

**Verursachungsfaktoren des Analphabetismus.
Replikation der Untersuchung von Marion Döbert-Nauert**

Diplomarbeit

vorgelegt bei
Prof. Dr. Wolfgang Manz
Institut für Entwicklungs- und Sozialpsychologie
Abteilung Sozial- und Unterrichtspsychologie

von
Margret Hendricks
Neuss, Oktober 1996
(E-Mail: mamue@firemail.de)

Download von www.alphabetisierung.de

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitung	7
2.	Definitionen zum Analphabetismus	11
2.1	Zusammenfassung	18
3.	Untersuchung zu den Ursachen des funktionalen Analphabetismus	21
3.1	Die Untersuchung "Deutschsprachige Analphabeten" von OSWALD & MÜLLER	21
3.2	Konsequenzen dieser Studie	26
4.	Die Untersuchung von DÖBERT-NAUERT	27
4.1	Intention der Untersuchung	27
4.2	Theoretischer Hintergrund	28
4.2.1	EXKURS: Selbstkonzepttheorien	29
4.3	Zur Definition "funktionaler Analphabet"	30
4.4	Inhaltliche Dimensionen für die Befragung	34
4.5	Die Befragungsmethode	35
4.6	Die Durchführung	39
4.7	Das Auswertungsvorgehen von DÖBERT-NAUERT	40

4.8	Darstellung der Ergebnisse	40
4.8.1	Demographische Daten	41
4.8.2	Inhaltliche Ergebnisse	42
4.8.2.1	Den Analphabetismus begünstigende Bedingungen in der Vergangenheit	45
4.8.2.1.1	Lebenswelterfahrungen im Elternhaus	45
4.8.2.1.1.1	Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Desinteresse	45
4.8.2.1.1.2	Zerrüttung der Familie	46
4.8.2.1.1.3	Alkoholmißbrauch und Gewalt in der Familie	47
4.8.2.1.1.4	Abwertung der Person: Erste Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit der Person	48
4.8.2.1.1.5	Strafen im Elternhaus	48
4.8.2.1.1.6	Außenseiter in der Familie	49
4.8.2.1.1.7	Sozio-ökonomischer Status / äußere Lebensumstände	50
4.8.2.1.2	Lebenswelterfahrungen in der Schule	51
4.8.2.1.2.1	Diskriminierungsketten und Kontinuität von Lebenswelterfahrungen	51
4.8.2.1.2.1.1	Erfahrung von Vernachlässigung und Gleichgültigkeit	52
4.8.2.1.2.1.2	Abwertung der Person: Weitere Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit der Person	52
4.8.2.1.2.1.3	Strafen in der Schule: Außenseiter und Sündenbock	52
4.8.2.1.3	Reaktionen auf Diskriminierungsketten	53
4.8.2.1.4	Krankheit	55
4.8.2.2	Den Analphabetismus aufrechterhaltende Bedingungen in der Gegenwart	56
4.8.2.2.1	Lebenswelterfahrungen im Erwachsenenalter	56
4.8.2.2.1.1	Negative Erfahrungen in bezug auf Lese-Schreibunkundigkeit: Diskriminierungserfahrungen als Lese-Schreibunkundiger	56
4.8.2.2.1.2	Selbsterleben als Lese-Schreibunkundiger / Bedeutung von Schriftsprache	58
4.8.2.2.1.2.1	Abhängigkeit versus Unabhängigkeit	59
4.8.2.2.1.2.2	Ausschluß von Lebenschancen und sozialer Kommunikation / Teilhabe an Lebenschancen und sozialer Kommunikation	59
4.8.2.2.1.2.3	Inferiorität versus Gleichstellung oder Überlegenheit	60
4.8.2.2.1.2.4	Angst versus Frei-Sein von Angst	61
4.8.2.2.2	Stigmatisierungsangst und Überlebensstrategien	61
4.8.2.2.2.1	Täuschung	62
4.8.2.2.2.2	Delegation	62

4.9	Interpretation der Ergebnisse	63
4.9.1	Lebenswelterfahrungen im Elternhaus	63
4.9.2	Lebenswelterfahrungen in der Schule	63
4.9.3	Reaktionen auf Diskriminierungsketten	64
4.9.4	Krankheit	65
4.9.5	Lebenswelterfahrungen im Erwachsenenalter	66
4.9.6	Stigmatisierungsangst und Überlebensstrategien	70
4.9.7	Zusammenfassung	71
4.10	Bewertung der Untersuchung von DÖBERT-NAUERT	72
5.	Erfahrungen aus der Alphabetisierungspraxis	73
5.1	Erfolg und Anwendung von Schriftsprache aus Teilnehmersicht	74
5.2	Erfolg und Anwendung von Schriftsprache aus Kursleitersicht	76
5.3	Methodische und konzeptionelle Veränderungen	77
6.	Die Replikation	82
6.1	Der Aufbau der Befragung in der Replikation	83
6.2	Kontrollstatements	83
6.2.1	Zur Funktion von Kontrollstatements	83
6.2.2	Kontrollstatements am Ende des Interviews	85
6.2.2.1	Rotationen	91
6.3	Hypothesen der Replikation	92
7.	Das Auswertungsverfahren	93
7.1	Das Verfahren der Inhaltsanalyse	93
7.1.1	Entwicklung und Definitionen	94
7.1.2	Qualitative versus quantitative Verfahren	97
7.1.3	Die Gütekriterien Reliabilität und Validität	98

7.1.4	Spezielle Probleme der Replikation	101
7.2	Das inhaltsanalytische Vorgehen nach MAYRING	103
7.2.1	Regeln zur Vorbereitung der Analyse	104
7.2.1.1	Bestimmung des Ausgangsmaterials	104
7.2.1.2	Fragestellung der Analyse	105
7.2.1.3	Ablaufmodell der Analyse	105
7.2.2	Beschreibung des Verfahrens der Zusammenfassung nach MAYRING	106
7.3	Die Kategorienbildung der Replikation	108
7.3.1	Bestimmung des Ausgangsmaterials der Replikation	109
7.3.2	Fragestellung der Analyse innerhalb der Replikation	110
7.3.3	Ablaufmodell der Analyse innerhalb der Replikation	111
7.3.4	Die Auswertung der Kontrollstatements	111
7.3.5	Kategorienbildung durch die Anwendung des Verfahrens der Zusammenfassung an dem ausgewählten "Pretest-Interview" / erste Kategorienbildung	113
7.3.6	Anpassung an die Kategorien DÖBERT-NAUERTs und neue Kategorien / zweite Kategorienbildung	125
7.4	Kodierung aller Interviews anhand des Kategorienschemas	130
7.5	Umwandlung des Datenmaterials in quantitative Daten	138
8.	Ergebnisse	140
8.1	Demographische Daten	140
8.1.1	Häufigkeitsverteilungen nach Geschlecht, Familienstand und Anzahl der Kinder	141
8.1.2	Häufigkeitsverteilung nach Schulbesuch	142
8.1.3	Häufigkeitsverteilung nach Berufstätigkeit	143
8.1.4	Häufigkeitsverteilung nach Anzahl der Geschwister	143
8.1.5	Häufigkeitsverteilung nach Geschwisterposition	144
8.1.6	Häufigkeitsverteilung nach Zeitraum des Kursbesuchs	145
8.1.7	Häufigkeitsverteilung nach Altersgruppen	146
8.2	Qualitative Auswertung	146

8.2.1	Qualitativer Vergleich zwischen Untersuchung und Replikation	147
8.2.1.1	Kategorien mit ausschließlich positiver Ausprägung	147
8.2.1.2	Kategorien mit positiver und negativer Ausprägung	148
8.2.1.3	Zusammenfassung	150
8.2.2	Qualitative Darstellung der Ergebnisse zu den neuen - in der Replikation gewonnenen - Kategorien	151
8.3	Quantitative Auswertung	194
8.3.1	Quantitative Auswertung: Vergleich von Untersuchung und Replikation	195
8.3.1.1	Vergleich der einzelnen Kategorien (K1 bis K8, K10 bis K14, K16 bis K19 und K24 bis K25)	196
8.3.1.2	Vergleich der Dimensionen (DIM1 bis DIM6)	198
8.3.2	Quantitative Auswertung der Replikation	200
8.4	Zusammenfassung und Interpretation aller Ergebnisse	203
8.4.1	Zusammenfassung und Interpretation des Vergleichs zwischen Untersuchung und Replikation	203
8.4.2	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse aus den neuen - in der Replikation gewonnenen - Kategorien	209
8.4.3	Beziehung der bestätigten Kategorien zu der zentralen Hypothese DÖBERT-NAUERTs	217
9.	Abschließende Diskussion und Ausblick	219
9.1	Der Stellenwert von Untersuchung und Replikation unter dem Aspekt der angewandten Erhebungs- und Auswertungsverfahren	219
9.2	Die Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis der Alphabetisierungsarbeit	220
	Literaturverzeichnis	223

Anhang I

A)	Text: "Werbungsgespräch"	233
B)	Interview: Interviewer-Anleitung von DÖBERT-NAUERT Fragebogen-Leitfaden Abfragen der demographischen Daten Die Kontrollstatements	234
C)	Skala I: "Daumen-" Skala	248
D)	Skala II: "JA-NEIN-" Skala	249
E)	Transkriptionsregeln	250
F)	Tabelle zur Auswertung des Vergleichs der Versuchspersonenäußerungen zu den Kontrollstatements und den Statements innerhalb des strukturierten Interviews	260
G)	Demographische Daten der Replikation (in PDF-Onlinefassung nicht enthalten)	263
H)	Dokumentation aller relevanten Versuchspersonenäußerungen in Form von Paraphrasen / geordnet nach Kategorien	264
J)	Dokumentation der relevanten statistischen Auswertungen durch das statistische Auswertungsprogramm SPSS	289

Anhang II (separater Band)

Dokumentation aller transkribierten Interviews (in PDF-Online-Fassung nicht enthalten)	362
---	------------

1. Einleitung

In meiner mehrjährigen Tätigkeit als Dozentin eines Alphabetisierungskurses im Rahmen des Alphabetisierungsprogramms der Volkshochschule Düsseldorf¹ wuchs mein Interesse an der Frage, wie es möglich ist, daß Menschen trotz vorhandenen Schulsystems und trotz Schulbesuchs keine oder nur wenige Schriftsprachkompetenzen besitzen können. Dabei fand ich in dem Ansatz der Untersuchung² von MARION DÖBERT-NAUERT sehr interessante Aspekte, die mich dazu bewegten, dieser Frage ebenfalls nachzugehen.

Bis heute gilt die Schätzung der UNESCO, daß in der Bundesrepublik Deutschland 0,75 bis 3 % der erwachsenen Bevölkerung Analphabeten sind. Nur ein geringer Teil dieser Gruppe besucht einen Kurs innerhalb der Alphabetisierungsmaßnahmen. An der Volkshochschule Düsseldorf sind zur Zeit der Befragung ca. 80 Teilnehmer³ in Förderkursen innerhalb des Alphabetisierungsangebotes angemeldet.

Ab Ende der siebziger Jahre wurden sukzessive bundesweit an den Volkshochschulen Alphabetisierungskurse für erwachsene deutschsprachige Analphabeten eingerichtet. Seither bemühen sich Praktiker und Theoretiker um den Aufbau und die ständige Verbesserung der Alphabetisierungsarbeit, die ein weites Feld von Mitarbeiterfortbildung, Entwicklung von erwachsenengerechter (Alphabetisierungs-) Didaktik und Methodik bis hin zur psychologischen und sozialen Beratung beschreibt. Dabei bewegen sich die Fragen und Untersuchungen immer zwischen den Fragen nach den Ursachen

¹ Die VHS Düsseldorf bietet zum Zeitpunkt der Untersuchung innerhalb der Alphabetisierungsmaßnahmen folgende Kurse an: 1. nach Leistungsstand differenzierte Förderkurse: Elementarkurs, Förderunterricht I, II und III, Brückenkurs; 2. Zusatzangebote: Leseclub, Computerkurs, 3: nicht wöchentlich pro Semester stattfindende Angebote: einmaliger Schreib-Samstag, zweimal Stammtischtreffen, eine Woche Bildungsurlaub;

² Um in der Begriffswahl eindeutig zu bleiben, möchte ich die von DÖBERT-NAUERT durchgeführte Studie fortan "Untersuchung" nennen und die von mir durchgeführte Studie "Replikation".

³ Allgemeine Bemerkung zur Schreibweise innerhalb der vorliegenden Arbeit:

Hier und im folgenden wird sich für die männliche Form "der / die Teilnehmer" ("der Befragte", "der Betroffene") entschieden, um den Lesefluß nicht zu beeinträchtigen. Mit "Teilnehmer" sind sowohl die männlichen als auch die weiblichen Teilnehmer der Alphabetisierungskurse der VHS Bielefeld und der VHS Düsseldorf gemeint, die sich für die Untersuchung sowie für die vorliegende Replikation befragen lassen haben. Sofern es sich bei der Verwendung des Begriffs "Dozentin" oder "Kursleiterin" um Mitarbeiter der VHS Bielefeld und der VHS Düsseldorf handelt, wird die weibliche Form benutzt, da es sich hierbei in der Tat bei der beschriebenen Gruppe ausschließlich um Frauen handelt. Bei der allgemeinen Verwendung der Begriffe zur Bezeichnung der Tätigkeit wird wiederum die männliche Form gewählt.

von Analphabetismus in unserer westlichen, durch das Schulsystem scheinbar hinreichend versorgte, Industrienation und den Fragen des Erfolges der Alphabetisierungsmaßnahmen. Sowohl aufgrund der Besonderheit der Zielgruppe dieser Untersuchungen als auch aufgrund geringer finanzieller und personeller Kapazitäten konnte bisher die Stichprobengröße dieser Studien nicht die von der empirischen Forschung postulierte Repräsentativität erbringen.

Die Ziele der vorliegenden Arbeit lassen sich wie folgt beschreiben:

1. Die Durchführung einer Replikation

Die Replikation kann in ihrer Funktion als wissenschaftliche Methode einen Beitrag zur Ergebnisabsicherung im Bereich der Erforschung von Ursachen des Analphabetismus leisten. Zwar kann die vorliegende Replikation den Ansprüchen der Repräsentativität ebenfalls nicht gerecht werden, jedoch sind die Erkenntnisse dieser Befragung wichtig zur Hypothesengenerierung, als Anregung für weitere Studien genauso wie für Replikationen, und letztlich sind sie auch immer Wegweiser und Impulsgeber für die Alphabetisierungspraxis.

2. **Dokumentation der Verfahrensweise**

Gerade in Hinblick auf nachfolgende Studien und Replikationen, aber auch unter dem Aspekt der Nachvollziehbarkeit und Nachprüfbarkeit ist es notwendig, eine Untersuchung möglichst ausführlich zu dokumentieren, d.h., die einzelnen Untersuchungsschritte schriftlich zu fixieren und transparent zu machen. Dies ist ein vorrangiges Ziel der vorliegenden Arbeit.

3. Vergleich der Ergebnisse der Replikation mit denen der Untersuchung von DÖBERT-NAUERT.

Ein weiteres Anliegen ist, die Ergebnisse der Replikation mit denen der Untersuchung zu vergleichen, Unterschiede und neue Erkenntnisse herauszustellen und zu interpretieren.

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut:

Im zweiten Kapitel werden einführend verschiedene Definitionen von Analphabetismus vorgestellt und diskutiert

Danach erfolgt die Darstellung der einzigen weiteren Studie zu der Erforschung der *Ursachen* von Analphabetismus, die die Grundlage für die Untersuchung von DÖBERT-NAUERT bot (Kap.3), nämlich der Studie "Deutschsprachige Analphabeten" von OSWALD & MÜLLER.

Im Anschluß daran wird die Untersuchung von DÖBERT-NAUERT einschließlich der Ergebnisse und Interpretationen vorgestellt und bewertet (Kap. 4).

Kapitel 5 beschäftigt sich damit, einen Abriß über die bisherigen Erfahrungen innerhalb der Alphabetisierungspraxis wiederzugeben, die sich auf die der zentralen Hypothese der Untersuchung liegende Feststellung beziehen, daß die Teilnehmer der Alphabetisierungskurse bisher Gelerntes in ihrem Alltag gar nicht oder nur selten anwenden.

Das sechste Kapitel beschäftigt sich mit dem Aufbau der Replikation und dem zusätzlichen Einsatz des Erhebungsinstruments der Kontrollstatements. Ebenso werden die Hypothesen der Replikation beschrieben.

Das siebte Kapitel enthält die Wiedergabe des Auswertungsverfahrens der Replikation - das "Verfahren der Zusammenfassung" -, das sich dadurch von dem der Untersuchung unterscheidet, daß es ein systematisches inhaltsanalytisches Verfahren ist und das Auswertungsvorgehen in seiner

Ausführlichkeit dokumentiert. Im Anschluß daran wird die Anwendung des Verfahrens auf die Replikation beschrieben (Kategorienbildung, Kodierung, Umwandlung des Datenmaterials in quantitative Daten). Da die Ergebnisse, die mithilfe der Kontrollstatements gewonnen wurden, Grundlage für die Entscheidung des "Pretest-Interviews" für das Auswertungsverfahren sind, wird die Auswertung der Kontrollstatements bereits in diesem Kapitel vorgezogen.

Im achten Kapitel werden nun im Anschluß an die Präsentation der demographischen Daten zum einen die Ergebnisse der Replikation dargestellt, ausgewertet und mit denen der Untersuchung verglichen, zum anderen erfolgt die Darstellung und Auswertung der in der Replikation neu hinzu gekommenen Ergebnisse. Dabei wird zunächst die qualitative Ebene in Anlehnung an die Untersuchung gewählt und anschließend die quantitative Ebene, die durch die Anwendung von statistischen Auswertungsmethoden beschränkt wurde. Abschließend werden dann alle gewonnenen Ergebnisse zusammenfassend interpretiert und in Beziehung zu den Aussagen der zentralen Hypothese der Untersuchung gesetzt.

Im letzten Kapitel wird zunächst unter dem Aspekt des Untersuchungsverfahrens der Stellenwert von Untersuchung und Replikation eingeschätzt. Im Anschluß daran werden die Erkenntnisse der Replikation abschließend unter dem Aspekt der sich daraus ergebenden praktischen Konsequenzen mit ihren Möglichkeiten und Grenzen diskutiert.

2. Definitionen zum Analphabetismus

Analphabetismus war für lange Zeit ein Begriff, den man einem Phänomen in der sogenannten Dritten Welt zuordnete. Im Zusammenhang damit sah man stets jene Alphabetisierungskampagnen in den 70er Jahren, die sich an die Landarbeiter und Bergbewohner Lateinamerikas (speziell Nicaraguas) wandten. Diese betroffenen Analphabeten waren eine immerhin beachtlich große Gruppe von Menschen (in Nicaragua ca. 50% der Bevölkerung), die aufgrund ihrer ökonomischen Situation und der damit verbundenen sozialen Benachteiligungen nie eine Schule besuchten. Bei diesem Phänomen spricht man auch vom "natürlichen" Analphabetismus, da die betroffenen Personen keine Primäralphabetisierung durchlaufen haben, weil es in diesen Ländern keine Schulpflicht gibt bzw. gab. Somit ist in diesen Gesellschaften der Analphabetismus keine Ausnahme, sondern der Normalfall. Der natürliche Analphabetismus steht im Gegensatz zum "funktionalen" Analphabetismus, der in unserer westlichen Industriegesellschaft auftritt. Gemeint ist der Analphabetismus, der trotz vorhandenen Schulsystems und trotz Schulbesuchs in Erscheinung tritt.

Mit der Öffentlichmachung dieses Phänomens des funktionalen Analphabetismus Mitte bis Ende der 70er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland und dem Beginn von Alphabetisierungsprojekten zeigten sich auch Schwierigkeiten, Analphabetismus begrifflich zu bestimmen.

Zunächst stütze man sich auf die von der UNESCO zugrundegelegte positive Definition des funktionalen *Alphabetismus*. Demnach

"... ist eine Person funktional alphabetisiert⁴, wenn sie das Wissen und die Fähigkeit im Lesen und Schreiben erlangt hat, die sie in die Lage versetzt, sich erfolgreich in all jenen gesellschaftlichen Aktivitäten zu engagieren, die normalerweise in ihrer Kultur oder ihrer Gruppe Lese- und Schreibfähigkeiten voraussetzen." (nach GRAY 1956,24)⁵

⁴ Im Gegensatz zu den meisten Autoren, die diese UNESCO-Definition ins Deutsche übersetzt haben, schlägt DRECOLL vor, den englischen Begriff "literate" anstatt mit "alphabetisiert" durch "schriftsprachkompetent" zu übersetzen. (DRECOLL 1981, 30).

⁵ "... a person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally

Damit ist ein Analphabet eine Person, die diese Schriftsprachkompetenz nicht erlangt hat.

Die Alphabetisierungsarbeit und deren theoretische Reflektion bewegte dann einige Autoren dazu, den Begriff näher zu erörtern und die Definitionen um jene Aspekte zu erweitern, die sie in ihrer konkreten Arbeit als Alphabetisierer beobachteten und die sie für relevant erachteten.

