.¹ Weil der Begriff „Lernstandsdiagnostik“ im alltäglichen Sprachgebrauch unüblich ist, wurden sie im Interview offen nach allen Erfahrungen mit „Tests und Prüfungen“ in ihrem Lebensverlauf befragt. Durch den Einsatz von flexiblen Nachfragen gelang es, im Sinne eines theoretical sampling (Strübing 2011, S. 30-32), eine Vielfalt von dichten Situationsbeschreibungen verschiedenster diagnostischer Settings für die Theoriebildung zu berücksichtigen.

Für die Auswertung wurde das Kodierparadigma der Grounded Theory entsprechend zur subjektwissenschaftlichen Forschungsperspektive begründungslogisch gewendet.² Strauss und Corbin verwenden zur Beziehungsanalyse zwischen den Kategorien folgendes Schema:

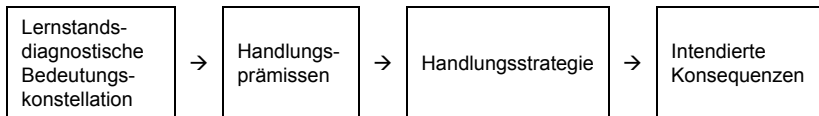
-
- 1 17 Erwachsene wurden über die Institutionen kontaktiert, in denen sie aktuell einen Lese- und Schreibkurs besuchen. Die Lese- und Schreibschwierigkeiten von drei weiteren Interviewpartnern waren mir bekannt, weil sie am Skalierungspretest der leo. – Level-One Studie teilgenommen haben. Eine weitere Person konnte im persönlichen Kontakt für ein Interview gewonnen werden. Sie war aus dem beruflichen Kontext bekannt.
 - 2 Eine handlungstheoretische Anpassung des Kodierparadigmas der Grounded Theory erwies sich bereits in anderen Forschungsarbeiten als gegenstandsadäquat (vgl. von Felden 2006; Grotlischen 2010; Krämer 2014).

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

Holzkamp dagegen schlägt zur Annäherung an den Subjektstandpunkt folgendes Analyseschema vor:

Bedingungen/Bedeutungen → Handlungsprämissen → intentionale Zwischenglieder → Handlungsvorsatz → Handlung (vgl. Holzkamp 1995, S. 35).

Für den interessierenden Forschungsgegenstand dieser Studie wurde das Phänomen der *subjektiv begründeten Handlungsstrategien*³ in den Mittelpunkt des Kodierschemas gerückt. Weil im begründungslogischen Modell angenommen wird, dass Gegenstände der äußeren Welt erst handlungsrelevant werden, indem das Subjekt selbst ihnen aktiv eine Bedeutung zuschreibt, wird die Kategorie der *Handlungsprämissen* verwendet. Der Kontext ist in dieser Studie vergleichbar mit der subjektiv wahrgenommenen *Bedeutungskonstellation der Lernstandsdiagnostik*, innerhalb der das Subjekt seine Handlungsmöglichkeiten wahrnimmt. Um die subjektiv begründete Wahl einer Handlungsstrategie zu erfassen, müssen laut subjektwissenschaftlichem Ansatz die zugrunde liegenden Handlungsabsichten als intentionale Zwischenglieder berücksichtigt werden. Da in der Untersuchung keine Handlungsvorsätze, sondern rückblickend begründete Handlungsstrategien erfasst wurden, enthält das Schema die Kategorie *intendierte Konsequenzen*:



Mit diesem Kodierparadigma wurden die Situationsbeschreibungen zum Handeln in selbst erlebten Test- und Prüfungssituationen analysiert und miteinander verglichen.

4 Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus

Als Ergebnis der Analyse des empirischen Datenmaterials konnten sowohl eine Vielfalt von subjektiven Beschreibungen zu verschiedensten Test- und

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

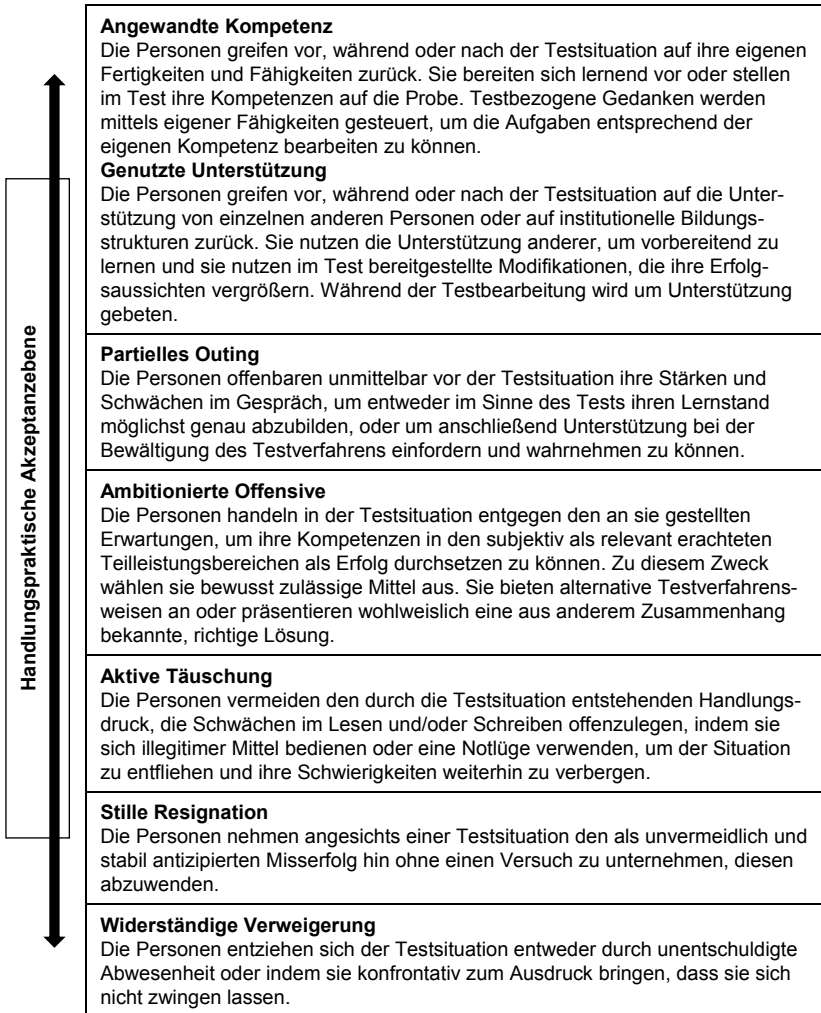
Prüfungssituationen als auch eine breite Variation von Handlungsstrategien im Umgang mit diesen Situationen erhoben werden.

Das Spektrum von berichteten Test- und Prüfungssituationen umfasst überwiegend lernstandsdiagnostische Verfahren, die im Kontext von institutionellen Lernprozessen stattfinden. Darüber hinaus wurden von den befragten Erwachsenen Testsituationen berichtet, die dem Bereich der pädagogisch-psychologischen Eignungsdiagnostik und der medizinischen Diagnostik zuzuordnen sind. Sie finden zum Beispiel beim psychologischen Dienst in der Agentur für Arbeit oder im Berufsbildungs- oder Berufsförderungswerk statt. Überraschenderweise gibt es weiterhin einen Anteil von Alltagssituationen, die sich aufgrund des funktionalen Analphabetismus aus subjektiver Perspektive zu einer Testsituation entwickeln. Es handelt sich dabei beispielsweise um die Anforderung, den Patienten- und Patientinnen-Fragebogen beim Arzt oder Antragsformulare in der Behörde ausfüllen zu müssen. Diese Situationen wurden von den interviewten Personen explizit als „test-ähnlich“ bezeichnet. Durch Analyse und Vergleich der Situationsbeschreibungen konnten Merkmale identifiziert werden, die aus subjektiver Perspektive eine Testsituation charakterisieren. Sie wurden zu einer subjektlogischen Definition verdichtet:

Aus subjektlogischer Perspektive geht es in einer **Testsituation** darum, *Können* zu zeigen. Ein Test wird daher als eine Situation definiert, in der eine *Leistung* von der Person gefordert wird. Die erforderliche Leistung kann Lesen, Schreiben, aber auch andere Leistungen enthalten. Sie kann *nicht vermieden oder delegiert* werden, ohne einen Nachteil zu erfahren. Die Leistung ist weiterhin dadurch charakterisiert, dass sie *quantitativ* und/oder im *sozialen Vergleich* fremd-, peer- oder selbstbeurteilt wird.

Als Ergebnis des Kodierprozesses wurden weiterhin subjektiv begründete Handlungsstrategien im Umgang mit (den subjektlogisch definierten) Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus in sieben Hauptkategorien beschrieben. Die nachfolgende Abbildung enthält die sieben Kategoriendefinitionen.

Akzeptierendes Handeln



Widerständige Verweigerung

Die Personen entziehen sich der Testsituation entweder durch unentschuldigte Abwesenheit oder indem sie konfrontativ zum Ausdruck bringen, dass sie sich nicht zwingen lassen.