So kritisiert DRECOLL zurecht, daß in der UNESCO-Definition eine große Gruppe von Menschen eingeschlossen wird, die in der aktuellen Alphabetisierungsarbeit nicht als Zielgruppe definiert sind. Setzt man nämlich die Leistungsanforderung der jeweiligen Gruppe, in der sich ein Mensch befindet, als Maßstab, so müßten dann auch "Sekretärinnen, die ihre Geschäftsbriefe nicht fehlerfrei schreiben und deswegen vielleicht entlassen werden, als funktionale Analphabeten" bezeichnet werden.⁶

In seinem Versuch, die UNESCO-Definition zu spezifizieren, definiert DRECOLL:

*"Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen **Mindestanforderungen** an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen." (DRECOLL / MÜLLER 1981,31)*

assumed in his culture or group." (GRAY 1956, 24) Die PAS übersetzt GRAY so: "... eine Person, die das Wissen und die Fähigkeit im Lesen und Schreiben erlangt hat, die sie in die Lage versetzt, gleichberechtigt an den gesellschaftlichen Aktivitäten ihres Kulturkreises teilnehmen zu können. " (PAS 1984, 53.180)

⁶ Allerdings scheint mir diese Überlegung innerhalb der Definition von Analphabetismus als sehr interessant, weil sie darauf gerichtet ist, zu fragen, wann ein Mensch nicht nur "funktional" sondern "vollständig" alphabetisiert ist. DRECOLL fordert, den "emanzipative(n) Aspekt der kreativen Selbstäußerungen" in den Alphabetisierungsprozeß einzubeziehen (DRECOLL 1981, 33). Alphabetisierung darf nicht nur im Rahmen der im kulturellen Umfeld notwendigen Anforderungen passieren, sondern darüberhinaus muß eine ständige Weiterentwicklung der Schriftsprachkompetenz möglich sein. Hierbei sind dann eigentlich die Grenzen, die die zu alphabetisierenden Gruppen bestimmen sollen, offen.

Um welche Mindestanforderungen es geht, versucht er anhand von Beispielen zu erklären. Ein gut nachvollziehbares Beispiel dafür, in welcher Weise die in seiner Definition postulierten Mindestanforderungen von den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen und deren Veränderungen abhängen, gibt er durch die Erinnerung an "die Geschichte des Telefons": *"Solange nur wenige Privilegierte es besaßen, war der routinierte Umgang mit ihm beileibe keine Mindestqualifikation. Das mehr oder weniger schnelle Heraussuchen von Nummern fremder Anschlüsse aus unendlich erscheinenden Namensregistern verlangt man heute hingegen von jedem"* (ebd.,31). Darüberhinaus nennt er andere Alltags-Anforderungen, mit deren Bewältigung Personen mit mangelnder oder fehlender Schriftsprachkompetenz erhebliche Probleme haben. Dazu gehören die verschiedenen Fertigkeiten, die aufgrund der Technisierung und Komplexität der Alltagswelt erforderlich werden, wie z.B. im Arbeitsbereich das Erlesen von Hinweis-Schildern und Etiketten auf Produktionsteilen, das Erlesen von Bedienungsanleitungen für Maschinen, das Erstellen von Stundenzetteln und Arbeitsberichten etc.; im Konsumbereich der Preisvergleich, der Umgang mit bargeldlosem Zahlungsverkehr, der Vertragsabschluß, das Verstehen von Bedienungsanleitungen, das Erlesen von Produktinformationen etc.; im Verkehr das Erlesen von Fahrplänen, das Bedienen von Fahrkartenautomaten, die Orientierung anhand von Stadtplänen etc.; im Umgang mit Behörden das Ausfüllen von Formularen und Bewerbungsvordrucken etc. - es gibt noch zahlreiche Beispiele, die man anführen kann. Deutlich wird, daß im Zuge der schnellen technischen Weiterentwicklung gerade der neuen Kommunikationsmittel die Anzahl der Fertigkeiten zunehmen wird, die man zur Bewältigung des Alltags und des Berufslebens besitzen muß und fast ausschließlich durch ausreichende Beherrschung von Schriftsprache erwerben kann.

Vergleicht man DRECOLLS Versuche, sein Verständnis von Analphabetismus definitorisch einzufassen, mit denen anderer Autoren, zeigt sich, daß man nicht darauf verzichten kann, die Definitionen oder Definitionsversuche zu kommentieren und sie mit Beispielen zu füllen.

Daher auch die Versuche, über die Beschreibung der Alltagssituationen oder die Darstellung der schriftsprachlichen Leistungsniveaus Analphabetismus zu definieren.

Eine eng an den Alltag der betroffenen Personen angelehnte Definition gibt MATZKE:

"Die Betroffenen verfügen meist nicht über die Mindestqualifikation im Lesen und Schreiben, um den Alltagsanforderungen gerecht zu werden, sei dies im Arbeitsbereich, beim Lesen von Bedienungsanleitungen oder Etiketten, beim Ausfüllen von Stundenzetteln oder Bewerbungen, in der Konsumsphäre, beim Preisvergleich, bargeldlosen Zahlungsverkehr und Vertragsabschluß, in der Anwendung der allgemein zugänglichen Medien, der Fernsehzeitungen, dem Telefonbuch, den Fahrplänen und Straßenschildern, ja sogar beim Erwerb des Führerscheins fehlen den Betroffenen die notwendigen schriftsprachlichen Fähigkeiten, um gegenüber diesen Anforderungen adäquat zu handeln." (MATZKE 1982,2)

Hier wird eine auf die Schriftsprachkompetenz bezogene Sichtweise von Analphabetismus deutlich, die sich darauf konzentriert, Defizite aufzuzählen. (Alphabetisierung heißt demnach die Behebung dieser aufgezeigten Defizite.)

EHLING , MÜLLER & OSWALD bemühten sich um eine Definition von Analphabeten, die eng an die didaktisch-methodische Arbeit in Alphabetisierungskursen anknüpft. Sie unterteilen Analphabeten in drei verschiedene Gruppen:

- "- Personen, die zwar ihren Namen schreiben können und einzelne Buchstaben kennen, ansonsten aber des Lesens und Schreibens unkundig sind;*
- Personen, die mühsam Texte mit geringem bis mittlerem sprachlichen Niveau lesen, aber praktisch nicht schreiben können;*

bis hin zu

- *Personen, die lesen, aber nur äußerst mangelhaft schreiben können, und die aufgrund der ihnen bewußten äußerst mangelhaften Rechtschreibkenntnisse Situationen meiden, in denen sie schreiben müssen."*

(EHLING, MÜLLER, OSWALD 1981, 9)

Die Autoren versuchen hier, durch die Beschreibung des schriftsprachlichen Leistungsniveaus Analphabetismus zu definieren. Auffallend sind hier die interpretierbaren Begriffe "mangelhaft schreiben" / "mangelhafte Rechtschreibkenntnisse". Es wird nichts darüber ausgesagt, wer diese Leistungen mißt und bewertet. Die hierzu erforderlichen Erklärungen bleiben aus. Jedoch ergänzen die Autoren ihre Definition um weitere Aspekte von Analphabetismus. So sagen sie: *"Der Grad des Analphabetismus läßt sich aber auch danach beschreiben, inwieweit sich eine Person mit ihren Kenntnissen im Lesen und Schreiben im Alltagsleben zurechtfindet..."* (ebd., 9). Damit sprechen die Autoren das Problem der Umsetzung von Gelerntem in Alltagssituationen bzw. die fehlende Kompetenz aufgrund mangelnder Kenntnisse an, aber nur insofern, als daß sie einen Zusammenhang feststellen. Desweiteren weisen sie auf den Aspekt der psychischen Belastung und der psychosomatischen Reaktionen aufgrund des Analphabetismus, den Aspekt der Selbstwertprobleme, des vorprogrammierten sozialen Abstiegs, der dadurch bedingten Zugehörigkeit zur Armutspopulation und damit zu einer Randgruppe der Gesellschaft hin.

GIESE geht in seiner Definition äußerst pragmatisch vor, indem er davon ausgeht, daß nur diejenigen als Analphabet bekannt sind, die einen Alphabetisierungskurs besuchen. So formuliert er:

"Ein Analphabet ist jemand, der unter dem als unzureichend empfundenen Niveau seiner schriftsprachlichen Fähigkeiten leidet und ein Aus- und Weiterbildungsangebot annimmt." (GIESE / GLÄSS 1983, 36/37)

Dies sagt für sich betrachtet nichts über das Niveau der Schriftsprachkenntnisse bzw. den Kenntnisstand aus. Der Schwerpunkt dieser Definition liegt auf dem Aspekt des Leidensdrucks. GIESE versucht jedoch

unter der Betrachtung von 4 Aspekten dem Problem des Analphabetismus und dessen Definition näherzukommen (vgl. ebd.) und ist somit schon um eine differenzierte Betrachtung bemüht. Zunächst betrachtet er den *Aspekt der "Messung des Niveaus der Lese-Schreibfähigkeit"* (ebd.,34ff.). Innerhalb dieser Betrachtung teilt er ähnlich wie EHLING, OSWALD & MÜLLER Analphabeten in verschiedene Gruppen ein, in der er sich nun konkret zum Kenntnisstand der Betroffenen äußert:

"Gruppe 1:

Völlige Analphabeten, die allenfalls ihren Namen schreiben können und einzelne Buchstaben identifizieren können.

Gruppe 2:

Analphabeten, die über rudimentäre Grundkenntnisse verfügen. Sie kennen eine Reihe von Buchstaben, sie wissen, daß Buchstaben Lautwerte repräsentieren, sie können Einzelwörter lesen.

Gruppe 3:

Analphabeten, die über rudimentäre Lesefähigkeiten verfügen, aber nicht schreiben können. In dieser Gruppe ist das Prinzip der Laut-Schrift-Zuordnung verstanden worden, kann aber nur für eine stockende Lesetechnik herangezogen werden; einige Wörter können aus dem Gedächtnis heraus geschrieben werden.

Gruppe 4:

Lese-Schreib-Fähige mit gravierenden Schwierigkeiten. Die dieser Gruppe Zuzuordnenden können mit geringen Schwierigkeiten lesen, aber kaum schreiben. Wichtige Phänomene der deutschen Schrift-Laut-Zuordnung (Dehnung, Schärfung, Auslautverhärtung usw.) werden nicht beherrscht. Es bestehen große Schwierigkeiten in der kognitiven Konstruktion von niederschreibenden Texten.

Gruppe 5:

Lese-Schreibfähige mit spezifischen Schwierigkeiten in der Orthographie, der Interpunktion, und der Textkonstruktion."

(ebd.,34/35)

Ein weiterer Aspekt seiner Betrachtung, um sich der Definition von Analphabetismus zu nähern, ist der Aspekt der Subjektivität der *"Einschätzung des Niveaus"*, aus der GIESE seine o.a. Definition ableitet. Darüber hinaus betrachtet er noch den Aspekt der *"Genese des Analphabetismus"*, aus der sich dann wieder verschiedene Typen von Analphabeten aufgrund verschiedener Entstehungsgeschichten herauskristallisieren, und den Aspekt des Problemfelds von Analphabetismus, wobei darauf hingewiesen wird, daß Analphabeten in "entwickelten Ländern" wie der Bundesrepublik Deutschland ein weites Feld von Problemen umgibt, weil sie ihre Unfähigkeit verstecken und Vermeidungsstrategien entwickeln müssen und dabei ein hohes Risiko der Aufdeckung eingehen. Dieser ständige psychische Druck kann dann wiederum zu einigen typischen Verhaltensweisen wie Selbstisolation und Alkoholismus führen, die jedoch auch schon aus anderen Gründen wie z.B. Kinderreichtum, materielle Not, ungünstige Wohnverhältnisse, Gettoisierung etc. entstanden sein können.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, KREFT und KROPP geben ähnlich wie EHLING, MÜLLER und OSWALD und wie GIESE eine Definition, die der Differenzierung für die Kurspraxis dient. Diese soll hier ergänzend aufgeführt werden:

"Hier kann unterschieden werden zwischen Personen,

- die gar nicht lesen und schreiben können, d.h. allenfalls nur einzelne Buchstaben kennen und nur ihren Namen schreiben können;*

- die einfache Gebrauchstexte lesen, aber gar nicht oder nur mit derartigen Entstellungen der Wörter schreiben, daß die Aussage nicht mehr rekonstruierbar ist;*

- *die sinnentnehmend lesen können, aber aufgrund der ihnen bewußt gewordenen Rechtschreibmängel psychische Schreibhemmungen entwickelt haben."*
(FUCHS-BRÜNINGHOFF, KREFT, KROPP 1986,30f.)

2.1 Zusammenfassung

Die wesentlichen Merkmale der hier aufgeführten Definitionen kann man wie folgt zusammenfassen:

Analphabetismus ist durch Fehlen oder nicht ausreichendes Vorhandensein von Schriftsprachkenntnissen gekennzeichnet. Diese werden gemessen an den Anforderungen des jeweiligen Kulturkreises und an den Anforderungen des engeren Lebensbereiches (soziales Umfeld z.B. am Arbeitsplatz, in der Familie, im Freundeskreis). Darüberhinaus ist die subjektive Einschätzung dieses Mangels von erheblicher Bedeutung bezogen auf das Selbstwertgefühl und die Stigmatisierungserlebnisse der betroffenen Person.

Bei den Anforderungen, die an den Erwerb von Schriftsprachkompetenz gestellt sind, geht es einmal darum, Handlungskompetenz im Beruf und Alltag zu erwerben, die sich darauf beziehen, miteinander kommunizieren zu können bzw. berufs- und alltagsbezogene Zusammenhänge und Strukturen zu erkennen und sich aneignen zu können (z.B. beim Bedienen von komplexen Maschinen am Arbeitsplatz; das Bedienen eines Fahrscheinautomaten; das Ausfüllen von Formularen etc.). Zum anderen geht es darum, sich sozial auf einem Niveau vergleichen zu können, das man selbst für ausreichend empfindet, angesichts des hohen Stellenwertes von Schriftsprachkompetenz in unserer Gesellschaft. Dies beschreibt die soziale und psychische Komponente neben der rein "technischen", der Fähigkeitskomponente. Ein wichtiges Merkmal ist das der *Mindestanforderungen*, die man erfüllen können muß - selbst wenn es schwierig ist, diese zu beschreiben, da sie einem ständigen Wandel unterliegen.

Allen aufgeführten Definitionen gemeinsam ist, daß sie den Analphabetismus unter dem Aspekt von Defiziten und mangelnder oder fehlender Kompetenz innerhalb der Schriftsprache sehen. Bei MATZKE wird insoweit auf fehlende

Handlungskompetenz eingegangen, als er diese ganz eng durch die Beschreibung von Alltagssituationen definiert. Dagegen ist sowohl in der UNESCO-Definition als auch der von DRECOLL der Aspekt der Handlungskompetenz nur abstrahiert dargestellt, indem festgestellt wird, daß die Teilnahme an gesellschaftlichen Aktivitäten bzw. an schriftsprachlicher Kommunikation durch die fehlende Schriftsprachkompetenz behindert oder erschwert wird. EHLING, MÜLLER & OSWALD halten noch den Aspekt des Vermeidungsverhaltens von Schreibsituationen fest, sowie FUCHS-BRÜNINGHOFF, KREFT & KROPP die psychischen Schreibhemmungen als Folge der Bewußtmachung von Rechtschreibmängeln diagnostizieren. In den letzten beiden Definitionen sind also schon Hinweise darauf zu finden, daß man in der praktischen Alphabetisierungsarbeit sowie der theoretischen Auseinandersetzung mit Analphabetismus bereits erkannt hat, daß es nicht allein darum geht festzustellen, daß bestimmte Mängel bei der Anwendung von Schriftsprache vorhanden sind, sondern auch darum festzustellen, daß diese selbst empfundenen Mängel zu Verhaltensweisen führen, die das Erlernen von Schriftsprache ihrerseits erschweren oder behindern.

Eine Definition von Analphabetismus, die den Aspekt der fehlenden Nutzbarmachung von Schriftsprachkompetenzen betont, ist die von DÖBERT-NAUERT (Unterstreichung von mir):

"Als funktionale Analphabeten werden somit in der vorliegenden Arbeit diejenigen bezeichnet, die aufgrund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und / oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen." (DÖBERT-NAUERT, 1985,5)

Auf diese Definition wird im Zusammenhang mit der Darstellung der Untersuchung DÖBERT-NAUERTs (vgl. Kap. 4) noch eingegangen. Sie ist Ausgangsdefinition für die von DÖBERT-NAUERT erstellten Thesen und Hypothesen innerhalb ihrer Untersuchung und soll daher auch Grundlage für die Replikation sein. Dennoch möchte ich erwähnen, welche Kriterien zur Definition von Analphabetismus mir als erachtenswert erscheinen, wobei

meine Definition keine neuen Aspekte hervorbringt, sondern sich aus den Aspekten der eben dargestellten Definitionen zusammensetzt.

Aus meiner Erfahrung als Dozentin innerhalb von Alphabetisierungsmaßnahmen sind folgende Aspekte zur Beschreibung von Analphabetismus wichtig:

- Ein Analphabet ist ein Mensch, der den schriftsprachlichen Mindestanforderungen des Alltags nur teilweise oder gar nicht gerecht werden kann und der seine eigenen schriftsprachlichen Kenntnisse für unzureichend empfindet und darunter leidet.
- Er erlebt und / oder empfindet aufgrund seines Analphabetismus soziale Ausgrenzung.
- Dieses Erleben geht einher mit dem Wunsch, an jenen sozialen Aktivitäten teilnehmen zu können.
- Er wird erkenntlich als Analphabet, indem er einen Alphabetisierungskurs besucht.

Eine detaillierte Liste von Schriftsprachfähigkeiten zu erstellen und diese als Instrument zur Diagnose von Analphabetismus zu benutzen halte ich für bedenkenswert, da ich gerade im Hinblick auf detaillierte Schriftsprachkenntnisse aufgrund der sich schnell verändernden technischen Welt (neue Technologien) - wie auch DRECOLL es erwähnte - die Definition von Analphabetismus für wandelbar erachte.

3. Untersuchung zu den Ursachen des funktionalen Analphabetismus

Zur Frage der Ursachen von funktionalem Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland sind bisher zwei Untersuchungen direkt zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit durchgeführt worden.

Die erste Untersuchung, in der sowohl Aussagen über die Ursachen von Analphabetismus als auch über die aktuellen Lebensbedingungen der Analphabeten und deren Lerninteresse gemacht werden, war die von OSWALD & MÜLLER (OSWALD & MÜLLER, 1982). Auf der Grundlage der Erkenntnisse dieser Untersuchung führte dann 1984 DÖBERT-NAUERT ihre Studie zu den Verursachungsfaktoren des Analphabetismus durch, die in Kap. 4 der Replikation ausführlich beschrieben wird.

Die Untersuchung von OSWALD & MÜLLER wird in diesem Kapitel dargestellt.

3.1 Die Untersuchung "Deutschsprachige Analphabeten" von OSWALD & MÜLLER

Die beiden Autoren sind Mitbegründer des 1977 in Berlin (West) entstandenen "Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e. V." (AOB), der zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland gegründet wurde, um sich für die Institutionalisierung der Alphabetisierung einzusetzen. Derartige Initiativen und die Offenheit einiger Teilnehmer, ihre Schwierigkeiten publik zu machen, zogen die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf sich und bewirkten schließlich, daß das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) eine erste offizielle Studie zum Thema Analphabetismus an die Verfasser in Auftrag gab .

Die Studie der Autoren stellt die "Erfahrungen und Erkenntnisse über die Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener vor, die aus der Arbeit im AOB gewonnen wurden" (ebd.,2).

Befragt wurden 12 Teilnehmer aus Alphabetisierungskursen. Mit ihnen wurden "Intensivinterviews" durchgeführt. Im Zusammenhang mit den Entstehungsbedingungen des Analphabetismus äußerten sich die Befragten zu den Bereichen "*Außerschulische Sozialisation*" (Familiensituation,

kinderreiche Familie, räumliche Enge, finanzielle Misere, Kinderarbeit, psychische Belastungen in der Familie der Betroffenen in ihrer Kindheit und Heimaufenthalte) und "*Schulische Sozialisation*" (Verhinderung des Schulbesuchs, Schulkarrieren, Versagen in den ersten Grundschuljahren, Rolle des Lehrers, zweifelhafte pädagogische Maßnahmen, Leiden an der Schulsituation, Eigenbewertung der sozialen Konflikte, Ursachen des Schulversagens). Im Zusammenhang mit den aktuellen Lebensbedingungen wurden die Bereiche "*Berufliche Situation*" (Angst am Arbeitsplatz, Folgen der Angst am Arbeitsplatz), "*Soziale Ausgrenzung und Stigmatisierung*", "*Strategien der Lebensbewältigung*" (Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz, Vermeidungsstrategien, Selbstisolierung und politische Enthaltbarkeit, Abhängigkeit von Personen und Institutionen) und im Zusammenhang mit der Frage des "Lernens als Strategie zur Veränderung der Lebenssituation" die Bereiche des *konkreten Lernanlasses*, der *Bedeutung des Lernens*, der *Lerninteressen*, der *Lerninhalte*, *früherer Lernerfahrungen* und der *erwünschten Lehrereigenschaften* erfaßt. Die Ergebnisse werden dargestellt, indem zu den genannten Bereichen zunächst auf der Grundlage der Ergebnisse formulierte Thesen vorangestellt und dann die Teilnehmeräußerungen zusammengefaßt bzw. als Zitate genannt und diese Äußerungen zusammenhängend interpretiert werden. Die Autoren geben an, daß die Interpretationen nicht allein auf der Basis der Ergebnisse dieser relativ kleinen Stichprobe beruhen, sondern ebenfalls auf dem Hintergrund der Erfahrungen im Umgang mit ca. 100 Analphabeten entstanden.