Widerständiges Handeln

Die Handlungsstrategien wurden hier entlang einer Dimension von handlungspraktischer Akzeptanz zwischen eher akzeptierendem und eher widerständigem Handeln verortet. Die Dimension zeigt für jede Handlungsstrategie an, in welchem Ausmaß die „geltenden Spielregeln“ der Testsituation vom Subjekt durch die praktische Handlung anerkannt bzw. inwiefern sie bewusst und widerständig boykottiert werden. Bei Einsatz eher widerständiger Handlungsstrategien befinden sich die subjektiven Lebensinteressen stärker im Konflikt mit den impliziten Intentionen der Testsituation. Bei akzeptierenden Strategien stimmen subjektive Lebensinteressen und die im Setting der Testsituation vergegenständlichten situativen und gesellschaftlichen Interessen tendenziell überein.

Die Qualität der subjektiven und situativen Prämissenlage, auf der die Begründung für die Wahl der jeweiligen Handlungsstrategie basiert, ist auf der Akzeptanzachse nicht abgebildet. Sie kann nur auf einer zweiten, horizontalen Achse zwischen den Ausprägungen der defensiven oder expansiven Handlungsbegründung dargestellt werden. Denn die subjektiven Lebensinteressen in der jeweiligen Testsituation sind durch ein je spezifisches Verhältnis von Bedrohungsabwehr und dem Wunsch nach Erweiterung der subjektiven Handlungsmöglichkeiten charakterisiert. Jede der sieben Handlungsstrategien kann also theoretisch im einen Fall defensiv und im anderen Fall expansiv begründet sein. Weil der vorliegende Artikel auf die Frage des Einsatzes von abschlussorientierten Tests in der Alphabetisierung und Grundbildung fokussiert, wird hier nicht das gesamte begründungslogische Handlungsmodell abgebildet.⁴

5 Handlungsbegründungen im Umgang mit Tests

Im Anschluss an die subjektlogische Definition von Testsituationen ist die Wahl der Handlungsstrategie im Umgang mit Tests als Abwägungsprozess in einem subjektiv begrenzten Rahmen von Alternativen zu verstehen. Der situativ wahrgenommene Handlungsspielraum des Subjekts basiert, laut dem subjekttheoretischen Zugriff dieser Arbeit, auf seinen Handlungsprämissen.

Im empirischen Material ist die Abschätzung der eigenen Erfolgsaussichten in hohem Maße handlungsrelevant. Sie wird immer dann zur Handlungsprämisse, wenn ein Bestehen des Tests als notwendig erachtet wird, um die eigenen Lebensinteressen zu bewahren oder zu erweitern.

Zum anderen erweist sich die, von Foucault (1977) als disziplinierender Machtmechanismus beschriebene, soziale Normierung des Subjekts als be-

4 Das vollständige, begründungslogische Handlungsmodell zum Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus wird an anderer Stelle publiziert (vgl. Nienkemper 2015).

deutsame Prämisse für eher widerständige Handlungsstrategien. Sozial normierte Tests bringen Individuen in eine Rangordnung zueinander und ermöglichen somit die Ausgrenzung Einzelner. Die Angst vor sozialer Ausgrenzung wird im Datenmaterial ausschließlich in selektiven Testsituationen (theoretische Führerscheinprüfung, psychologischer Eignungstest) als Handlungsbegründung verwendet.

6 Fazit und Ausblick

Für die in der Alphabetisierung und Grundbildung bisher angewandten Verfahren der Einstufungsdiagnostik und der lernprozessbegleitenden Förderdiagnostik, bei denen die Leistung an einer individuellen Bezugsnorm bemessen wird, sind Erfolgsaussichten und sozialer Vergleich aus subjektiver Perspektive keine bedeutsamen Kategorien. Wenn aber überlegt wird, individuelle Übergänge (in andere Weiterbildungskurse, in Ausbildung oder Beruf) mithilfe von abschlussorientierten Tests zu institutionalisieren, dann ist zu bedenken, dass damit die sachlich-soziale Bedeutungskonstellation der Lernstandsdiagnostik verändert wird.

Aus subjektiver Perspektive besteht die Konsequenz einer Testsituation kurz gesagt darin, dass die eigene Kompetenz oder Inkompetenz zumindest partiell sichtbar wird. Insofern ist jede Testsituation aus subjektiver Perspektive eine Zumutung an die Subjekte. Nur wenn die pädagogischen Absichten einer Lernstandsdiagnostik (bzw. eines Tests) mit den subjektiven Lebens- oder Übergangsinteressen der Erwachsenen übereinstimmen, gehen Erwachsene in akzeptierender Weise mit den fremdgesetzten Anforderungen um.