Die Autoren gewinnen aus ihrer Untersuchung die Erkenntnis, daß die Ursachen des Analphabetismus nicht auf einen einzelnen Faktor, sondern auf ein "ganzes Bündel sich gegenseitig bedingender Faktoren" (ebd.,56) zurückgeführt werden kann. Die außerschulische Sozialisation konnte demnach nicht alleiniger Verursacher sein, obwohl Ähnlichkeiten im sozialen Umfeld der Betroffenen zu erkennen sind.

Das außerschulische Umfeld in der Kindheit der Betroffenen ist gekennzeichnet durch eine hohe Geschwisteranzahl, eine ungünstige Position innerhalb der Geschwisterreihe, was bei den meisten die Pflicht bedeutete, jüngere Geschwister zu betreuen und im Haushalt mitzuhelfen. Die Familien lebten in großer finanzieller Unsicherheit, teilweise in Armut, die Wohnverhältnisse waren beengt, und oft mußten auch die Kinder für die Existenzhaltung der Familie mitarbeiten. Die finanziellen Nöte bedingten oft

psychische Belastungen, Alkoholkonsum und Streit um Geld. Unter diesen Bedingungen erfuhren die Betroffenen in der Kindheit schwere seelische Erschütterungen, die dann später in Formen der Verhaltensauffälligkeiten, Krankheiten und Neurosen ihren Ausbruch fanden. Jedoch gibt es auch Analphabeten, die unter Heimbetreuung und nicht unter derartigen familiären Bedingungen aufwuchsen. Daher warnen die Autoren vor der verfrühten Schlußfolgerung, daß vergleichbare Sozialisationsbedingungen, wie sie in jenen Familien gegeben waren, zwangsläufig und alleinig Verursacher für Analphabetismus sind.

Über die schulische Sozialisation berichteten die Befragten, daß ihr Scheitern im Erstlese- und schreibprozeß sowie die Bewertung des Lehrers bei ihnen gravierende Lernstörungen ausgelöst haben. Auch wird das Schulversagen von den Betroffenen selbst als "Charakter- und Intelligenzmangel" gedeutet, da in der Kindheit selbst Lebensumstände wie z.B. Umzug, Krankheit und Defizite wie z. B. Kurzsichtigkeit dem Kind als persönliches Versagen zur Last gelegt wurden. Die Überweisung zur Sonderschule wurde daher als Bestrafung und sozialer Abstieg empfunden. So wurden die Betroffenen immer mehr in eine Randposition gedrängt. Die gesamte Schulsituation wird von den Betroffenen als bedrückend und unangenehm angesehen. Sie empfinden sich in einer Außenseiterposition.

Zu den aktuellen Lebensbedingungen der Betroffenen werden folgende Erkenntnisse gewonnen: Die Teilnehmer haben oft nicht die Möglichkeit zu einer qualifizierten Berufsausbildung und üben oft minderqualifizierte Tätigkeiten wie Hilfsarbeitertätigkeiten aus. Sie fürchten sich davor, daß ihre Schriftsprachunkundigkeit am Arbeitsplatz bekannt werden könnte und müssen daher auch Angebote ablehnen, die ihnen zu qualifizierteren Tätigkeiten verhelfen könnten. Im Zusammenhang damit müssen sie Strategien entwickeln, um ihre Schriftsprachunkundigkeit zu verheimlichen bzw. zu vertuschen. Die Folgen, die die Ängste vor der Aufdeckung der Schriftsprachunkundigkeit mit sich bringen, reichen von Frustrationen, Minderwertigkeitsgefühlen und depressiven oder auch aggressiven Stimmungen bis zu Alkoholismus, Tabletten- oder Drogenabhängigkeit und schweren psychischen Erkrankungen, auch zu Selbstmordgedanken. Desweiteren begleiten Stigmatisierungserfahrungen und soziale Ausgrenzung oft ihren Alltag. Die Betroffenen erleben Abwertungen ihrer Person, da Schriftsprachunkenntnis häufig mit geistiger Schwäche gleichgesetzt wird. Auch wird berichtet, daß das

Bekennen zum Analphabetismus eine niedrigere Bezahlung der Arbeitsleistung zur Folge hat. Unter diesen Bedingungen leidet dann das Selbstwertgefühl der Betroffenen, was zu Ängsten, zu Mißtrauen, zu Vermeidungsverhalten und zur sozialen Ausgrenzung führt. Um Situationen der Stigmatisierung und Benachteiligung zu entweichen, haben Analphabeten Strategien entwickelt, die es ihnen ermöglichen, unerkannt zu bleiben und sich unerkannt in ihrer Umwelt zurechtzufinden. Um sich schriftsprachunabhängig in einer Welt voller Wörter zu orientieren, entwickeln die Betroffenen eigene Methoden, sich Wörter als Bilder einzuprägen, sie behalten und reproduzieren zu können. Sie sind oft mit hoher Merkfähigkeit und Gedächtnisleistung ausgestattet. Um unerkannt zu bleiben, vermeiden sie jedoch auch häufig Situationen, in denen sie Schriftsprachanforderungen ausgesetzt sind. Eine Reihe von Strategien im Sinne von Ausreden (wie z.B. "ich habe meine Brille vergessen" etc.) gehören hier zu ihrem Vermeidungsrepertoire. Vermeidungsverhalten führt jedoch im gesellschaftlichen Bereich dazu, daß die Betroffenen sich selbst isolieren. Sie vermeiden beispielsweise die Teilnahme an politischen und kulturellen Gesprächen und Aktivitäten aus Angst, ihre Schriftsprachschwäche preisgeben zu müssen. Daraus entsteht oft ein Informationsdefizit, das sie abhängig macht von Personen und Institutionen.

Im Zusammenhang mit der Frage des Lernens als Strategie zur Veränderung der Lebenssituation hält es ein Teil der Befragten nicht für notwendig, einen konkreten Anlaß für die (Wieder-)Aufnahme des Lernprozesses vorzuweisen (wohl auch, weil sie schon seit einiger Zeit an der Alphabetisierungsmaßnahme teilnehmen und der eigentliche Anlaß nicht mehr deutlich präsent war). Der konkrete Lernanlaß hängt bei den Befragten davon ab, ob eine Institution bekannt ist, die ein dementsprechendes Lernangebot zur Verfügung stellt oder es Personen gibt, die ihnen bei der Suche nach einem derartigen Lehrangebot helfen. Desweiteren ist Voraussetzung, daß die Betroffenen bereit sind, in diesem Zusammenhang über ihre Schwierigkeit zu reden. Das Lernen hat für sie eine hohe Bedeutung. Sie knüpfen Erwartungen in Form von Veränderungsmöglichkeiten in ihrem Leben an das Lernen, sowohl im beruflichen als auch privaten Bereich. Es werden Wünsche geäußert nach Unabhängigkeit und nach Erleichterung der Lebenssituation. Die Lerninteressen der Betroffenen sind unterschiedlich. Sie hängen von verschiedenen Bedingungen ab. Sie unterscheiden sich je nach Alltags- und Berufsleben und den damit geforderten schriftsprachlichen Anforderungen,

nach Alter der Person und nach Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs. Es werden Interessen genannt, die bis hin zur Äußerung von Wünschen gehen, die nach eigener Einschätzung der Befragten bedauerlicherweise aufgrund ihrer eigenen Lerngeschichte nicht mehr in Erfüllung gehen können (z.B. Studium). Zu den Lerninhalten fällt es den meisten der Befragten schwer, sich zu äußern. Sie geben einige Dinge an wie z. B. "Dosenaufschrift lesen", "Zeitung lesen", "Formulare ausfüllen", und verschiedene Bücher aus verschiedenen Sachgebieten lesen können. Auch wünschen sie sich, jeden Tag Alphabetisierungsunterricht zu erhalten, da sie sich dadurch einen schnelleren Erfolg erhoffen. Bei den Personen, die bereits schon früher einmal versucht haben, mit 'Privatlehrern aus dem Freundes- oder Bekanntenkreis' das Lesen- und Schreibenlernen nachzuholen, scheiterte dieser Versuch dann meist an "didaktischen-methodischen Unkenntnissen" und an "sozialpsychologischen Faktoren" (ebd.,87/88). So kommen die Autoren zu der Erkenntnis, daß das Lehrerverhalten auch bei erwachsenen Lernern einen entscheidenden Einfluß auf den Erfolg von Lernversuchen hat. Sind mit Lernversuchen im Erwachsenenalter Verletzungen des Selbstwertgefühls verbunden, so wie sie gerade dann erlebt werden, wenn enge Bezugspersonen der Betroffenen die Rolle des Lehrers übernehmen, brechen die Betroffenen den Lernversuch ab. Die Betroffenen knüpfen an die Person ihres Lehrers ganz bestimmte Erwartungen. Bis auf zwei der Befragten, die sich eine strenge Lehrperson - jedoch mit Humor - wünschen, wollen sie von ihren Lehrern in ihren individuellen Lernschwierigkeiten berücksichtigt werden. Die Lehrer sollen humorvoll sein und auch eine Bereitschaft mitbringen, auf die Probleme der Betroffenen außerhalb des Unterrichts einzugehen. Wichtig für sie sind Eigenschaften wie Geduld, Verständnis, Sympathie und Vertrauen.

3.2 Konsequenzen dieser Studie

Die vielfältigen Informationen und Erkenntnisse, die aus dieser Studie über die Sozialisationsbedingungen und Lebensverhältnisse der Analphabeten gewonnen wurden, gaben den Anlaß für das vom BMBW geförderte, der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) in Auftrag gegebene Projekt "Entwicklung und Unterstützung von Maßnahmen zur muttersprachlichen Alphabetisierung an Volkshochschulen" (1982-1985) - kurz "Projekt Alphabetisierung" genannt. Dieses Projekt sollte "die Weiterbildungseinrichtungen bei der systematischen Entwicklung von Alphabetisierungsangeboten unterstützen" (FUCHS-BRÜNINGHOFF, KREFT, KROPP, 1986, 3). Es setzte sich zum Ziel, Initiator für bundesweite Alphabetisierungseinrichtungen zu sein, diese Einrichtungen zu beraten, eine Konzeption für die Alphabetisierungsarbeit zu erstellen, für die Mitarbeiterqualifikation zuständig zu sein und die Bedingungen der Entstehung des Analphabetismus zu untersuchen.

Innerhalb des Aufgabenbereiches der Ursachenforschung zu den Entstehungsbedingungen des Analphabetismus beauftragte wiederum die PAS DÖBERT-NAUERT, auf der Grundlage der bereits gewonnenen Erkenntnisse eine Untersuchung zu den Verursachungsfaktoren des Analphabetismus durchzuführen. Diese Untersuchung wird im folgenden Kapitel dargestellt.

Bislang sind jene Untersuchungen die einzigen, die zu diesem Bereich des Analphabetismus durchgeführt worden sind.

4. Die Untersuchung von DÖBERT-NAUERT

Die Studie "Verursachungsfaktoren des Analphabetismus" wurde 1984 vom Projekt Alphabetisierung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) in Auftrag gegeben. Hierzu wurden 12 Teilnehmer von Alphabetisierungskursen an der VHS Bielefeld in strukturierten Gesprächen zu ihrer Situation als Analphabeten befragt. Sie äußerten sich zu ihren Erfahrungen mit dem Lesen- und Schreibenlernen in ihrer Vergangenheit und in der Gegenwart. Befragt wurden sie mit Blick auf den Lernprozeß beeinträchtigenden Bedingungen, erfahrenen Stigmatisierungen und aktuell vorhandenen Ängsten.

Um in der Begriffswahl eindeutig zu bleiben, möchte ich die von DÖBERT-NAUERT durchgeführte Studie fortan "Untersuchung" nennen und die von mir durchgeführte Studie "Replikation".

4.1 Intention der Untersuchung

Aus Beobachtungen und Gesprächen mit Teilnehmern der Alphabetisierungskurse an der VHS Bielefeld wurde der Autorin und ihren Kolleginnen deutlich, daß die Teilnehmer das im Kurs Gelernte sehr selten oder gar nicht in ihrem Alltag außerhalb von sogenannten Schutzräumen (Kurs, Zuhause) anwenden.

Angeregt durch die Erkenntnisse aus der Teilnehmerbefragung von OSWALD und MÜLLER (1982) (vgl. Kap. 3), durch die deutlich wird, daß Analphabetismus nicht eine einzige Ursache hat, sondern in einem sehr komplexen Feld von Wirkungszusammenhängen entsteht, ist es für DÖBERT-NAUERT in ihrer Untersuchung von Interesse, zum einen die Verursachungsfaktoren von Analphabetismus in der Biographie der betroffenen Personen zu suchen und zum anderen Bedingungen ausfindig zu machen, die den Analphabetismus in der Gegenwart aufrecht erhalten, obwohl die

Teilnehmer einen Alphabetisierungskurs besuchen und auch Lernfortschritte machen.

4.2 Theoretischer Hintergrund

Im Untersuchungsbericht von DÖBERT-NAUERT wird der zugrundeliegende theoretische Hintergrund nicht explizit dargestellt. Er läßt sich innerhalb der Untersuchung nur von DÖBERT-NAUERTs Definition des funktionalen Analphabetismus und ihren formulierten Hypothesen und Thesen (vgl. Kap. 4.3) ableiten.

In einem persönlichen Brief zu ihren theoretischen Leitmotiven gefragt, teilte mir DÖBERT-NAUERT mit, daß ihren Überlegungen ein Menschenbild zugrundeliege, "das den Menschen als denkendes Wesen begreift, das in der Lage ist, sein Sein und sein Handeln zu befragen, zu gestalten, also schlichtweg: Experte seiner eigenen Lebenssituation zu sein"⁷. Daher seien schließlich auch die Analphabeten befragt worden und nicht Professoren. Dieses Menschenbild entnimmt sie aus vielen Ansätzen wie z. B. den Ansätzen der humanistischen Psychologie, in der der Mensch als Individuum und seine Selbstverwirklichung im Mittelpunkt stehen und die Selbstverwirklichung eine Kraft ist, im Menschen verborgene Fähigkeiten und Talente zu aktualisieren. Auch fließen hier Sozialisationstheorien mit ein wie die des Symbolischen Interaktionismus, in dem durch den Gebrauch von Gesten, insbesondere der sprachlichen, dem Interaktionspartner eines sozial Handelnden Informationen über ihn und seine Umgebung gegeben werden. Diese symbolischen Interaktionen repräsentieren für die jeweilige Gruppe einen gemeinsamen Kern zentraler Bedeutungsgehalte.

DÖBERT-NAUERT begründet das Fehlen der Darstellung eines theoretischen Hintergrunds damit, daß sie einerseits mit der übergeordneten Frage nach den Ursachen des Analphabetismus selbst auf der Suche nach einer erklärenden Theorie ist, andererseits die Thesen und Hypothesen aus den Erfahrungen in

⁷ aus einem persönlichen Brief vom 30.10.95

der Praxis der Alphabetisierungsarbeit entstanden und somit im Schwerpunkt praxisgeleitet sind.

4.2.1 EXKURS: Selbstkonzepttheorien

Obwohl wie bereits erwähnt DÖBERT-NAUERT in ihrem Untersuchungsbericht auf die Darstellung von Theorien verzichtet, möchte ich in diesem Kapitel zusammenfassend eine Beschreibung des weiten Feldes innerhalb der Selbstkonzeptforschung wiedergeben, da das Selbstkonzept Mittelpunkt der hier beschriebenen Untersuchung ist.

Die Vielzahl der Ansätze zum Selbstkonzept erschwert eine kurze und präzise Definition. Die Grundidee ist jedoch auf Carl R. ROGERS (vgl. ROGERS,1972) zurückzuführen. In Abgrenzung zu behavioristischen und psychoanalytischen Konzepten zur Persönlichkeit formulierte ROGERS auf dem Hintergrund eines existentialistischen Menschenbildes seine klientenzentrierte Gesprächstherapie und seine Theorie der Therapie, in der dem Individuum einen großen Einfluß auf sein eigenes Verhalten und Handeln zugestanden wird.

Allen Selbstkonzept-Ansätzen sind bestimmte Annahmen über die Persönlichkeit des Menschen und die Organisation seines Selbst gemeinsam: Man geht davon aus, daß der Mensch analog zu den Theorien, die er über die Welt hat , auch Theorien, Konzepte, Hypothesen über sich selbst formuliert (Selbsttheorien, Selbstkonzept, Selbstkonzepte).

Diese Theorien sind innerhalb der Sozialisationsgeschichte einer Person gebildet bzw. übernommen worden. Eine Person hat mehrere Selbsttheorien über sich, die in einer hierarchischen Ordnung stehen. Dabei geht man davon aus, daß Selbsttheorien höherer Ordnung - vergleichbar mit Axiomen - relativ stabil sind, wobei in zunehmend hierarchischer Unterordnung die Selbsttheorien veränderbar sind. Wie auch der Wissenschaftler, ist der Mensch in seinem alltäglichen Leben bestrebt, seine Selbsttheorien zu überprüfen und zu verifizieren (vgl. EPSTEIN in: FILIPP,1979,15ff.). Widersprechen sich Selbsttheorien und wahrgenommenes Verhalten, so ist eine Korrektur

notwendig. Die Bildung von Selbsttheorien steht im Zusammenhang mit der Selbstwahrnehmung einer Person, der Beurteilung durch andere, zumeist wichtige Personen aus ihrem Umfeld und den diese Prozesse begleitenden Emotionen und Kognitionen.

Die Erforschung von Selbsttheorien sollte dem Zweck dienen, sich bei der Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen bewußt zu machen, daß neben den vielfältigen anderen Bedingungsfaktoren für menschliches Verhalten der Bereich der Kognitionen wirksam wird, und daß der Zugang zu den Selbstkognitionen eine von vielen Möglichkeiten bietet, pädagogische Interventionen in Gang zu setzen.

4.3 Zur Definition "funktionaler Analphabet"

Bisherige Definitionen von funktionalem Analphabetismus sind nach DÖBERT-NAUERT zu sehr beschränkt auf die "Kompetenzdimension", die Beherrschung von Schriftsprache (vgl. Kap. 2). Sie erweitert daher die Definition um den Aspekt der fehlenden Anwendung von Schriftsprachkompetenzen.

So kommt sie zu ihrer Ausgangsdefinition:

"Als funktionale Analphabeten werden somit in der vorliegenden Arbeit diejenigen bezeichnet, die aufgrund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und / oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen." (DÖBERT-NAUERT, 1985, 5)

Analphabetismus wird meist definiert als ein Mangel an Lese- und Schreibfähigkeiten, der den Analphabeten daran hindert, die Anforderungen des Alltags zu bewältigen. Wie DÖBERT-NAUERT richtig folgert, müßte dann das Beheben dieses Mangels zur Konsequenz haben, daß die Menschen in der Lage sind, kompetent mit den Alltagsanforderungen umzugehen. Da sich jedoch in der Praxis der Alphabetisierung zeigt, daß das im Kurs Gelernte eben im Alltag kaum angewendet wird, vermutet DÖBERT-NAUERT, daß es über den Mangel

an Schriftsprachkompetenzen hinaus noch Bedingungen gibt, die den Analphabetismus aufrechterhalten. Diese sind nach DÖBERT-NAUERT sowohl in der Vergangenheit, d.h. der Biographie der Analphabeten zu suchen, als auch in der Gegenwart. Die in der Gegenwart bestehenden, den Analphabetismus aufrechterhaltenden Bedingungen führt sie auf die Identität als Analphabet zurück, auf das "biographisch gewachsene Selbstbild der Lese- und Schreibunkundigen" (ebd.,4).

Die Erforschung dieses Selbstbilds nimmt innerhalb der Untersuchung eine zentrale Funktion ein, weil es als den Schriftspracherwerb bzw. seine Anwendung behindert. Daneben sind aber auch jene "äußeren" Bedingungen wie diejenigen im Kurs oder im Zuhause der Betroffenen von Wichtigkeit.

Hierzu formuliert DÖBERT-NAUERT folgende 8 Thesen:

"THESE 1

Trotz individuell voneinander abweichenden Einzelerfahrungen gibt es bei lese- und schreibunkundigen Personen typische Muster der Lebenswelterfahrung in Interaktionsbeziehungen und im ökologischen Nahmilieu.

Diese typischen Lebenswelterfahrungen bilden die Grundlage für das Selbstbild als lese-schreibunkundige Person und die damit verbundenen Interpretationen und Handlungen in der Umwelt bezogen auf das Stigma.

THESE 2:

Die typischen Muster der Lebenswelterfahrung in Elternhaus, Schule und im Erwachsenenalter sind gekennzeichnet durch Mißachtung und Abwertung der Person, und zwar vor allem an Schnittstellen kritischer Ereignisse, an denen besondere Hilfe, Zuwendung, Verständnis usw. erforderlich gewesen wären (Scheidung der Eltern, Sonderschuleinweisung, Schulversagen, eigene Ehescheidung usw.)

THESE 3:

Diskriminierungserfahrungen in Elternhaus und Schule bilden die Basis für ein negatives Selbstbild, das von Inferioritäts- und Unsicherheitsgefühlen im schriftsprachlichen und möglicherweise im gesamten Bereich kommunikativen Handelns geprägt ist.

THESE 4:

Die kontinuierliche Einbindung in Diskriminierungsketten, Inferioritäts- und Unsicherheitsgefühle bewirken Angst vor Enthüllung als lese- und schreibunkundige Person und der damit verbundenen Gefahr der Diskreditierung. Kontinuierliche Erfahrung von Abwertung und Mißachtung der Person führt zu Angst vor Abwertung und Mißachtung vor allem in dem Bereich, in dem ohnehin kein Selbstwertgefühl und Vertrauen entwickelt werden konnte (Lesen und Schreiben).

THESE 5:

Stigmatisierungsangst führt zur Vermeidung schriftsprachlicher Anforderungssituationen und / oder Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität in Ernstsituationen. Zur Situations- oder Aktivitätsvermeidung bzw. zum Management des Stigmas werden Überlebensstrategien entwickelt.

THESE 6:

Die Fixierung auf einmal erworbene Überlebensstrategien ist Ausdruck eines negativen Selbstbildes und des fehlenden Vertrauens in die Verlässlichkeit erworbener schriftsprachlicher Kompetenzen.

THESE 7:

Das negative Selbstimage, Stigmatisierungsangst und das Festhalten an bisher bewährten Überlebensstrategien führen über die Vermeidung

schriftsprachlicher Aktivitäten in Ernstsituationen dazu, daß die Angst und Unsicherheit gegenüber schriftsprachlichen Anforderungssituationen verfestigt werden. Eine Korrektur des negativen Selbstimages bzgl. schriftsprachlicher Kompetenzen und eine Korrektur der Interpretation schriftsprachlicher Anforderungssituationen ist nicht möglich, weil aufgrund des Vermeidungsverhaltens keine positiven Erfahrungen gemacht werden können.

THESE 8:

Es ist auf dem Hintergrund der vorangegangenen Thesen zu erwarten, daß durch Maßnahmen zur Erwachsenenalphabetisierung Lese- und Schreibunkundigkeit im Sinne von Unkundigkeit und Unsicherheit im Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungssituationen nicht positiv verändert werden kann, solange Selbstimage, Stigmatisierungsangst und Überlebensstrategien der Betroffenen nur wenig oder keine Beachtung finden. Es ist wahrscheinlich, daß die Betroffenen dann nicht in Ernstsituationen lesen und / oder schreiben, wenn sie die Techniken des Lesens und Schreibens zwar ausreichend beherrschen, aber nicht gelernt haben, sie in Ernstsituationen auch anzuwenden. Es ist auch wahrscheinlich, daß die Betroffenen nach Beendigung eines Kurses ihre schriftsprachlichen Angelegenheiten nicht in Ernstsituationen (= soziale Öffentlichkeit) regeln werden, wenn sie inner- und außerhalb des Kurses keine schriftsprachliche Kompetenz auch im Sinne von Handlungskompetenz entwickeln konnten."

(ebd.,6-8)

Aufgrund dieser Thesen formuliert DÖBERT-NAUERT ihre zentrale Hypothese:

"Das biographisch entstandene Selbstbild als lese-schreibunkundige Person und die damit verbundene Stigmatisierungsangst sind zentrale Hinderungsgründe für die selbständige und gleichberechtigte Nutzung von Schriftsprache für die Belange des Alltags. Zugleich wird die Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen gehemmt." (ebd.,8)

4.4 Inhaltliche Dimensionen für die Befragung

DÖBERT-NAUERT versucht, durch Selbsteinschätzung der Befragten über verschiedene lebensgeschichtliche Bereiche Informationen darüber zu erhalten, wie diese Einschätzung auf das Selbstbild der Lese- und Schreibunkundigen eingewirkt hat und noch immer wirkt. Sie stellt dazu sechs inhaltliche Dimensionen zusammen, von denen sie annimmt, daß sie in der Weise auf das Selbstbild der Analphabeten wirken, daß sowohl die Nutzung von Schriftsprache im Alltag als auch die Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen gehemmt werden:

1. Einschätzung der Ursachen für die Lese-Schreibunkundigkeit in der Vergangenheit
2. Einschätzung der Bedingungen, die den Lern- und Handlungsprozeß in der Gegenwart beeinträchtigen
3. Bedeutung von Schriftsprachkompetenzen
4. Bewertung des Stigmas 'Lese-Schreibunkundigkeit' und der damit - ggf. selbst erfahrenen - Stigmatisierungen
5. Einschätzung eigener Kompetenzen - sowohl schriftsprachlicher als auch anderer
6. Erleben von Angst in sozialen Kontexten

Aufgrund dieser 6 herausgearbeiteten Dimensionen wurde in Zusammenarbeit mit Kursleiter-Kolleginnen für jede Dimension eine Statementliste erstellt. Die Formulierung der Statements erfolgte auf der Basis von durch die Kursleiterinnen gesammelten oder von ihnen erinnerten

Teilnehmeräußerungen. (Zu den Statements und deren Funktion als Befragungskriterium wird näher im folgenden Kapitel eingegangen.)

4.5 Die Befragungsmethode

DÖBERT-NAUERT wählte als Erhebungsinstrument das strukturierte Gespräch, da in dieser Untersuchung "die Eigenperspektive der Betroffenen gegenüber Ereignissen in ihrer Biographie" (ebd.,10) von Interesse ist. Diese Befragungsmethode ermöglicht es, zu den subjektiven Lebensweltinterpretationen der Befragten vorzudringen. Diese subjektiven Einschätzungen ermöglichen dann wiederum einen Zugang zu den verursachenden Bedingungen von Lese-Schreibunkundigkeit und geben Aufschluß über das Selbstbild der Befragten. Daher wird in der Untersuchung auf eine standardisierte Befragung verzichtet.

DÖBERT-NAUERT stellt folgende Anforderungen an das Erhebungsverfahren:

- "- Das Erhebungsverfahren soll so angelegt sein, daß es einen narrativen Prozeß bei der lese-schreibunkundigen Person ermöglicht und anregt.*
- Das Verfahren muß der Bezugsgruppe angemessen sein.*
- Das Verfahren muß - trotz aller Offenheit - Informationen erhebbarmachen, die die Frage nach den Ursachen von Analphabetismus und dem Selbstbild von Analphabeten beantworten helfen.*
- Das Verfahren muß so angelegt sein, daß eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse möglich ist."*
(ebd.,10)

Um diesen Kriterien zu genügen, wurden Statements formuliert, die die inhaltlichen Bereiche (vgl. Kap. 4.4) erfragen sollen⁸. Sie beziehen sich in der Regel auf Aussagen, die von den Teilnehmern selbst in Beratungsgesprächen oder Kursen geäußert wurden. Diese Statements werden nach einleitenden

⁸ Für die Einteilung der Interview-Statements hat DÖBERT-NAUERT diese sechs inhaltlichen Bereiche zu fünf Bereichen zusammengefaßt und diese im Leitfaden in anderer Reihenfolge als im Theorieteil aufgeführt.

Worten zu dem jeweiligen inhaltlichen Bereich einzeln vorgelesen, wobei zu jedem Statement der Befragte frei äußern soll, was er von der Aussage allgemein hält und wie er deren Inhalt für sich beurteilt. Sofern Statements Ergänzungssätze sind, sollen sie nach Möglichkeit ergänzt werden. Es ist nicht zwingend, die Reihenfolge der Statements einzubehalten, wenn dadurch der Gesprächsfluß gestört würde. Auch ist es nicht notwendig, Statements zu nennen, wenn der dadurch zu erfragende inhaltliche Bereich vom Interviewten bereits ausgiebig erörtert wurde.

Die Statements im Interview sind wie folgt formuliert. Die vollständige Statementliste befindet sich zusammen mit der Intervieweranleitung im Anhang der vorliegenden Arbeit (Anhang B)).

1. Selbsteinschätzung der Ursachen in der Vergangenheit und behindernde Bedingungen in der gegenwärtigen Lebenssituation

Beispiele:

"Im Grunde genommen sind meine Eltern schuld, daß ich nicht genug lesen und schreiben gelernt habe."

"Wenn die Lehrer sich mehr gekümmert hätten, könnte ich bestimmt heute lesen und schreiben."

"Wenn ich darüber nachdenke, gibt es auch heute noch so einiges, was mich vom Lernen abhält und mir das Lesen- und Schreibenlernen schwermacht."

2. Einschätzung des Stigmas gegen Lese- Und Schreibunkundige (tatsächlich selbst erlebtes Stigma)

"Ich kann mich an keine Situation erinnern, in denen ich Nachteile oder Ärger gehabt hätte, weil ich nicht genug lesen und schreiben konnte."

und

"Es gab bisher schon einige Situationen, in denen ich Nachteile und Ärger hatte, weil ich nicht genug lesen und schreiben konnte."

3. Einschätzung der Bedeutung von Schriftsprache

Beispiele:

"Lesen und schreiben muß man einfach können, um im Alltag klarzukommen."

"Ich fühle mich Leuten (gegenüber), die richtig lesen und schreiben können, immer etwas unterlegen."

"Wenn man nicht lesen und schreiben kann, ist man doch immer benachteiligt, ausgeschlossen und abhängig."

"Ich kann im Beruf nicht weiterkommen, wenn ich nicht richtig lesen und schreiben kann."

"Wer richtig lesen und schreiben kann, kann es leichter zu was bringen."

"Wer nicht richtig lesen und schreiben kann, ist dumm."

"Wenn ich mal richtig lesen und schreiben kann, dann ..."

4. Einschätzung eigener Kompetenzen

Beispiele:

"Wenn ich daran zurückdenke, wie es war, als ich hier angefangen habe, dann geht es heute schon viel besser mit dem Lesen und Schreiben."

"Ich hab´ den Eindruck, daß ich in der ganzen Zeit viel zu wenig gelernt habe."

"Wenn ich nicht so unsicher wäre, würde ich auch außerhalb des Kurses mal lesen oder schreiben."

5. Angst in sozialen Kontexten

Beispiele:

"Ich gehe möglichst gar nicht alleine zu Ämtern, zur Sparkasse oder zum Arzt. Ich hab´ immer Angst, daß ich da mal was lesen oder schreiben muß."

"Wenn mich jemand bittet, was zu schreiben, zieht sich mir der Hals zusammen."

"Um Gottes willen! Im Betrieb darf keiner was davon erfahren."

"Ich werde erst dann außerhalb des Kurses lesen und schreiben, wenn ich es richtig kann und mich sicher fühle."

"Es ist gräßlich, wenn Freunde Gesellschaftsspiele machen wollen, bei denen man lesen oder schreiben soll. Ich hab´ dann immer meine Ausreden."

Zur Durchführung der Interviews wurde eine "Anleitung für den Gesprächshelfer erarbeitet" (vgl. Anhang B)). In dieser Anweisung enthalten sind inhaltliche Erörterungen zu dem Interviewaufbau, Anweisungen zur Gesprächsführung und zum Verhalten der Interviewerinnen, sowie zum Gesprächseinstieg in den jeweiligen Bereich mit den dazu gehörenden Statements.

Da es darum geht, die subjektiven Einschätzungen der Befragten zu ermitteln, soll die Gesprächsmethode personenzentriert sein, d.h., die bei dieser Untersuchung eingesetzten Interviewerinnen sollen sich selbst mit ihren

eigenen Einstellungen durch Äußerungen in Wort, Mimik und Gestik zurückhalten, sie sollen im Sinne der klientenzentrierten Gesprächsführung die Rolle eines aufmerksamen, interessierten Zuhörers annehmen. Die in Form der herausgearbeiteten Statements gestellten Fragen dienen lediglich als Impulsgeber für ein freies Erzählen der Befragten. DÖBERT-NAUERT ist es ebenfalls wichtig, daß die Gesprächshelferinnen den Befragten als Kursleiterinnen bekannt und vertraut sind, um so eine möglichst vertraute Atmosphäre während der Befragung zu schaffen und Ängste vor Aufdeckung und Stigmatisierung zu vermeiden.

Die demographischen Daten wurden nicht gesondert erfragt, sondern aufgrund der später erfolgten Gesprächsauswertung zusammengestellt.

4.6 Die Durchführung

Im November und Dezember 1984 wurden 12 Personen - 6 Frauen und 6 Männer -, aus 5 verschiedenen Alphabetisierungskursen der VHS Bielefeld befragt. Die Auswahlkriterien für die Befragung waren:

- Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses an der VHS Bielefeld
- Bereitschaft, an dieser Befragung teilzunehmen

Andere Zielgruppenvorgaben bezüglich bestimmter demographischer Merkmale konnten nicht vorgegeben werden, da bei dieser Befragung - wie auch bei allen anderen Teilnehmerbefragungen im Alphabetisierungsbereich - die Bereitwilligkeit darüber entscheidet, ob eine Person Auskunft über sich gibt oder nicht.

Befragt wurden die Teilnehmer von vier Kursleiterinnen des Alphabetisierungsprogramms der VHS Bielefeld in zwölf strukturierten Gesprächen. Zwei Teilnehmer wurden auf eigenen Wunsch hin zu zweit befragt, da sie sich so sicherer fühlten. (Die Gespräche wurden später in der Auswertung und Deutung getrennt.) Die Gespräche dauerten im Durchschnitt eine bis eineinhalb Stunden. Zur Protokollierung wurden die Gespräche auf

Audio-Kassetten aufgenommen. Sie fanden je nach Vorliebe und Auswahl der jeweils befragten Person entweder bei der Kursleiterin oder der befragten Person selbst zu Hause oder in Räumen der VHS statt.

4.7 Das Auswertungsvorgehen von DÖBERT-NAUERT

Zunächst wurden bis März 1985 alle nun als Tonbandaufnahmen vorliegende Interviews transkribiert. Die angewandten Transkriptionsregeln werden nicht aufgeführt.

In einer ersten Systematisierung der geschriebenen Interviews wurden die entsprechenden Aussagen in den Einzelinterviews jeweils den sechs verschiedenen thematischen Dimensionen zugeordnet. Dann wurde in einem zweiten Schritt eine "Kurzcharakterisierung" der Einzelinterviews im Zusammenhang mit jedem der sechs Bereiche erstellt. Hieraus wurden dann "typische Motive" hergeleitet, die in einem dritten Schritt zusammengefaßt wurden. Mit diesen typischen Motiven meint DÖBERT-NAUERT bestimmte "Lebenswelt- und Ich-Erfahrungen", die nach Durchsicht der Interviews von allen Befragten in ähnlicher Weise genannt wurden. Diese Motive werden im Zusammenhang mit der Darstellung der inhaltlichen Ergebnisse DÖBERT-NAUERTs in Kapitel 4.8.2 wiedergegeben.

4.8 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse möchte ich in zwei Teilen darstellen: Einmal als "demographische Daten", da diese aus der Befragung gewonnene "Ergebnisse" sind, und einmal als "inhaltliche Ergebnisse", nämlich als Ergebnisse der subjektiven Einschätzungen der Befragten.

Vorab ist erwähnenswert, daß DÖBERT-NAUERT angesichts der in der Befragung gewonnenen Informationen an dieser Stelle ihre Ausgangshypothese (vgl. Kap. 4.3) modifiziert:

"Eine zentrale Ursache für Schriftsprachunkundigkeit sind die für das Individuum bedeutsamen, entwicklungs- und entfaltungshemmenden Interaktionsbeziehungen, innerhalb derer die lese-schreibunkundige Person ein Selbstbild und eine Haltung zur Welt entwickelt, die sie von der Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen und von der aktiven Nutzung der Schriftsprache im Alltag abhält."
(ebd.,18; Unterstreichungen und "Sperrschrift" von DÖBERT-NAUERT)

4.8.1 Demographische Daten

Die demographischen Daten sind nicht gesondert erhoben worden, sondern sie wurden im Nachhinein im Rahmen der Auswertung aus dem Gesagten der Interviewten zusammengestellt. Daher ergeben sich vereinzelt ungenaue oder lückenhafte Angaben. Zu dem Bereich "Schulbesuch" bemerkt DÖBERT-NAUERT, daß sich die Interviewten häufig nicht mehr genau an das Jahr ihrer Einschulung und des Wechsels zur Sonderschule erinnern konnten.

DÖBERT-NAUERT hat die demographischen Daten tabellarisch in der Weise aufbereitet, daß sie den einzelnen Befragten zugeordnet sind.

VP	Geschlecht	Familienstand	Schulbesuche	Berufstätigkeit	Anzahl der Geschwister / Geschwister- position	Zeitraum des Kursbesuchs
1	m	verheiratet 2 Kinder	Volksschule / Hilfsschule	Bauarbeiter	1 Bruder	1 Jahr
2	w	verheiratet 1 Kind	Volksschule / Hilfsschule / Berufsschule	gelernte Näherin / z. Zt. Mutter u. Hausfrau u. Arbeit im Altenheim	5 / mittlere Position	1 Jahr
3	m	geschieden mehrere Kinder	Volksschule / nach 5. Klasse entlassen	Arbeiter	2 / mittlere Position	2 Jahre
4	m	ledig	Volksschule / Hilfsschule	o. A.	12 / mittlere Position	4 Wochen
5	w	verheiratet	Volksschule / Hilfsschule	Fabrikarbeiterin	3	2 Jahre
6	w	verheiratet 3 Kinder	Volksschule / Hilfsschule	Hausfrau / Mutter	3	2 Jahre
7a	m	ledig	Volksschule / Hilfsschule	Arbeiter	im Heim aufgewachsen	1 1/2 Jahre
7b	m	ledig	11 Jahre	ja / ohne nähere Angaben	4 Schwestern / mittlere Position	2 Monate
VP	Geschlecht	Familienstand	Schulbesuche	Berufstätigkeit	Anzahl der Geschwister / Geschwister- position	Zeitraum des Kursbesuchs
8	w	verheiratet 1 Kind	Volksschule / Hilfsschule	ja / z. Zt. Mutter u. Hausfrau	mehrere	über 2 Jahre
9	m	ledig	kein Schulbesuch	arbeitslos	3 / mittlere Position	2 Jahre
10	w	ledig	Volksschule / Hilfsschule	Helferin im Krankenhaus / z. Zt. Arbeiterin	4 Brüder / jüngste Position	2 Jahre

11	w	ledig	Volksschule / Hilfsschule	seit 3 Jahren arbeitslos	o. A.	2 Jahre
----	---	-------	------------------------------	--------------------------	-------	---------

Tab. 4.1 (nach DÖBERT-NAUERT, ebd.,13)

4.8.2 Inhaltliche Ergebnisse

DÖBERT-NAUERT stellt die Ergebnisse zu den jeweiligen Kategorien und und Interpretation dieser Ergebnisse zum Teil gleichzeitig dar.

Hier soll versucht werden, diese beiden Schritte weitgehend von einander zu trennen.

Daher werden in diesem Kapitel die Ergebnisse der Untersuchung anhand von Beispielen dargestellt und im Kapitel 4.9 die jeweiligen Interpretationen.

Bei genauerer Systematisierung der Interviews zeigten sich eine Reihe von in allen Interviews wiederkehrenden "Motiven". Desweiteren konnten bei Betrachtung der einzelnen Interviews "Kontinuitäten der Lebenswelt- und Ich-Erfahrung zwischen Vergangenheit und Gegenwart" (DÖBERT-NAUERT,1985,16) festgestellt werden. Da also Ähnlichkeiten der Motive sowohl zwischen den verschiedenen Interviews als auch zwischen Vergangenheit und Gegenwart des Einzelnen zu finden sind, vermutet DÖBERT-NAUERT, "daß es bestimmte typische Lebenswelt- und Ich-Erfahrungen gibt" (ebd.,16). Diese führt sie als folgende "typischen Motive" auf:

Lebenswelterfahrungen im Elternhaus:

- Vernachlässigung, Gleichgültigkeit, Ablehnung
- starke psychische Belastungen, kritische Lebensereignisse
- Gefühle von Unfähigkeit, Wertlosigkeit, mangelndem Selbstwert / fehlendes Vertrauen in eigene Fähigkeiten
- Bestrafung von Leistungsversagen
- in Geschwisterreihe und gegenüber den Eltern: Außenseiterposition, Sündenbock, Aschenputtel
- Lebenssituation ist gekennzeichnet von Reproduktionsdruck, Entbehrung, Geldnot

Schule:

- Fortsetzung der Diskriminierungserfahrungen in der Schule: Vernachlässigung, Ablehnung, Bestraftwerden etc.