Das empirisch erarbeitete Handlungsrepertoire im Umgang mit Testsituationen zeigt, dass testähnliche Situationen von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten nicht pauschal abgelehnt und vermieden werden. Die Handlungsstrategien der angewandten Kompetenz, der genutzten Unterstützung und der ambitionierten Offensive zeigen vielmehr, dass auch bei funktionalem Analphabetismus in bestimmten Prämissenlagen ein aktiver Zugriff auf Ressourcen möglich wird. Auch dann, wenn es darum geht, selektive Tests und Prüfungen zu bestehen und Berechtigungsnachweise zu erwerben.

Für die Einführung von abschlussorientierten Tests in der Alphabetisierung und Grundbildung ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Steigerungslogik von Lernstandsdiagnostik nicht in jedem Fall den subjektiven Lern- und Übergangsinteressen entspricht. Bei einer selektiven und sozial vergleichenden Diagnosepraxis können Misserfolgserfahrungen antizipiert werden, die widerständige Handlungsstrategien subjektiv vernünftig begründen.

Eine „Verpflichtung zum Test“ ist daher aus Teilnehmendenperspektive für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung unbedingt abzulehnen. Das von Tietgens (1974) unterstützte Recht der Teilnehmenden auf

ein testbasiertes Zertifikat kann dahingegen auf Basis der Auswertungen grundsätzlich als teilnehmendenorientiert gelten. Weiterer Forschungsbedarf ergibt sich aus der Frage, ob es gelingt, die Rahmenbedingungen einer abschlussorientierten Zertifizierung für die Alphabetisierung und Grundbildung erwachsenengerecht (vgl. Nienkemper/Bonna 2011) zu gestalten.

Literatur

- Bonna, F./Nienkemper, B. (2011): Diagnostik nicht ohne Kursleiter/innen. Begründungen, Konzeption und erste Ergebnisse einer Befragung an Volkshochschulen. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung*. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann, S. 35-52.
- Dluzak, C./Heinemann, A./Grotlüschen, A. (2009): Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. Mehr untere Sprossen für die Leiter. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Jg. 16, H. 1, S. 34-36.
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographische analytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt a. M.: DIE.
- Egloff, B. (2011): Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hrsg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung*. Ein Werkstattbuch. Münster: Waxmann, S. 175-190.
- Faulstich, P. (2011): Übergänge: Öffnung, Durchlässigkeit, Anerkennung, Anrechnung, Passagen. Editorial. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Jg. 61, Heft 3, S. 203-205.
- Faulstich, P./Bracker, U.R. (2014): Perspektiven der lernenden Subjekte und eine angemessene empirische Lernforschung. In: *bwp@*, Nr. 26. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe26/ Faulstich_bracker_bwpat26.pdf [Zugriff: 29.07.2015].
- Felden, H. von (2006): Lernprozesse über die Lebenszeit. Zur Untersuchung von lebenslangem Lernen mit Mitteln der Biographieforschung. In: Forneck, H.J./Wiesner, G./Zeuner, Ch. (Hrsg.): *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung*. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 217-233.
- Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grell, P. (2006): *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (2008): Lernwiderstände und Lerngegenstände. In: Faulstich, P. (Hrsg.): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg: VSA-Verlag, S. 69-78.
- Grotlüschen, A. (2010): *Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haug, F. (2003): *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument-Verlag.

- Holzcamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie, H. 20, S. 5-36.
- Holzcamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Holzcamp, K. (1997): Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg: Argument-Verlag.
- Holzcamp, K. (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen“. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29-38.
- Kölln-Prisner, H./Schladebach, A. (2014): Drum prüfe, wer sich ewig bildet... Tests und Prüfungen in der Alphabetisierung: Sind sie wirklich notwendig? In: Alfa-Forum, Jg. 26, H. 86, S. 12-15.
- Krämer, J.E. (2014): Lernen über Geschlechterverhältnisse in Spannungsfeldern. feministisch, genderkompetent, intersektional!? Dissertation. Universität Hamburg. Hamburg: Fakultät für Erziehungswissenschaft.
- Lauppe, L./Neumann, P. (2014): Wer hat Angst vorm Test? Diagnoseinstrumente „Basis Schreiben und Lesen“ und „Basis Rechnen“. In: Alfa-Forum, Jg. 26, H. 86, S. 9-11.
- Müller, K. (2012): Lernforschung – Lernbegründungstypen bei Alphakurs-Teilnehmenden. In: Ludwig, J. (Hrsg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 67-140.
- Nienkemper, B. (2015): Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nienkemper, B./Bonna, F. (2011): Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. In: bildungsforschung, 8 (2). Verfügbar unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/129> [Zugriff: 30.07.2015].
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Hrsg. v. Deutscher Volkshochschul-Verband. Bonn. Verfügbar unter: <http://www.grundbildung.de/Zfileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf> [Zugriff: 20.12.2014].
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2011): Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 261-277.