Gegenwart:

- Fortsetzung der Stigmatisierung: unmündig, dumm, unfähig etc.
- Bedeutung von Schriftsprachkundigkeit: Unabhängigkeit, Selbständigkeit, Selbstentfaltung
- Ängste vor Anwendung von Schriftsprache außerhalb der "Schutzräume" führen zur Vermeidung von Situationen, in denen Schriftsprache angewendet werden muß und damit zur Vermeidung von schriftsprachlichem Handeln
- Entwicklung von Vermeidungsstrategien: Delegation und Täuschung

Diese erschlossenen typischen Motive bilden nun die Grundlage für die Darstellung der inhaltlichen Ergebnisse der Untersuchung von DÖBERT-NAUERT. Hierbei erstellt sie folgendes Kategorien-Schema, das von den für das Interview formulierten sechs inhaltlichen Dimensionen (vgl. Kap. 4.4) abweicht:

- I. Den Analphabetismus begünstigende Bedingungen in der Vergangenheit (4.8.2.1)
 - a. Lebenswelterfahrungen im Elternhaus (4.8.2.1.1)
 - b. Lebenswelterfahrungen in der Schule (4.8.2.1.2)
 - c. Reaktionen auf Diskriminierungsketten (4.8.2.1.3)
 - d. Krankheit (4.8.2.1.4)

- II. Den Analphabetismus aufrechterhaltende Bedingungen in der Gegenwart (4.8.2.2)
 - a. Lebenswelterfahrungen im Erwachsenenalter (4.8.2.2.1)
 - b. Stigmatisierungsangst und Überlebensstrategien (4.8.2.2.2)

Zu jedem dieser Bereiche beschreibt DÖBERT-NAUERT die entsprechenden Erfahrungen der Befragten und belegt diese meistens durch Wiedergabe von entsprechenden Interviewabschnitten mehrerer Befragter - teils in wörtlicher Wiedergabe, teils in zusammenfassender Beschreibung⁹. Darüberhinaus ergänzt sie die Ergebnisdarstellung durch interpretatorische Schlüsse über Ursachen und Bedingungen von Schriftsprachunkundigkeit.

Die Darstellung ihrer Ergebnisse steht in diesem Kapitel im Vordergrund. Die Interpretationen werden im Kapitel 4.9 der Replikation wiedergegeben.

Die Darstellung der Ergebnisse kann aufgrund des großen Umfangs¹⁰ hier nur beispielhaft erfolgen.

⁹ Sofern hier Auswertungsbeispiele von DÖBERT-NAUERT zitiert werden, die keine originalen Interviewzitate sind, sondern von DÖBERT-NAUERT zusammengefaßte Darstellungen des Gesagten, dann werden diese hier in "*Kursivschrift*" zitiert.

¹⁰ DÖBERT-NAUERT's Auswertung bzw. Ergebnisdarstellung erstreckt sich über 96 DIN-A4-Seiten.

4.8.2.1 Den Analphabetismus begünstigende Bedingungen in der Vergangenheit

Hierbei geht es um die Lebenswelterfahrungen der Befragten in der Vergangenheit. Sie betreffen die Erfahrungen im Elternhaus und in der Schule, in der Kindheit und Jugend der Befragten.

4.8.2.1.1 Lebenswelterfahrungen im Elternhaus

Die Erfahrungen der Befragten lassen sich in 7 Bereichen darstellen:

1. Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Desinteresse
2. Zerrüttung der Familie
3. Alkoholmißbrauch und Gewalt in der Familie
4. Abwertung der Person: erste Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit der Person
5. Strafen im Elternhaus
6. Außenseiter in der Familie / Sündenbock- oder Aschenputtelfunktion
7. Sozio-ökonomischer Status / äußere Lebensumstände

4.8.2.1.1.1 Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Desinteresse

Alle Befragten äußern zu diesem Bereich Erfahrungen von Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Desinteresse der Eltern ihnen gegenüber. DÖBERT-NAUERT belegt dies durch Zitate bzw. Zusammenfassungen aus allen 12 Interviews, wie z.B.:

"Wenn die sich früher mal öfter mit einem hingesetzt hätten, dann wär das auch anders gelaufen ... hat ja keiner gefragt, hast du Schularbeiten auf oder hast du etwas schon gemacht ... Hab'n sich dann gar nicht mehr gekümmert." (aus Interview 1, DÖBERT-NAUERT,19)

Die Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und das fehlende Interesse drücken die Befragten durch Äußerungen aus wie:

"fehlende Liebe und Wärme"

"keine Hilfe gegeben"

"sich nicht gekümmert haben"

"keine Zeit gehabt"

"keine Lust gehabt"

"andere Dinge im Sinn gehabt" usw. (ebd.,21)

Die von den Befragten genannten Begründungen für dieses Verhalten ihrer Eltern, insbesondere der Mütter oder anderer Bezugspersonen sind:

- Berufstätigkeit der alleinerziehenden Mutter
- Ehescheidung
- allgemein Zerrüttung der Familie als ein Faktor, der den Lese- und Schreiblernprozeß beeinträchtigt hat
- Mutter hat andere Interessen gehabt
- zahlreiche Geschwister
- Geschwisterposition ("... und ich bin die, die mittendrin ist, ne, und das war immer schon, für mich war immer wenig Zeit." [aus Interview 2,ebd.,22])
- Aufwachsen im Heim; Gefühl, abgeschoben worden zu sein

4.8.2.1.1.2 Zerrüttung der Familie

Die Befragten stellen drei verschiedene Arten der Zerrüttung der Familie dar:

1. Scheidung der Eltern
2. Tod des Vaters (im Krieg)
3. Einweisung ins Kinderheim

DÖBERT-NAUERT belegt dies durch Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 6 Interviews, wie z.B.:

"Und dann, ich kam in die Schule, und ein Jahr später wurden meine Eltern, lebten in Scheidung ... meine Mutter mußte arbeiten gehen, ..." (aus Interview 3, ebd.,24)

"Ich hab nur noch meine Mutter gehabt. Meine Mutter war am Arbeiten, und da konnte sie sich um das da gar nicht kümmern, weil die war ja alleinstehend" (Der Vater ist aus dem Krieg nicht wiedergekehrt; aus Interview 3, ebd.,24)

Und ein Beleg aus der Zusammenfassung des Interviews 7a:

"O.¹¹ wächst bereits vom Säuglingsalter an im Heim auf, weil ihn die leiblichen Eltern nicht haben wollten." (ebd.,24)

4.8.2.1.1.3 Alkoholmißbrauch und Gewalt in der Familie

Der Alkoholmißbrauch der Eltern oder eines Elternteils führt dazu, daß die Kinder oft nicht rechtzeitig zur Schule kommen, in der Schule fehlen und zu Hause wenig Raum haben, um zu lernen. Die oft durch den Alkoholmißbrauch verursachten Gewaltübergriffe machen die Kinder zu Zeugen oder auch Opfern von Mißhandlungen. Die psychische Belastung in solchen Situationen beeinträchtigt die Lernfähigkeit in hohem Maße.

DÖBERT-NAUERT belegt dies durch Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 3 Interviews, wie z.B.:

"Da ham wir mal nachts draußen übernachtet, ne, weil er (der Vater, M. D.-N.) in der Wohnung so rumgebrüllt hat, ne." (aus Interview 4, ebd.,25)

¹¹ In den Transkriptionen von DÖBERT-NAUERT haben 7 der Befragten den abgekürzten Namen "O." (Interview 1, 6, 7a, 8, 9, 10 und 11), 2 der Befragten das Namenskürzel "A." (Interview 2 und 7b) und die 3 verbleibenden die Namenskürzel "H.", "K." und "W." (Interview 3, 4 und 5).

4.8.2.1.1.4 Abwertung der Person: Erste Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit der Person

Häufig erfahren die Befragten bereits im Elternhaus Geringschätzungen, "Abwertung der Person durch Vorhalten von Mißerfolgen, Versagen und Inkompetenz durch andere Familienmitglieder" (ebd.,26).

DÖBERT-NAUERT belegt dies durch Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 5 Interviews, wie z.B.:

"Und meine Geschwister, die haben ihre eigenen Probleme gehabt, dann sollten sie mir mal helfen, dann haben sie mich angebrüllt und haben die mich verschüchtert, so scheu gemacht, daß ich überhaupt nichts mehr konnte, in dem Moment da war's ganz Feierabend..." - "...ach, du bist ja viel zu doof und so ... die haben mich da nie für voll genommen." (aus Interview 3, ebd.,27)

4.8.2.1.1.5 Strafen im Elternhaus

Die Befragten erlebten Strafen von ihren Eltern oder ihren Bezugspersonen, die sie als demütigend empfanden, Angst auslösten und in ihnen die eigene Geringschätzung und das Gefühl der Wertlosigkeit verstärkten. Strafen wurden bei Schulversagen und Abweichen von den elterlichen Normvorstellungen eingesetzt.

DÖBERT-NAUERT belegt dies durch Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 7 Interviews, wie z.B.:

"... wo ich da zu meiner Mutter kam, die hatte angerufen, war wieder nicht zur Schule und da, da hab' ich sofort mit'n Ausklopper, wo man Teppich sauber macht ..., hab' ich dann immer dann eines auf'n Hintern gekriegt, mit voller Wucht oder mit 'nem Holzbesen, voll einen auf'n Hintern gekriegt ...

oder wenn ich so weggelaufen war, dann hab' ich auch schon 'n paar Mal in den Rücken einen gekriegt." (aus Interview 7b, ebd.,30/31)

4.8.2.1.1.6 Außenseiter in der Familie

Die Befragten fühlten sich sowohl in der Schule als auch in der Familie in einer Außenseiterposition.

DÖBERT-NAUERT belegt dies durch Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 10 Interviews, wie z.B.:

"A. erlebt sich als einziger Junge unter den Schwestern als Außenseiter und Sündenbock: "... ich hatte zuviel Schwestern, die haben mich, die haben mich nicht alle für voll genommen." Als er bei seinen Schwestern, die nach der Scheidung bei der Mutter lebten, um Hilfe bittet, wird er abgewiesen und abwertend behandelt: "... da hab' ich mal meine Schwester gefragt, ob sie mir helfen kann beim Schreiben oder beim Lesen oder beim Aufsatz. Da hat sie, haben sie nur gesagt: ich hab keine Zeit, ich muß was anderes machen ... einmal da hatten wir Aufsätze ... hat mir keiner geholfen, ... da kam ich dahin, hab' sie gefragt, ob sie mir helfen kann, die haben mich da wie der letzte Dreck, die haben ... sich immer den Bauch vollgeschlagen, und ich bin jeden Abend wieder mit nüchternem Magen dann nach meinem Vater gefahren." A. fühlt sich zu Hause isoliert von den anderen: "... Ich habe, ich saß inner Ecke und hab' geheult."" (aus Interview 7b, ebd.,35)

4.8.2.1.1.7 Sozio-ökonomischer Status / äußere Lebensumstände

Die Befragten äußern sich eher zu innerfamiliären Konflikten als zu den äußeren Lebensbedingungen als Ursachen für die Lese-Schreibunkundigkeit. Jedoch lassen sich in den dargestellten äußeren Lebensbedingungen bestimmte Gemeinsamkeiten feststellen, die als Verursachungsfaktoren für den Analphabetismus Bedeutung haben können.

DÖBERT-NAUERT belegt dies durch Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 6 Interviews, wie z.B.:

"O. wächst unter ärmlichen Lebensbedingungen auf die ihm z.B. nicht gestatten, in Ruhe Hausaufgaben zu machen: "... in Baracken gewohnt, war ja auch nur ein Raum gewesen, Wohnzimmer, Schlafen, Küche, alles in einem Raum."" (aus Interview 1, ebd.,38)

"... wir waren einfach zu viele Kinder zu Hause. Da war einfach keine Zeit mehr dafür da." (aus Interview 2, ebd.,38)

Zusammenfassend zum Punkt "Lebenswelterfahrungen im Elternhaus" stellt DÖBERT-NAUERT stichpunktartig einige Merkmale da (sie selbst nennt sie "'Tönungen' familiärer Interaktionsbeziehungen") die sie in der Vielfalt der Lebensgeschichten der Befragten als kennzeichnend für die Interaktionsbeziehungen erachtet. Diese Merkmale sind:

- fehlende Hilfestellung bei Problemen, vor allem beim Schulversagen
- fehlende Aufmerksamkeit und fehlendes Interesse für die Person des Betroffenen
- Unverständnis für die Person des Betroffenen, Fehlen positiver Kommunikationserfahrungen
- Ablehnung im Familienverband, Ausgrenzung in eine negative Sonderstellung
- ausgenutzt werden, Ausbeutung der kindlichen Arbeitskraft
- abhängig, unmündig, unselbständig gehalten werden

- Instabilität der Beziehungen, Verlust von Bezugspersonen
 - Anwendung physischer und psychischer Gewalt als Strafmittel, Züchtigung bei Leistungsversagen
 - Diskriminierung, Abwertung der Person des Betroffenen und Zweifel an seinen Fähigkeiten
 - Ausbrüche roher Gewalt (meist unter Alkoholeinfluß)
 - Schuldzuweisung bei Leistungsversagen
 - Abwesenheit der Eltern oder anderer Bezugspersonen"
- (ebd.,40)

4.8.2.1.2 Lebenswelterfahrungen in der Schule

DÖBERT-NAUERT kann hier bei der Bearbeitung der Interviews zwei Tendenzen feststellen:

1. Die im Elternhaus gemachten Lebenswelterfahrungen werden in der Schule fortgesetzt.
2. Die in der Schule gemachten Lebenswelterfahrungen haben bei allen Befragten eine hohe Ähnlichkeit. DÖBERT-NAUERT nennt sie daher typische Erfahrungsmuster.

4.8.2.1.2.1 Diskriminierungsketten und Kontinuität von Lebenswelterfahrungen

Diese Lebenswelterfahrungen sind:

- "- Erfahrung von Vernachlässigung und Gleichgültigkeit
- Diskriminierung als wertlos und unfähig
- Strafen
- Außenseiter in der Schule" (ebd.,42)

4.8.2.1.2.1.1 Erfahrung von Vernachlässigung und Gleichgültigkeit

DÖBERT-NAUERT belegt dies durch Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 11 Interviews, wie z.B.:

"In der Schule, da kümmerte sich kaum ein Lehrer ..." (aus Interview 1, ebd.,43)

"Ja, will mal sagen, in der Schule oder so, da hat sich dann auch keiner, wenn man das nicht konnte, auf der Sonderschule, ... das war egal, ob man mitkam oder nicht mitkam." (aus Interview 5, ebd.,44)

4.8.2.1.2.1.2 Abwertung der Person: Weitere Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit der Person

DÖBERT-NAUERT belegt dies durch Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 9 Interviews, wie z.B.:

"... wann bin ich raus (aus der Schule, M. D.-N.)? Wird so, weil der Lehrer sagte ... hat überhaupt keinen Zweck mehr. Ihr Sohn, der ist witzlos ..." (aus Interview 3, ebd.,46)

"In der Schule erfährt O., daß sie aufgegeben wird: "Ja der Lehrer hatte mir gesagt, es hätte keinen Zweck, daß ich ... hier noch weiterlerne ... sagt 'se, aber ich schaffe das einfach nicht, ne ...'" (aus Interview 11, ebd.,48)

4.8.2.1.2.1.3 Strafen in der Schule: Außenseiter und Sündenbock

DÖBERT-NAUERT belegt dies durch Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 8 Interviews, wie z.B.:

" A. macht sehr früh die Erfahrung, ein Außenseiter zu sein: "Die haben mich sofort von Anfang an ausgestoßen. Von der dritten Klasse an." - "... die wollten mich verrückt machen, ... haben mich so wahnsinnig gemacht ... da hab' ich mich immer inner Schule versteckt und bin abgehauen ..." (aus Interview 7b, ebd.,50)

"Wenn die schon gehört haben Hilfsschule, die sind sowieso doof." (aus Interview 8, ebd.,51)

DÖBERT-NAUERT bemerkt zusammenfassend, daß alle Befragten negative Erinnerungen an Schule und Bildungsmaßnahmen haben. Es mangelt an zeitlicher und personeller Zuwendung, an "Anerkennung der Person und ihrer Fähigkeiten" (ebd.,52).

4.8.2.1.3 Reaktionen auf Diskriminierungsketten

DÖBERT-NAUERT nennt die "über viele Jahre hin erlebte Mißachtung der Person und das Vorenthalten von Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentfaltung" (ebd.,42) Diskriminierungskette oder Diskriminierungskontinuität. Beim Vergleich der Lebenswelterfahrungen im Elternhaus und während der Schulzeit hat sie in diesem Punkt eine hohe (intraindividuelle) Ähnlichkeit festgestellt.

Die Befragten reagierten auf Diskriminierungen mit folgenden Verhaltensweisen:

- Trotz, Angst, Sturheit, Ärger
- Inferioritätsgefühle, Selbstzweifel
- Verletztsein, Traurigkeit
- Gleichgültigkeit, Lustlosigkeit
- Angst, psychosomatische Symptome
- Scham, Pein
- Kompensation durch hohe Leistungen in anderen Bereichen
- Täuschung, Delegation

- Rückzug aus unerträglichen Situationen" (ebd.,53)

Sie belegt dies durch Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 10 Interviews, wie z.B.:

"Und sturer wirst du dann ja . Hab' denn auch keine Lust mehr gehabt. In der Schule, da kümmert sich kaum ein Lehrer und die Alten dann auch nicht, wenn du was machen wolltest, da hast du gleich Schiß gehabt, daß du gleich welche an den Hals kriegtest, und so hast du dann das Interesse dann verloren." (aus Interview 1, ebd.,53)

"W. umgeht das Risiko diskriminiert zu werden, indem sie delegiert:

"... wenn wir in der Schule Aufsatz oder so schreiben mußten, dann hat's meistens meine Schwester dann geschrieben, ich hab' das dann praktisch nur abgeschrieben."" (aus Interview 5, ebd.,55)

"... Mir wurde auch sehr oft gesagt: du kannst es so und so nicht, du bist zu doof dazu, und dann wurde ich ärgerlich und wurde handgreiflich und agressiv." (aus Interview 7a, ebd.,57)

"...wenn sie mich aufgerufen haben, ich hab da Platzangst gekriegt. Ich konnte kein Wort mehr rausbringen." (aus Interview 7b, ebd.,59)

DÖBERT-NAUERT bemerkt zu diesen Ergebnissen: "Die von den Betroffenen benannten Reaktionen auf die erfahrenen Diskriminierungsketten verstärken erneut die gemachten Lebenswelterfahrungen: Aggressionen, Täuschen, Entzug aus der Situation, Gleichgültigkeit und Passivität führen dazu, noch stärker von der Norm abzuweichen. Erwartetes Rollenverhalten wird nicht erbracht; die damit gekoppelten Sanktionen zeigen sich für die Betroffenen erneut als Bestandteile von fortgesetzten Diskriminierungsketten. ..." (ebd.,60)

4.8.2.1.4 Krankheit

Krankheit in der Kindheit spielt bei den Befragten eine unwesentliche Rolle als Ursache für die mangelnde Lese-Schreibfähigkeit. Lediglich zwei der Befragten äußerten Vermutungen darüber, daß Unfälle zu einer Beeinträchtigung ihres Auffassungsvermögens geführt haben könnten und ihre Lernfähigkeit dadurch beeinträchtigt worden sein könnte. Jedoch berichten Befragte, daß sie aufgrund von Krankheit bzw. körperlichem Mangel von Eltern beispielsweise als behindert diskriminiert wurden und die Eltern das Schulversagen auf diese Behinderung zurückführten. Eine wichtige Rolle spielte Krankheit, wenn sie Fehlzeiten in der Schule zur Folge hatte und den Betroffenen nicht die notwendige Unterstützung gegeben wurde, Versäumtes aufzuarbeiten.

DÖBERT-NAUERT belegt dies durch Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 5 Interviews, wie z.B.:

"Ich hab' ja 'nen Granatsplitter im Kopf gehabt ... Jetzt weiß ich nicht, ob es dadran gelegen hat oder ob ... ich begreif eben nicht so schnell, wie die anderen begriffen haben ..." (aus Interview 3, ebd.,62)

"O. beschreibt, daß sie von ihrer Mutter aufgrund eines Unfalls im Säuglingsalter (Treppe heruntergefallen mit Kopfverletzung) als körperlich und geistig behindert stigmatisiert wird. Der Unfall gibt der Mutter immer wieder einen Grund, O's Probleme in der Schule zu erklären und von Maßnahmen gezielter Förderung abzusehen. ... : "... da sagte die Frau Dings, die kann schon 'n bißchen lesen, die wird das schon lernen ... (die Mutter, M. D.-N.) Die meint das nicht." (aus Interview 10, ebd.,63)

"Von den Eltern wird O. erzählt, daß sie Schwierigkeiten beim Begreifen habe, weil bei ihrer Geburt die Nabelschnur vorzeitig gerissen sei. O. glaubt nach und nach selbst, daß sie deshalb langsamer begreife als andere:

"... wie ich in die Schule kam, hab' ich das auch nicht so schnell begriffen alles, ne, durch die Nabelschnur, ne." (aus Interview 11, ebd.,64)

4.8.2.2 Den Analphabetismus aufrechterhaltende Bedingungen in der Gegenwart

Hierzu gehören die Lebenswelterfahrungen im Erwachsenenalter, die Angst vor Stigmatisierung und die daher entwickelten Überlebensstrategien (Täuschung und Delegation).

4.8.2.2.1 Lebenswelterfahrungen im Erwachsenenalter

DÖBERT-NAUERT stellt die Vermutung darüber auf, daß die in der Vergangenheit erfahrenen Diskriminierungsketten und das Selbstbild als Lese- und Schreibunkundiger auch in der Gegenwart als den Analphabetismus begünstigende Faktoren wirksam sind.

4.8.2.2.1.1 Negative Erfahrungen in bezug auf Lese-Schreibunkundigkeit: Diskriminierungserfahrungen als Lese-Schreibunkundiger

DÖBERT-NAUERT belegt dies durch Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 10 Interviews, wie z.B.:

"O. äußert einem Bekannten gegenüber, daß er einen Kurs 'Lesen und Schreiben von Anfang an' besuche. O. erfährt, daß Unkenntnis über das Problem Analphabetismus besteht und daß er als ein Kuriosum im Sinne von Normabweicher betrachtet wird: "Guckt er mich erst ganz entsetzt an, als wenn er sagen wollte, wie, so etwas gibt es wirklich?" (aus Interview 1, ebd.,67)

"H. beschreibt auch allgemeiner seine Negativerfahrungen: "... man gewöhnt sich mit der Zeit dadran, als wenn, als wenn, na ja, ist man, ist man wieder ein bißchen kleiner geworden, ja man gewöhnt sich daran ... durch die Jahre, da hab' ich soviel Demütigungen einstecken müssen ..." "... denn heute, wenn heute einer ein Analphabet ist, der wird anders eingestuft: Mensch dritter Klasse, du kannst kommen, wo du willst, du bist echt dritter Klasse und manchmal noch tiefer ..." (aus Interview 3, ebd.,68)

10 von 12 Befragten haben auch in der Gegenwart Diskriminierungserfahrungen gemacht, die mit ihrer Lese-Schreibunkundigkeit zusammenhängen. Von der Qualität her sind dies dieselben Diskriminierungen, die sie bereits im Elterhaus und in der Schule erfahren haben.

DÖBERT-NAUERT stellt sie wie folgt zusammen:

- " - als Kuriosum betrachtet zu werden; als Normabweicher aus einer Gruppe 'Normaler' herauszufallen und dadurch zum Außenseiter zu werden
 - ins Gerede zu kommen, zum Gespött für andere zu werden
 - in seiner Persönlichkeit und seinen Fähigkeiten abgeurteilt und abgewertet zu werden: als 'doof', 'bescheuert', 'Mensch dritter Klasse'
 - bloßgestellt und vor anderen gedemütigt zu werden
 - mit Unverständnis für die eigenen Probleme konfrontiert zu werden
 - ausgelacht zu werden
 - sozial geächtet und allein gelassen zu werden, abgelehnt zu werden
 - mit Aggressionen anderer konfrontiert zu werden
 - bestraft zu werden
 - von Lebenschancen - besonders beruflicher Art - ausgeschlossen zu werden
 - mit seinen anderen Fähigkeiten nicht anerkannt zu werden"
- (ebd.,71)

4.8.2.2.1.2 Selbsterleben als Lese-Schreibkundiger / Bedeutung von Schriftsprache

DÖBERT-NAUERT stellt einen Zusammenhang fest zwischen dem Selbsterleben als Schriftsprachkundiger und der subjektiven Bedeutung von Schriftsprache. Sie erkennt aus den Äußerungen der Befragten "fünf Dimensionen des Selbsterlebens (...), die jeweils als Polaritäten den beiden Komplexen 'Lese-Schreibkundigkeit' und 'Lese-Schreibkundigkeit' zugeordnet werden können" (ebd.,73). Die letzte Dimension (Scham / Demütigung versus Frei-Sein von Scham / Demütigung) wird in ihrer Auswertung nicht erörtert.

Diese fünf Dimensionen, jeweils den beiden Polaritäten zugeordnet, sind:

	Lese-Schreibkundigkeit	Lese-Schreibkundigkeit	
Selbsterleben	Abhängigkeit	Unabhängigkeit	Vorstellung / Wunsch
	Ausschluß von Lebenschancen	Teilhabe an Lebenschancen	
	Inferiorität	Gleichstellung oder Überlegenheit	
	Angst	Frei-Sein von Angst	
	Scham / Demütigung	Frei-Sein von Scham / Demütigung	

Tab. 4.2 (nach DÖBERT-NAUERT, ebd.,73)

4.8.2.2.1.2.1 Abhängigkeit versus Unabhängigkeit

DÖBERT-NAUERT führt hierzu Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 12 Interviews an, wie z.B.:

"Kann man ja nicht alles dem anderen Partner überlassen ... früher machte ich mir auch keine Gedanken darüber. Hab' gedacht, bin verheiratet, Frau macht das schon." (aus Interview 1, ebd.,74)

"Man ist abhängig. Ich bin direkt abhängig ... Ich muß immer jemand haben, der für mich da ist." (aus Interview 2, ebd.,75)

"Vor allen Dingen, du brauchst ja keinen mehr. Lies mir das mal vor oder: wie füllt man das aus, was schreibt man da hin, ne? Du kannst selbst deine Papiere raussuchen und das eintragen, was dahin muß ... Oder kannst auch mal 'n Buch lesen ..." (aus Interview 9, ebd.,78)

"Und daß man die Formulare ausfüllen kann, daß man nicht immer einen belästigen muß." - "... jetzt muß ich mein eigenes Leben mal führen. Jetzt kannst du schon 'n bißchen lesen und schreiben, und jetzt mußt du selber mal." (aus Interview 10, ebd.,78)

4.8.2.2.1.2.2 Ausschluß von Lebenschancen und sozialer Kommunikation / Teilhabe an Lebenschancen und sozialer Kommunikation

DÖBERT-NAUERT führt hierzu Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 12 Interviews an wie z.B.:

"... die unterhalten sich dann da, und mir fehlen dann immer die Worte, wie man das ausdrücken soll ... dann halt' ich meistens den Mund ... wenn man ein bißchen lesen und schreiben könnte, dann wüßte man auch irgendwie ... die Wörter ..." (aus Interview 1, ebd.,81)

"... ich kann nicht mitreden, wenn 's um irgendwas geht. Politik oder ... was in der Zeitung steht." (aus Interview 2, ebd.,82)

"Ja, hätt' ich die Arbeitsstelle gekriegt ... Erstmal konnte ich den Fragebogen nicht ausfüllen ... man muß ja auch mal was hinschreiben, ne, ja und das ... hat gehapert, um die Arbeitsstelle nicht zu kriegen ..." (aus Interview 3, ebd.,82)

"... wenn ich mal lesen und schreiben könnte, ne , und dann, und dann mach' ich da Schluß in der Firma da. Weil ich da was Besseres sein will, als da immer zu stehen, ne. Ich möchte dann mal arbeiten, wo es sauberer ist." (aus Interview 4, ebd.,83)

"... ohne Lesen und Schreiben wirst du ja nirgends so richtig aufgenommen. Das hab' ich jetzt bei mehreren Stellen gemerkt." (aus Interview 11, ebd.,86)

4.8.2.2.1.2.3 Inferiorität versus Gleichstellung oder Überlegenheit

Mit Inferiorität meint DÖBERT-NAUERT "das subjektive Erleben (...), unterlegen oder minderwertig zu sein gegenüber den Menschen, die der Schriftsprache kundig sind" (ebd.,89).

Sie führt hierzu Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 10 Interviews an wie z.B.:

"Ich ... würde denen zeigen, daß ich nicht so doof bin." - "... also wenn ich nicht lesen und schreiben kann, fühle ich mich unterlegen, wenn andere Leute schreiben und lesen können ... Ich trau' mich manchmal nicht, so, Personen zu fragen ..." - "Ich fühl mich, ich fühl mich echt, ich fühl mich unterlegen." (aus Interview 7b, ebd.,93)

"... unterlegen bist du immer noch. So, du kannst schon ... mitreden, aber nicht so wie die." (aus Interview 8, ebd.,93)

"... wie sollst du das den Leuten jetzt klarmachen, denn irgendwie schämt man sich doch. Wemm man auf'n Amt geht und sagt: 'Können sie mir das ... ' kommt einem das denn doch dumm vor, find' ich. Kommt einem dumm vor." (aus Interview 11, ebd.,95)

4.8.2.2.1.2.4 Angst versus Frei-Sein von Angst

DÖBERT-NAUERT führt hierzu Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 12 Interviews an wie z.B.:

"... aber ich hab' dann Angst, daß ich da Fehler reinhaue. Ich fühle mich dann irgendwie von mehreren Seiten beobachtet. Ich hab' das Gefühl, daß man von allen Seiten beobachtet wird." (aus Interview 1, ebd.,99)

"Ich würd' mich da nie mit abfinden, wenn das jetzt einer rauskriegte." (aus Interview 2, ebd.,100)

"... wenn das einer im Haus wüßte, das macht mich krank ... Nee, nee, das spricht sich rum. Das muß doch 'ne Doofe sein und so ..." (aus Interview 11, ebd.,107/108)

4.8.2.2.2 Stigmatisierungsangst und Überlebensstrategien

Aus Angst vor Aufdeckung der Lese-Schreibunkundigkeit entwickeln die Befragten "Überlebensstrategien". Diese Stategien sind die Täuschung und die Delegation.

4.8.2.2.1 Täuschung

Nach DÖBERT-NAUERT ist die "Täuschung (...) eine Überlebensstrategie, mit deren Hilfe die lese-schreibunkundige Person den Anschein von Normalität in schriftsprachlichen Anforderungssituationen aufrechterhalten kann." (ebd.,111)

Sie führt hierzu Zitate 2 Interviews an wie z.B.:

"Oder so im Urlaub, Andere liegen auf der Liege und haben ein Buch und unsereiner? Sagt er immer: ja hör mal, warum liest Du denn nicht mal. Oder hol' dir doch mal die Bildzeitung oder so, ne. Dann hab' ich die vor's Gesicht gehalten, aber lesen konnt' ich trotzdem nicht." (aus Interview 2, ebd.,112)

"... wenn ich eine Kollegin kennenlernen tu, dann hab' ich meistens immer meine Adresse bei mir, die schon geschrieben ist. Und wenn die fragen sollte, warum ich das nicht schreiben kann, dann sag ich ganz einfach: 'Ich hab' ne Doktorhandschrift. Die Schrift kannst Du so oder so nicht lesen.'" (aus Interview 7a, ebd.,112)

4.8.2.2.2 Delegation

Meistens ist mit der Strategie der Täuschung auch die Strategie der Delegation verbunden. Unter Delegation versteht DÖBERT-NAUERT "das Abgeben der Verantwortung und Erledigung schriftsprachlicher Aufgaben des Alltags an andere" (ebd.,112).

Sie führt hierzu Zitate bzw. Zusammenfassungen aus 4 Interviews an wie z.B.:

"... früher war meine Mutter für mich da, da strengst du dich nicht an, wenn du einen hast, der macht dir alles. Du brauchst nichts machen. Ja, und dann

hab' ich ja P. geheiratet. Das ist genau das gleiche. Und das hab' ich mit P. jetzt schon so viele Jahre gemacht ..." (aus Interview 8, ebd.,113/114)

"... denn, wenn ich irgendwie mal was habe, macht ja mein Mann dann, ne." (aus Interview 5, ebd.,114)

4.9 Interpretation der Ergebnisse

4.9.1 Lebenswelterfahrungen im Elternhaus

Den Äußerungen der Befragten zu dem Bereich der Lebenswelterfahrungen im Elternhaus ist gemeinsam, daß die im Elternhaus erlebten Interaktionsbeziehungen eine Entfaltung der Persönlichkeit gehemmt oder auch verhindert haben. Eine zentrale Rolle für die Störung der Lernprozesse der Befragten schreibt DÖBERT-NAUERT hier der fehlenden Wertschätzung und Akzeptanz seitens der Familienmitglieder sowie der "Mißachtung elementarer Bedürfnisse nach Zuwendung und emotionaler Wärme" (ebd.,41) zu. Hierdurch werden die Grundsteine für ein geringes Selbstwertgefühl gelegt, eine eigene Geringschätzung erzeugt, die im Schulalter dann wiederum beeinträchtigend auf die Einschätzung eigener Lernfähigkeiten und Lernerfolge haben wird. Das Versagen in der Schule wird nicht mit der nötigen Unterstützung und Hilfestellung in der Familie aufgefangen, sondern eher noch durch Diskriminierungen verstärkt.

4.9.2 Lebenswelterfahrungen in der Schule

Die sowohl im Elternhaus als auch in der Schule vermißte "Anerkennung der Person und ihrer Fähigkeiten" (ebd.,52) sieht DÖBERT-NAUERT als Ursache für die mangelhafte Ausbildung des Gefühls der Selbstachtung und des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten. Mangelnde Selbstachtung und

mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wiederum wirken sich negativ auf die Leistungsmotivation aus.

4.9.3 Reaktionen auf Diskriminierungsketten

Die Befragten äußerten am häufigsten, daß sie auf erlebte Vernachlässigung und Mißachtung mit "Trotz", "Aggression", "Sturheit" und "Ärger" reagierten. Nach DÖBERT-NAUERT machen diese Verhaltensweisen Schüler aus der Sicht der Lehrer zu auffälligen und unliebsamen Schülern. Daraufhin erführen sie dann häufig Disziplinarmaßnahmen, Aussonderung, Bloßstellung und psychische Strafen.

Ein weitere Dimension von Schülerverhalten, die "Gleichgültigkeit", "Lustlosigkeit" und "Resignation", ließen die Schüler als "unwillig", "faul" und "desinteressiert" erscheinen. Diese Verhaltensdimension - der Rückzug aus der Unterrichtssituation - werde eben so sanktioniert wie die des Kampfes gegen die Anforderungen des Unterrichts.

All diese Verhaltensweisen führten die Befragten dazu, in noch größerem Maße "von der Norm abzuweichen" . Auf die Nichterfüllung von erwartetem Rollenverhalten folgten Sanktionen, welche sich für die Befragten erneut als Teile der sich fortsetzenden Diskriminierungserfahrungen darstellten.

Die Befragten erlebten Schamgefühle, Gefühle von Verletztsein und Traurigkeit als auch die Unterlegenheitsgefühle und die Selbstzweifel als "Gefühle und Haltungen, die scheinbar nur im Individuum verankert und nicht sanktionierbar sind. Diese Haltungen beeinflussen aber - über den Weg der Integration in das Selbstbild - erheblich das Verhalten gegenüber schriftsprachlichen Anforderungssituationen und den damit verbundenen Interaktionsbeziehungen." (ebd.,60/61)

Nach DÖBERT-NAUERT hätten den Störungen im Lernprozeß entgegengewirkt werden können, wenn Eltern und Lehrer die "Signalfunktion dieser Haltungen und Reaktionen" (ebd.,61) erkannt hätten und durch Verstehen der Personen sowie durch Hilfestellung die Störungen hätten bearbeitet werden können. Da diese Signale jedoch nicht verstanden worden sind, wirkten sie verstärkend im Erleben von Diskriminierung und wurden

"selbst begünstigende Bedingungen für Lese- und Schreibunkundigkeit."
(ebd.,61)

4.9.4 Krankheit

DÖBERT-NAUERT leitet aus ihren eigenen Überlegungen und den Erzählungen der Befragten hierzu Hypothesen ab:

- " - Krankheit / Unfall an sich sind bei den Bezugspersonen der vorliegenden Untersuchung keine Ursache von Analphabetismus. Beeinträchtigend auf die Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen (...) sind Krankheit / Unfall nur durch die Deutung, die die Eltern an Krankheit / Unfall herantragen, und die damit verbundenen Handlungsweisen gegenüber dem Kind. (Verzicht auf Förderung, Beschränkung von Entfaltungsmöglichkeiten)
- Als besonders beeinträchtigend für die Lernmotivation und die Entfaltung individueller Fähigkeiten ist das Internalisieren elterlicher Interpretationen von Krankheiten und Verletzungen durch die Betroffenen. Die Interpretationen der Eltern gehen nach und nach in das Selbstbild der Betroffenen über und zeigen sich als Inferioritätsgefühle, Selbstzweifel, fehlendes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten bis hin zur Selbstaufgabe.
- Krankheit oder Unfälle bieten scheinbar die naheliegendste Begründung für schulisches Versagen. (...)
- Krankheiten oder Unfälle wirken beeinträchtigend auf den Lernprozeß, weil sie zu Fehlzeiten in der Schule und damit zu einem Lernrückstand gegenüber den anderen Schülern in der Klasse führen. (...)" (ebd.,65)

4.9.5 Lebenswelterfahrungen im Erwachsenenalter

Auch in der Gegenwart erlebt der überwiegende Teil der Befragten *Diskriminierungen*. Diese Diskriminierungserfahrungen sind denen in der Vergangenheit (Schule und Elternhaus) qualitativ gleich. Nach DÖBERT-NAUERT begünstigen sie somit auch in der Gegenwart ein Selbstbild, "das von einem Mangel an Selbstachtung und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten geprägt ist." (ebd.,71) Dies sei auch in der Gegenwart eine entscheidende Ursache für die "Störungen beim Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen sowie für die Vermeidung schriftsprachlicher Anforderungssituationen." (ebd.,71)

Die Befragten stehen aufgrund ihrer mangelhaften Schriftsprachkompetenz in enger *Abhängigkeit* zu anderen Personen. Es ist notwendig für sie, Aufgaben zu delegieren, die Anforderungen an die Schriftsprachkompetenz haben, welche sie selbst nicht zu erfüllen in der Lage sind. Durch die Beziehung zum Delegationspartner schafften sich die Befragten einen Schutzraum, der sie jedoch auch daran hindere "selber schriftsprachlich aktiv zu werden." (ebd.,80) damit hielten sie sich selbst in einer Passivität, verstärkten ihre Hilflosigkeit und das Gefühl des Ausgeliefert-Seins gegenüber des Delegationspartners. Darüberhinaus verhindere dieses Abhängigkeitsverhältnis, sich schriftsprachlichen Anforderungssituationen zu stellen. "Sie haben keine Möglichkeit, das Bild von sich selber als Lese-Schreibunkundige durch Erprobung bereits erworbener Fähigkeiten in der Realität zu korrigieren, solange sie die Delegation als Überlebensstrategie aufrechterhalten." (ebd.,80) Diese Erfahrungen, die häufig über Jahrzehnte hinweg gemacht werden, führten zu einem "biographisch gewachsenen Selbstbild", das von "Inferioritätsgefühlen (...), von Unsicherheit und Angst vor schriftsprachlichen Anforderungen" (ebd.,80) geprägt ist. Nach DÖBERT-NAUERT hemme dieses biographisch gewachsene Selbstbild alle Versuche, in schriftsprachlichen "Ernstsituationen" bereits Gelerntes anzuwenden, was nicht allein durch die pure Schriftsprachvermittlung korrigiert werden könne. Demgegenüber steht die Ansicht der Befragten dieser Untersuchung, daß sie durch den Erwerb von Schriftsprachkompetenzen allein ihre Unabhängigkeit erreichen könnten.

Die Befragten fühlen sich in vielen Lebensbereichen durch ihre fehlende Schriftsprachkompetenz *ausgeschlossen*. Am häufigsten geben sie an, daß sie an "beruflichen Aufstiegschancen" oder "beruflicher Selbstverwirklichung" nicht teilhaben können. Den Wert bzw. Status ihrer eigenen Arbeit schätzen sie niedrig und minderwertig ein. Darüberhinaus sind ihnen eine Fülle von sozialen Kontaktmöglichkeiten in der Freizeit verschlossen: Sie schätzen sich selbst aufgrund ihrer mangelnden Schriftsprachfähigkeit als ungebildet ein und trauen sich selbst nicht zu, in gewissen gesellschaftlichen Gruppen mitreden zu können. Freizeitaktivitäten, wie z. B. in Vereinen meiden sie meist aus Angst vor Aufdeckung. Hier sieht DÖBERT-NAUERT die Gefahr der sozialen Isolation gegeben. Somit hätten die Befragten auch wenig Chancen, ihre Fähigkeiten zu zeigen und soziale Anerkennung zu erlangen. Sie haben ein "Defizit an Situationen und Gelegenheiten (...), durch die sie soziale Anerkennung ihrer Person und ihrer Fähigkeiten erleben könnten. dadurch wird ein Selbstbild bestärkt, das von der Überzeugung beherrscht ist, nicht 'mitreden' zu können." (ebd.,88) Der Rückzug aus bzw. die Vermeidung von sozialen Kontakten ist für DÖBERT-NAUERT eine zentrale Ursache für

" - Inferioritätsgefühle (...)
 - Stigmatisierungsangst und
 - Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität in Ernstsituationen."
 (ebd.,88)

Über das Auftreten von Inferioritätsgefühlen macht sie folgende hypothetische Aussagen:

" - Inferioritätsgefühle treten dann auf, wenn die -
 schriftsprachlichen - Fähigkeiten anderer sehr hoch, aber
 die eigenen Fähigkeiten als geringfügig bedeutsam
 eingeschätzt werden. ... Die fehlende soziale Anerkennung
 eigener Tätigkeit und Fähigkeit führt zu einem
 Selbsterleben als minderwertig.
 - Inferioritätsgefühle treten daher auch in Verbindung mit einer
 Arbeitssituation auf, die als minderwertig erlebt wird.
 - Inferioritätsgefühle entwickeln sich mit dem Bewußtsein, eine
 gesellschaftliche Norm nicht erfüllen und die

Selbstverständlichkeit nicht für sich als gültig ansehen zu können. schriftsprachlicher Kompetenzen

- Gefühle von Unterlegenheit und Kleinheit werden durch die ständig erlebte Abhängigkeit gegenüber Schriftsprachkundigen verstärkt (...).
- Inferioritätsgefühle entstehen durch das Erleben von sozialer Diskriminierung (...) bzw. durch Angst, potentiell immer sozialer Diskriminierung ausgesetzt zu sein (...).
- Inferioritätsgefühle sind verbunden mit Zweifeln an dem Wert der eigenen Person und an den eigenen Fähigkeiten. Sie treten da auf, wo soziale Anerkennung und Achtung durch andere fehlen.
- Die Orientierung an der Höchstnorm 'fließend lesen und schreiben können' führt dazu, daß bereits erworbene schriftsprachliche Fähigkeiten nicht besonders wertgeschätzt werden oder daraus Vertrauen in die eigene Kraft bezogen werden könnte." (ebd.,96/97)

So sieht DÖBERT-NAUERT einen wechselseitigen Zusammenhang zwischen den Inferioritätsgefühlen und den "anderen drei Dimensionen des Selbsterlebens" (ebd.,97), den sie durch folgendes Schaubild zu veranschaulichen versucht:



Abb. 1 (nach DÖBERT-NAUERT, ebd.,97)

Ebenso wie die Dimensionen "Abhängigkeit" und "Ausschluß von Lebenschancen", die Dimensionen des Selbsterlebens sind, die sich als in der Kindheit gemachten Erfahrungen nun auch im Erwachsenenalter fortsetzen, eine Bedeutung für das Selbstbild der Befragten haben, gilt auch die Dimension "Inferiorität" als eine Erfahrung, die sich bis ins Erwachsenenalter erhalten hat und aufrechterhalten wird. "Inferiorität als Dimension des Selbsterlebens in der Gegenwart ist bereits in der frühen Biographie begründet und wird im Wechselspiel mit den anderen Dimensionen des Selbsterlebens und den ihnen zugehörigen Erfahrungen verstärkt bzw. aufrechterhalten." (ebd.,98) Ein solches Selbsterleben bezogen auf die eigene Lese-Schreibunkundigkeit erschwere bzw. verhindere den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen bzw. deren Anwendungen.

Aus diesen Inferioritätsgefühlen gegenüber Schriftsprachkundigen erwachsen nun *Ängste*.

Spezifiziert treten nach Aussagen der Befragten diese Ängste *vor* und *in* schriftsprachlichen Anforderungssituationen auf. Diese Ängste haben zum Teil panische Äußerungsformen mit psychosomatischen Symptomen. Die Bewältigung der schriftsprachlichen Anforderung steht nicht mehr im Vordergrund, sondern die Bewältigung der Angst. Es handelt sich um die Angst vor Entdeckung als Schriftsprachunkundiger und um Angst vor der damit verbundenen erwarteten Verachtung oder Geringschätzung. Nach DÖBERT-NAUERT liegt hinter diesen Ängsten die Angst vor der in der Kindheit erlebten Mißachtung der Person. Darüberhinaus befürchten die Befragten aber auch, daß Beziehungen dadurch zerbrechen könnten oder wichtige Bezugspersonen selbst unter den Diskreditierungen leiden könnten. Diese Ängste führten dann schließlich wieder dazu, daß die Betroffenen viele Aktivitäten meiden und sich dadurch mehr und mehr sozial isolieren.

Die Angst vor der Entdeckung trage auch wesentlich dazu bei, daß die Anwendung von Schriftsprache im Alltag behindert werde.

DÖBERT-NAUERT faßt das Verhalten der Befragten wie folgt zusammen:

"Das biographisch erworbene Selbstbild, die Identität als Analphabet, ist begleitet von Mißtrauen gegenüber erworbenen schriftsprachlichen Fähigkeiten. Angst vor Abwertung und das mangelnde Vertrauen in die eigenen

Fähigkeiten führen zur Vermeidung schriftsprachlicher Anforderungssituationen, zur Delegation an andere, zur Passivität in schriftsprachlichen Situationen außerhalb von Schutzräumen." (ebd.,110/111)

4.9.6 Stigmatisierungsangst und Überlebensstrategien

Um der Entdeckung als Schriftsprachkundiger zu entgehen, benutzen die Befragten sogenannte "Überlebensstrategien", die sich in der *Strategie der Täuschung* und der *Strategie der Delegation* äußern.

So beobachtet DÖBERT-NAUERT, daß die Befragten sich in der schriftsprachlichen Anforderungssituation "nicht tatsächlich mit den konkreten schriftsprachlichen Anforderungen (auseinandersetzen), sondern mit dem Management der Informationen, die sie nach außen dringen lassen will." (ebd.,111) Gemeint sind die Informationsinhalte der Täuschung, das verbreiten von Informationen und / oder Verhaltensweisen, die das Gegenüber glauben läßt, man sei der Schriftsprache kundig.

Während die Strategie der Täuschung *in* bedrohlichen Situationen angewandt wird, wird die Strategie der Delegation sowohl *in* als auch *vor* schriftsprachlichen Situationen eingesetzt. Wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 4.8.2.2.2) besteht die Strategie der Delegation darin, schriftsprachliche Aufgaben an andere Personen weiterzugeben. Delegation und Täuschung können gemeinsam auftreten, "wenn derjenige, an den delegiert wird, nicht eingeweiht ist." (ebd.,112)

Delegation von schriftsprachlichen Aufgaben bedeutet Vermeiden von schriftsprachlichen Anforderungssituationen. Solange die Befragten die Delegationsstrategie aufrechterhalten, werden sie - so DÖBERT-NAUERT - ihr eigentliches Ziel, das Erlernen und selbständige Anwenden der Schriftsprache, nicht erreichen können.

Delegation von schriftsprachlichen Aufgaben bedeutet auch Verbleiben in Abhängigkeitsverhältnissen. So erlebe der Schriftsprachkundige die

"Diskrepanz zwischen ihrer Abhängigkeitsrealität und ihren Autonomiewünschen" (ebd.,113) als frustrierend.

DÖBERT-NAUERT faßt die Funktionen der Täuschung und Delegation wie folgt zusammen:

"Delegation und Täuschung sind funktional für das Bestreben, als Analphabet nicht erkannt zu werden. Sie sind aber dysfunktional für den Erwerb von Erfahrung in schriftsprachlichen Situationen, für das Bestreben nach Unabhängigkeit und selbständiger Nutzung von Schriftsprache. Sie sind vor allem dann dysfunktional, wenn bereits den Anforderungen entsprechende Kenntnisse vorhanden sind. Und sie sind insofern dysfunktional, als sie zur Beibehaltung des negativen Selbstimages gegenüber Schriftsprache beitragen." (ebd.,114)

4.9.7 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, daß schriftsprachliches Handeln sowohl in den Definitionen von Analphabetismus als auch im Alltag der Alphabetisierungsarbeit neben dem Aspekt der Schriftsprachkompetenzen mehr Berücksichtigung finden muß.

Bei der Interpretation der Ergebnisse stellt DÖBERT-NAUERT noch einmal fest, daß im großen Maße "entwicklungs- und entfaltungshemmende Interaktionsbeziehungen" für die Verursachung von Analphabetismus verantwortlich sind. Gemäß ihrer modifizierten Ausgangshypothese haben diese negativ beeinflussenden Interaktionsbeziehungen in Elternhaus und Schule einen massiven Einfluß auf das Selbstwertgefühl und somit auf das Selbstbild der Betroffenen. Es können "Diskrimierungsketten" aufgedeckt werden, die sich aus der Vergangenheit in die Gegenwart hinein fortsetzen.

In der Gegenwart führen die negativen Erfahrungen zur Vermeidung von Schriftsprachsituationen aus Angst vor Aufdeckung des als Mangel empfundenen Analphabetismus. Angsterlebnisse, Versagensängste, Vermeidung von Schriftsprachsituationen, Gefühl eigener Wertlosigkeit etc. hindern bis heute den Schreib-Leseunkundigen an der Anwendung von

Schriftsprache in "ungeschützten Räumen". Das Selbstbild war und bleibt gekennzeichnet durch mangelndes Selbstwertgefühl und fehlendes Vertrauen in eigene Kompetenzen. An dieser Stelle fordert DÖBERT-NAUERT, daß die Berücksichtigung des Selbstbildes stärker in die Alphabetisierungsarbeit einbezogen werden muß, ohne hierzu konkrete Vorschläge oder Empfehlungen für die Umsetzung dieser Erkenntnis in die Praxis zu geben.

4.10 Bewertung der Untersuchung von DÖBERT-NAUERT

Die Untersuchung von DÖBERT-NAUERT ist in erster Linie als eine hypothesengenerierende Studie einzuordnen. Dennoch gibt die Quantität der aus den Interviews gewonnenen Informationen Aufschluß über eine Anzahl von Verursachungsfaktoren und gegenwärtigen Lebens- und Lernbedingungen der Betroffenen, so daß diese Erkenntnisse bereits eine Basis eben nicht nur für weitere Forschung, sondern auch für weiteres Handeln in der Praxis bieten können.

Was den Aspekt der Forschung anbelangt, so bietet diese Studie Material für eine Untersuchung größeren Umfangs d.h. auch höherer Repräsentativität (dies ist auch eine der Funktionen der Replikation). Auf der Grundlage der Untersuchung DÖBERT-NAUERTs sind weitere Studien mit neuen Hypothesenbildungen und Fragestellungen denkbar. So könnte beispielsweise der Bereich der in DÖBERT-NAUERTs modifizierten Zentralhypothese (vgl. Kap. 4.8) formulierten entwicklungs- und entfaltungshemmenden Interaktionsbeziehungen auf der Basis der Untersuchungsergebnisse spezifiziert und durch neue Hypothesenprüfungen erforscht werden.

Nicht zuletzt bieten die Ergebnisse und Erkenntnisse Motivationen für die Entwicklung in der Konzeptionalisierung und Praxisgestaltung der Alphabetisierungsarbeit. Die Entwicklung in der Alphabetisierungsarbeit hat auch im Laufe der vergangenen 10 Jahre von dieser Studie profitiert und Erkenntnisse in die Praxisarbeit eingebunden, was im nachfolgenden Kapitel (Kap. 5) angesprochen wird.

5. Erfahrungen aus der Alphabetisierungspraxis

In diesem Kapitel werden Erfahrungen aus der Alphabetisierungspraxis dargestellt, die der Unterstützung der hinter der Intention der vorliegenden Arbeit stehenden Hypothese dienen sollen, daß trotz nunmehr zehnjähriger Alphabetisierungsarbeit nach Veröffentlichung der Studie von DÖBERT-NAUERT (vgl. Kap. 4) es immer noch Hinweise darauf gibt, daß Teilnehmer das im Kurs Gelernte im Alltag kaum oder nur geringfügig anwenden. Diese Hypothese kann zum einen aufrechterhalten werden durch die mündliche Äußerungen von Kursleiter-Kolleginnen, die auch heute diese Beobachtungen wiedergeben, zum anderen durch Äußerungen, die in irgendeiner Form in jüngster Vergangenheit verschriftet wurden.

Die Darstellung dieser Erfahrungen soll hier durch die zur Verfügung stehenden Veröffentlichungen von Schriften z.B. in Form der Darstellung von Berichten zu Studien erfolgen, die diese Frage unter anderem mit berücksichtigen haben oder auch in Form der Wiedergabe verschiedener Diskussionen in Fachzeitschriften (vgl. SCHREIBWERKSTATT FÜR NEUE LESER UND SCHREIBER E.V./ ALFA-RUNDBRIEFE) sowie innerhalb des Fachkreises der Alphabetisierer - Theoretiker und Praktiker - geschehen, da bisher zu dieser konkreten Frage nach der Anwendung von Schriftsprache im Alltag noch keine explizite wissenschaftliche Untersuchung durchgeführt wurde. Hierbei geht es darum, danach zu suchen, inwiefern inhaltliche, didaktische und methodische Ergänzungen oder Veränderungen diskutiert oder sogar praktiziert werden, die dahin zielen, die Anwendung der Schriftsprache im Alltag der Analphabeten zu fördern.

Derartigen Diskussionen liegen in der Regel die Beobachtungen von Teilnehmern oder Interpretationen von Teilnehmeräußerungen durch Praktiker d.h. Dozentinnen und Dozenten der Alphabetisierung zugrunde.

Die Teilnehmer äußern ihre Hilflosigkeit in fremden Situationen, in denen Unsicherheiten und Ängste im Zusammenhang mit Schriftsprach-anwendungen auftreten, sie suchen Hilfe und Unterstützung bei ihren Betreuern oder Kursleitern, sie berichten im Kurs über ihr Scheitern in oder ihr Vermeiden von öffentlichen Situationen etc. Die Frage nach der Lösung dieser Probleme

löst oft die Frage nach Veränderungen der Methoden und des Alphabetisierungskonzeptes aus.

Die Frage der Anwendung des im Kurs Gelernten steht im unmittelbaren Zusammenhang mit der Frage des Erfolges der Alphabetisierungsmaßnahme. Daher soll zum einen dargestellt werden, wie in der Diskussion der Erfolg von den Teilnehmern eingeschätzt wird und zum andern, wie die Dozenten diesen Erfolg beurteilen. Die Frage der Evaluation aus Sicht der Dozenten bot Anlaß zur Entwicklung von diagnostischen Instrumenten, die in diesem Zusammenhang in einer letzten Betrachtungsweise dieses Kapitels beispielhaft aufgeführt werden. Desweiteren werden Diskussionen über und Schritte in Richtung Veränderungen in der Konzeption von Alphabetisierungsmaßnahmen angesprochen.

5.1 Erfolg und Anwendung von Schriftsprache aus Teilnehmer-sicht

Um Informationen darüber zu bekommen, wie die Teilnehmer selbst ihren Lernerfolg beurteilen, kann man sich auf Gespräche mit ihnen, auf von ihnen verfaßte schriftliche Erzählungen und auf Äußerungen in Interviews mit ihnen beziehen.

So beschäftigen sich die ALFA-RUNDBRIEFE 12 und 13 (vgl. SCHREIBWERKSTATT FÜR NEUE LESER UND SCHREIBER E.V., ALFA-RUNDBRIEF 1989/1990) mit dem Thema "Lernbeobachtung - Fallgeschichten", in denen Teilnehmer über ihre Lerngeschichten und Erfahrungen berichten und auch Pädagogen Stellung dazu beziehen.

Sie berichten über ihre Fortschritte im Kurs, aber auch über Lernstillstand. Die Fortschritte beziehen sich dabei eher auf das Lernen des im Kurs behandelten Stoffes als auf die Anwendung im alltäglichen Leben. Hier geht die Anwendung meist nicht über das Lesen und Schreiben in "geschützten Räumen" hinaus. Einige Teilnehmer berichten von Veränderungen ihrer Person. Sie sind durch den Kurs selbstbewußter geworden.

In Heft 12 fragt DÖBERT-NAUERT in einem Aufsatz nach den Bedingungen für Lernstillstand oder für Lernentwicklung. Dabei hält sie folgendes fest:

- "1. Lernkarrieren stagnieren, wenn die Identität als Analphabet nicht aufgegeben werden kann oder will.
2. Lernkarrieren stagnieren, wenn die Lebensumstände der Lernenden so auslastend oder problematisch sind, daß Lese- und Schreibprobleme nur noch untergeordnet von Bedeutung sind.
3. Lernkarrieren verlaufen 'produktiv', wenn die Sinnhaftigkeit von Lese- und Schreibkompetenz für den eigenen Alltag individuell entdeckt wurde, und die Rahmenbedingungen im Alltag genug Raum für schriftsprachliche Aktivitäten lassen." (DÖBERT-NAUERT,1989,7)

Anhand von drei Fallbeispielen versucht sie, diese Beobachtungen zu belegen.

FINDEISEN und HANKE (1990) berichten über eine Analphabetin, die sich in Therapie befindet. Die Klientin berichtet von schweren Selbstzweifeln, die durch ihr Dasein als Analphabetin erzeugt werden. Sie "traut ihren eigenen Fortschritten nicht, auch wenn das gelesene Wort einen Sinn hat" (FINDEISEN, HANKE 1990,11). Die Autorinnen kommen zum Schluß, daß "der Erfolg des Leselernprozesses (...) von der Stabilisierung des Selbstbewußtseins" abhängt (ebd.,12).

Jüngsten Datums ist die Veröffentlichung einer Studie, die an der VHS Düsseldorf durchgeführt wurde (VOLKSHOCHSCHULE DÜSSELDORF, 1995,57ff.), und in deren Rahmen die Teilnehmer unter anderem auch zum Thema der Anwendung von Schriftsprache im Alltag gefragt wurden. Dazu wird folgendes zusammengefaßt.

"Anwendungen geschehen also vielfach, - allerdings nicht unbedingt in Situationen, an die Kursleiterinnen denken, wenn von Anwendung die Rede ist, und nicht im großen Rahmen, sondern in sehr kleinen konkreten Dingen. Im Kurs wird häufig unter dem Stichwort 'Anwendung' geübt, Formulare auszufüllen, Fahrpläne zu lesen, mit Telefonbüchern umzugehen usw. Diese Versuche bleiben oft sehr unbefriedigend, da sie relativ hohe Anforderungen an die Schriftsprachbeherrschung stellen und die Teilnehmer dabei u. U. nur erneut ihre Hilflosigkeit erfahren." (ebd.,62)

So hat sich seit der Erhebung von OSWALD & MÜLLER (1982, vgl. Kap. 3.1) nichts verändert. Es scheint ein zentrales Problem der Analphabeten zu sein

und eine zentrale Herausforderung an die Alphabetisierungsarbeit, diese Fähigkeit zur Umsetzung und Anwendung des Gelernten zu fördern. In der eben genannten Studie geht es jedoch auch darum zu fragen, ob der Anspruch an die Anwendung, die von der Institution und auch den Kursleitern gestellt wird, nicht ein anderer ist als der, den die Teilnehmer selbst definieren.

5.2 Erfolg und Anwendung von Schriftsprache aus Kursleiter-sicht

Der Erfolg von Alphabetisierungsmaßnahmen bleibt ständiges Diskussionsthema des Fachkreises. Die ständige Suche nach neuen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung gibt einen Hinweis darauf, daß der Erfolg nicht so beschaffen ist, wie erwartet. So bemerkt Peter Hubertus in der Einleitung zum ALFA-RUNDBRIEF 22 mit dem Thema des Erfolgs von Alphabetisierungskursen:

"Eine Reihe von TeilnehmerInnen verläßt die Alphabetisierungskurse nach längerer Zeit, hat dort enorme Fortschritte im Lesen und Schreiben erzielt, kann aber immer noch nicht als *funktional* alphabetisiert gelten und muß nach wie vor zu den funktionalen Analphabeten gezählt werden." (HUBERTUS,1993,2)

Er weist auch auf die Schwierigkeiten der Evaluation hin, da es zum Konzept der Alphabetisierung gehört, bewußt auf Erfolgsmessung durch standardisierte Verfahren und auf verbindliche Lern- und Lehrziele zu verzichten.

Im selben ALFA-RUNDBRIEF stellt KÖSTER-KADAH aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung als Dozentin fest, daß der Kurs oft an den Bedürfnissen der Teilnehmer insofern vorbeigeht, als daß die unterschiedlichen Erwartungen und Möglichkeiten der Teilnehmer gar nicht berücksichtigt werden können. So gibt es Teilnehmer, für die eine "Vollzeitmaßnahme" sinnvoller sei, anderen wiederum bietet der Kurs eine Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen. Eine weitere Gruppe vergesse das Gelernte plötzlich, so daß hier seitens der Dozenten Ratlosigkeit über die Richtigkeit der angewandten Methoden erzeugt wird. Die Autorin fordert deshalb ein "gefächertes Lernangebot mit einer vorangehenden anerkannten Diagnostik" KÖSTER-KADAH (1993,11).

Der Einsatz von Diagnostik in der Alphabetisierung und die Diskussion über methodische und konzeptionelle Veränderungen wird im folgenden dargestellt.

5.3 Methodische und konzeptionelle Veränderungen

Innerhalb des Angebots an **Methoden**, die im Laufe der Zeit für die Alphabetisierungsarbeit entwickelt bzw. modifiziert worden sind, möchte ich in diesem Zusammenhang die Methode der Fehleranalyse und die diagnostischen Methoden von KAMPER und HOLLAND erwähnen. Antrieb für die Entwicklung neuerer Methoden ist - wie bereits erwähnt - immer die Feststellung, daß der Erfolg der Maßnahme nicht wie erwartet eingetreten ist. Die hier vorgestellten Methoden haben einen engen Bezug zur Unterrichtspraxis. Eine Verbindung zum Problem der mangelnden oder fehlenden Anwendung von Schriftsprache außerhalb des Kurses herzustellen, gelingt hier nur über die Diagnose des ausgebliebenen oder nicht zufriedenstellenden Erfolges der Maßnahme. Jedoch kann davon ausgegangen werden, daß mangelnder Lernerfolg und unzureichende Schriftsprachanwendung in engem Zusammenhang miteinander stehen.

Die von DRECOLL (1988) vorgestellte **Fehleranalyse** ist ein diagnostisches Instrument zur genauen Erkennung und Differenzierung der individuellen Schreibfehler der Betroffenen. Sie ist als Ausgangspunkt für die Erstellung eines gemeinsamen Lernkonzeptes von Dozent und Teilnehmer zu verstehen. Zum einen bekommt der Kursleiter eine Übersicht über das individuelle "Fehlerverhalten" der Teilnehmer, zum anderen werden bestimmte Fehlertypen mit dem Teilnehmer besprochen und es wird zusammen mit ihm eine Liste erarbeitet, in der festgehalten wird, welcher Fehlertyp zuerst mit Übungen "bearbeitet" werden soll. Dabei hat der Dozent schon eine Auswahl von Übungen zu Verfügung, aus der der Teilnehmer wählen kann. Sind Kursleiter und Teilnehmer darin überein, daß ein bestimmter Fehlertyp bearbeitet ist, d.h., der Teilnehmer diesen Fehler nicht mehr macht, wird zum nächsten Typ übergegangen. Wichtig hierbei ist die regelmäßige Kontrolle der Fehler durch

Bearbeitung der Texte, die die Teilnehmer selbst verfaßt haben, oder kleiner im Kurs geschriebener Diktate.

Dieser diagnostische Ansatz hat zugleich einen didaktisch-pädagogischen Anteil: Der Lernende wird zum Mitgestalter seines Lernprozesses. Dies bereitet ihm die Möglichkeit, Eigenständigkeit in seinem Handeln auch außerhalb des Kurses zu entwickeln.

Ein komplexer diagnostischer Ansatz ist der **Förderdiagnostische Ansatz** von KAMPER (KAMPER,1987a)). Auch sie stellt ein Ausbleiben des Erfolges der Alphabetsierungsmaßnahmen fest und geht davon aus, daß dies dadurch verursacht wird, daß die für das Lernen notwendigen Voraussetzungen bei den Teilnehmern noch nicht ausgebildet sind. Dabei geht sie von bestimmten "elementaren Fähigkeiten" aus, die es erst ermöglichen, das dargebotene Wissen anzueignen und damit kompetent umzugehen. Um zu ermitteln, in welcher Weise bei welchem Teilnehmer welche Fähigkeiten ausgebildet sind, hat sie ein Testverfahren zusammengestellt, das verschiedene Fähigkeitsbereiche überprüft. Diese Bereiche sind Bereiche der Wahrnehmung und des Verstehens, und zwar die Bereiche des

- kinästhetischen Wahrnehmens
- visuellen Wahrnehmens
- phonematisch-auditiven Wahrnehmens
- kinästhetisch-visuell-vestibulär integrierten Wahrnehmens
- auditiv-kinästhetische integrierten Wahrnehmens
- Verstehens von Grammatik und Syntax
und
- Schlußfolgerns.

Dazu bietet sie eine Reihe von differenzierten Tests an. Auf der Grundlage der Testergebnisse können nun im Rahmen des Kurses gezielte Förderungsmaßnahmen in Gang gesetzt werden.¹²

Als drittes und letztes diagnostische Verfahren möchte ich noch das **Fortschritts-Profil** von HOLLAND erwähnen. Zur Diagnose hat er eine

¹² Eine übersichtliche Zusammenfassung dieser Fördervorschläge findet man bei PEETERS,1991, Anhang D).

Sammlung (Set) von Stichwortenkarten vorbereitet, das "den Lernenden und KursleiterInnen helfen (soll), realistische Ziele und Elemente / Teilziele zu identifizieren und zu benennen" (HOLLAND,1993,20). Dazu bietet er 5 Leitfragen an:

- "Wo möchte ich hin?"
 - "Was muß ich lernen?"
 - "Wie komme ich dahin?"
 - "Wie weit bin ich gekommen?"
 - "Wohin als nächstes?"
- (ebd.,21)

Das Fortschritts-Profil bringt drei Aspekte der Erfolgskontrolle zusammen: Die Lernenden beurteilen sich selbst, es werden fortlaufend Einschätzungen durch Dozenten vorgenommen und es wird ein Überblick über Fortschritte im gesamten Alphabetisierungsprogramm einer Einrichtung gegeben, um den Lernenden, den Lehrenden und den Erwartungen der Einrichtung gerecht zu werden. HOLLAND geht davon aus, "daß es verschiedene Arten von 'Literacy' (Schriftsprach-Beherrschung, -Verwendung) gibt, nicht nur eine." Und "mit den Schriftsprach-Anforderungen einer Situation fertig zu werden, garantiert nicht die Fähigkeit, mit den Anforderungen aller Situationen zurechtzukommen. Auch sind die schriftsprachlichen Anforderungen im Leben einer Person nicht notwendigerweise gleich denen einer anderen" (ebd.,19). Das Fortschrittsprofil fragt danach, "wie die Lernenden ihre schriftsprachlichen Fertigkeiten in ihrem Alltag, zu Hause und am Arbeitsplatz verwenden" (ebd.,19). Dabei wird die "zunehmende Leichtigkeit" der Anwendung gelernter Schriftsprachkompetenzen als "Maß für Fortschritt" anerkannt. Lernfortschritt wird in diesem Konzept als individueller Fortschritt angesehen. Die innerhalb dieses Verfahrens gewonnenen Einschätzungen und Beurteilungen werden als ein Prozeß verstanden, der individuumzentriert ist und die Möglichkeiten der Reflexion und des Planens offen hält (vgl.ebd.,20).

Im Bereich der **konzeptionellen Überlegungen** fällt auf, daß die Frage der **Sozialpädagogischen Begleitung** erneut diskutiert wurde (Thema des ALFA-RUNDBRIEFES 20,1992). Eine **konzeptionelle Veränderung** wurde durch

die Teilnehmerbefragung der VHS Düsseldorf (s.o.) daingehend bewirkt, daß neue Kursstrukturen geschaffen wurden.

Die Diskussion der **sozialpädagogischen Begleitung** wurde initiiert durch den erneuten Wunsch nach einem Alphabetisierungskonzept, das mehr ist als reine Schriftsprachvermittlung. Dahinter steht auch hier wieder die Erfahrung, daß Teilnehmer nicht hinreichend über Kompetenzen verfügen, die (schriftsprachlichen) Anforderungen ihres Alltags zu bewältigen.

In diesem Zusammenhang geht WOLTMANN (1992) in seinem Aufsatz zu diesem Thema davon aus, daß die bisherigen Anforderungen an den pädagogischen Mitarbeiter mit den zusätzlichen Aufgaben der sozialpädagogischen Betreuung neben der Hauptaufgabe der Schriftsprachvermittlung überfordert ist. Daher plädiert er für ein Konzept der Doppeldozentur, das keineswegs schon an allen Einrichtungen realisiert ist, und des zusätzlichen sozialpädagogischen Mitarbeiters. Demgegenüber steht die Meinung von METZ (1992) in seinem Aufsatz "Lernbegleitung statt Begleitung zum Amt", daß das Konzept der **Lernbegleitung** *im* Unterricht das Konzept der sozialpädagogischen Betreuung schon längst abgelöst hätte. Dabei geht er zunächst von der Alphabetisierungspraxis aus, in der sich der Anspruch an den Dozenten als sozialpädagogischer Betreuer nicht realisieren ließ. Insofern lehnt er das Konzept der Doppel- oder Mehrfachfunktion von Dozenten ab, während WOLTMANN sich für die Einbindung mehrerer Personen in der Alphabetisierungsarbeit einsetzt. Doch betont METZ, daß sein Einwand gegen eine sozialpädagogische Begleitung auch grundsätzlicher Natur sei, da die Menschen, die durch die Kursteilnahme als zu der Gruppe der Analphabeten gehörend definiert werden, imgrunde "ganz normale Menschen" seien, die das gleiche Recht auf Anerkennung ihrer Selbständigkeit haben wie alle anderen Menschen auch. So sieht er die Einrichtung der sozialpädagogischen Betreuung nicht als überflüssig, sondern als eine sich verändernde Aufgabe: "Erfolgreiche Alphabetisierung erfordert eine Begleitung im Lernprozeß, nicht eine Begleitung zum Amt" (ebd.,24).

Eine sehr deutliche **konzeptionelle Veränderung** hat das Ergebnis der Teilnehmerbefragung an der VHS Düsseldorf 1994 (vgl. VOLKSHOCHSCHULE DÜSSELDORF,1995) bewirkt. In dieser Untersuchung wurden die Teilnehmer zur aktuellen Lernsituation, zum

Lernprozeß und zum Erfolg der Alphabetisierungsmaßnahmen befragt. Aufgrund der geäußerten Teilnehmerkritiken und Teilnehmerwünsche nach homogenen Leistungsgruppen erfolgte dann eine Umstrukturierung der Kurse. Vor der Erhebung unterschied man - die Zusatzangebote seien hier unerwähnt - lediglich zwischen Förderkursen, in denen Teilnehmer unterschiedlichen Lernniveaus unterrichtet wurden und dem Brückenkurs, der fortgeschrittenen Teilnehmern als ein Bindeglied zwischen dem Förderkurs und dem regulären "Deutsch für Deutsche-" Kurs angeboten wurde. Nach der Erhebung wurde differenziert in die drei verschiedenen Förderstufen: Förderkurs I, Förderkurs II und Förderkurs III, den Elementarkurs, ein Angebot für geistigbehinderte Teilnehmer und weiterhin den Brückenkurs. Alle Kurse unterscheiden sich voneinander durch ihre jeweiligen Anforderungs-Definitionen. Ich kann vorwegnehmen, daß die in der vorliegenden Arbeit befragten Teilnehmer, die von dieser Umstrukturierung betroffen sind, sich allesamt positiv zu dieser Veränderung äußerten.

In diesem Kapitel konnte nur fazettenhaft aufgezeigt werden, welche Dynamik in der Entwicklung von Theorie und Praxis der Alphabetisierungsarbeit vorherrscht. Doch die Darstellungen spiegeln meines Erachtens den ständigen Zweifel an der Richtigkeit der gewählten Methode wieder und verdeutlichen, wie elementar die Frage des Erfolges der Alphabetisierungskurse ist. Erfolg von Alphabetisierungsarbeit wird dabei nicht nur definiert als "Schriftsprachkundigkeit", sondern auch als Erwerb einer Kompetenz, im Alltag mit Schriftsprachsituationen umgehen zu können.

6. Die Replikation

Die Zielgruppe der Befragten innerhalb der Replikation rekrutierte sich aus der Gruppe der Personen, die Ende 1995 Teilnehmer in einem der Alphabetisierungskurse an der Volkshochschule Düsseldorf waren. Die Teilnehmerwerbung erfolgte in drei Schritten: zuerst bat ich in einer Teamsitzung, in der ich mein Vorhaben vorstellte, die Dozentinnen der Kurse, ihre Teilnehmer darauf vorzubereiten, daß ich in nächster Zukunft die Teilnehmer in den Kursen besuchen und sie für meine Befragung gewinnen wollte. Dann besuchte ich nacheinander alle derzeit stattfindenden Alphabetisierungskurse. Den Teilnehmern erklärte ich, daß ich mit ihnen ein Interview führen möchte, in denen ich etwas über ihre ganz persönliche Geschichte und Erfahrung als Analphabet erfahren möchte und vorhabe, dieses Gespräch auf Tonband aufzuzeichnen. Über die geschätzte Dauer des Interviews (ca. 90 Minuten) wurden die Teilnehmer aufgeklärt. Ihnen stand wie in der Untersuchung DÖBERT-NAUERTs zur Wahl, ob wir das Interview bei ihnen zu Hause, bei mir zu Hause oder in einem Raum der VHS durchführen sollen. Dann gab ich den Teilnehmern die Möglichkeit, nochmals darüber nachzudenken, ob sie sich für dieses Interview zur Verfügung stellen wollen und notierte Namen und Telefonnummern von denjenigen, die sich vorab dazu bereit erklärten. In einem dritten Schritt kontaktete ich dann die Teilnehmer telefonisch, wobei ich dann ihre endgültige Bereitschaft zur Teilnahme erfuhr oder ihre Absage entgegennahm. Mit den letztlich - zufällig wie in der Untersuchung - zwölf bereitwilligen Teilnehmern vereinbarte ich dann Termin und Ort des Interviews.

Die Interviews fanden im Dezember 1995 und Januar 1996 statt. Zwei Teilnehmer wurden auf eigenen Wunsch gemeinsam befragt (VP3 und VP4). Das kürzeste Interview dauerte ca. 50 Minuten, das längste Einzelinterview ca. 120 Minuten (das einzige Doppelinterview hatte eine Länge von ca. 140 Minuten). Im Durchschnitt betrug die Interviewdauer ca. 88 Minuten.

Nachdem alle Interviews durchgeführt waren, wurden sie nach festgelegten Transkriptionsregeln transkribiert. Die Transkriptionsregeln sind der Replikation im Anhang E) beigefügt¹³.

6.1 Der Aufbau der Befragung in der Replikation

¹³ Die Transkripte aller Interviews der Replikation sind in dem separat gebundenen Anhang II zusammengestellt.

Die Befragung erfolgte auf der Grundlage des von DÖBERT-NAUERT erstellten Fragebogenleitfadens und richtete sich nach den Anweisungen, die sie in ihrer "Anleitung für den Gesprächshelfer" festgelegt hat (Anhang B)). Abweichend von der Untersuchung wurden in der Replikation die demographischen Daten zum Abschluß des strukturierten Gesprächs separat erfaßt. Dieser Teil der Datenerhebung verfolgte zum einen das Ziel, das demographische Datenmaterial vollständig erheben zu können und zum anderen, eine Ablenkungsphase einzuleiten, in der die Aufmerksamkeit der Befragten von den Inhalten und der Struktur des Interviews weggelenkt werden sollte, um dann schließlich in der dritten Phase der Befragung die ausschließlich in der Replikation zusammengestellten Kontrollstatements vortragen zu können, die vom Befragten dann anhand einer zuvor erörterten Skala beurteilt werden sollten. Der Inhalt der Kontrollstatements und das Ziel dieser Interviewphase werden im folgenden dargestellt.

6.2 Kontrollstatements

Hier wird zum einen allgemein die Funktion von Kontrollstatements innerhalb von Datenerhebungen erklärt und dann speziell die Entwicklung der Kontrollstatements für die Replikation dargestellt.

6.2.1 Zur Funktion von Kontrollstatements

Kontrollfragen finden vorwiegend bei standardisierten Interviews ihren Einsatz. In der Replikation werden sie eingesetzt, um mögliche sozial erwünschte Antworten zu überprüfen, die durch Interview-Einflüsse (Frageweise, allgemeines Verhalten der Interviewerin o.ä.) zustandekommen können.

Nach KREUTZ und TITSCHER (in: VAN KOOLWIJK, WIEKEN-MAYSER 1974b,63ff.) können Kontrollfragen - im Zusammenhang mit standardisierten Interviews - wie folgt beschrieben werden:

- Kontrollfragen dienen dem Zweck der Überprüfung und Absicherung der gewonnenen Informationen.
- Sie sollen von der zu überprüfenden Aussage so weit wie möglich entfernt sein¹⁴, um eine möglichst hohe Unabhängigkeit der Antworten zu schaffen.
- Sie dürfen dem Befragten nicht als solche ersichtlich sein.
- Am günstigsten wäre, die Fragen in genauem Wortlaut zu wiederholen um eine höchst mögliche Zuverlässigkeit bzw. Stabilität der Antworten zu gewähren.
- Bei Wiederholung der Fragen soll jedoch auf jeden Fall darauf hingewiesen werden, daß man auf ein bereits behandeltes Thema zurückkommt, um dem Befragten das Gefühl der Überprüfung oder Kontrolle zu nehmen.
- Bei Abweichung der Kontrollfragen vom Wortlaut der Ermittlungsfragen (dies ist in den meisten Fällen notwendig) bietet sich "die Umkehrung der Fragerichtung, das Erfragen von logischen Implikationen der Ermittlungsfrage oder von sehr wahrscheinlichen empirischen Korrelaten des erfragten Sachverhaltes" an. "In all diesen Fällen stellt sich aber das Problem der Gültigkeit solcher Kontrollen, da man sicherstellen muß, daß der zu Kontrollzwecken umformulierte Wortlaut dieselbe Dimension erfaßt wie die ursprüngliche Ermittlungsfrage." (ebd.,63)

Jedoch soll beachtet werden, daß die Kontrollfragen nicht zu hoch gewichtet werden und Probleme der Zuverlässigkeit und Gültigkeit weiterhin bestehen. So sei allein die Übereinstimmung zwischen Kontroll- und Ermittlungsfrage kein ausreichendes Beurteilungskriterium für die Glaubwürdigkeit des Respondenten (ebd.,64). Die "Richtigkeit" der Antworten lasse sich beispielsweise durch zusätzliche Fragen überprüfen, die entweder Widerspruch herausfordern oder bekannte und eindeutig zu beurteilende Sachverhalte abfragen. Hier muß jedoch ausgeschlossen werden können, daß der Befragte in die Irre geführt wird.

¹⁴ KREUTZ und TITSCHER postulieren hier eine nicht näher erläuterte "räumliche oder psychologische" Distanz der Kontrollfragen von den Erhebungsfragen. Wegen ihres Hinweises auf Ergebnisse von Untersuchungen zum Kurzzeitgedächtnis (ebenfalls nicht näher erläutert) in diesem Zusammenhang interpretiere ich diese Distanz als einen Zeitraum, in dem durch das Darbieten anderer Themen - beispielsweise durch Ablenkungsfragen - der Befragte einen Abstand zu dem vorhergehenden Erhebunginterview und seinen eigenen Aussagen gewinnt.

6.2.2 Kontrollstatements am Ende des Interviews

In der vorliegenden Replikation werden Kontrollstatements aus den fünf Themenbereichen der Untersuchung am Ende des Interviews¹⁵ vorgegeben (vgl. Anhang B)). Zwischen Interview und Vorgabe der Kontrollstatements werden die demographischen Daten abgefragt. Ebenso wird versucht, etwas über dem inhaltlichen Bereich des Interviews ferne Themen (wie z. B. über das Wetter) zu reden. Hierdurch soll eine Ablenkung vom inhaltlichen Teil des Interviews erfolgen, um eine Beeinflussung der Antworten auf die Kontrollfragen durch das vorangegangene Interview möglichst gering zu halten.

Die Kontrollstatements sind anhand einer Sechs-Punkte-Skala¹⁶ mit den Polen "dieser Aussage stimme ich voll und ganz zu" (Skalenwert 6) / "dieser Aussage stimme ich überhaupt nicht zu" (Skalenwert 1) von dem Teilnehmer zu bewerten. Dem Teilnehmer wird wahlweise eine Einschätzungsskala mit bildlicher Information zu den sechs Skalenpunkten (drei unterschiedlich große erhobenen Daumen für drei abgestufte Formen von "JA" und drei unterschiedlich große gesenkte Daumen für drei abgestufte Formen von "NEIN") oder - für die "besseren Leser" eine "JA-NEIN-Skala" vorgelegt (vgl. Anhänge C) und D)).

Der Teilnehmer wird gebeten, möglichst spontan zu antworten (*"Im folgenden komme ich auf bereits behandelte Themen zurück: Ich habe hier ein paar Aussagen, die Du mir bitte ganz spontan, so wie Du es gerade denkst, beantworten sollst. Dabei geht es hier nur um Deine Meinung oder Deine Beurteilung zu diesen Aussagen."*), damit ein intensiveres Nachdenken über das eben im Interview Gesagte erschwert wird. Sie werden in rotierender Form vorgetragen, um durch das Aufheben der inhaltlichen Logik bzw. Abfragereihenfolge des Interviews die inhaltlichen Strukturen des Interviews aufzubrechen. Bei der Formulierung einiger Kontrollstatements - sofern sie sich eng an die Statements¹⁷ des Interviews anlehnen und es

¹⁵ Mit "Interview" ist hier immer das von DÖBERT-NAUERT erstellte Interview der Untersuchung gemeint, das auch Grundlage des ersten und größeren Teils der Befragung der Replikation ist.

¹⁶ Die Einschätzungsskalen werden dem Befragten anhand eines Beispiels erklärt und es wird sich vergewissert, ob sie ihre Handhabung verstanden haben.

¹⁷ Mit Statements sind im folgenden Text, also auch mit den Hinweisen durch die in Klammern aufgeführten Statements, immer die Statements des Interviews der Untersuchung von DÖBERT-NAUERT gemeint.

inhaltlich zu rechtfertigen ist - wird die Formulierung aus dem Interview in die positive bzw. negative, also die entgegengesetzte Form gebracht, um damit eine weitere Möglichkeit zu schaffen, den Einflüssen des vorangegangenen Interviews entgegenzuwirken. Wenn die Statements des Interviews bereits sowohl positive als auch negative Formulierungen der gleichen Aussage enthalten, wird sich für eine entschieden.

Bereich 1:

Im Bereich 1 des Interviews wird danach gefragt, ob und inwiefern Eltern, Lehrer, allgemeine Lebensumstände (zu denen sich jeder Teilnehmer spezifisch äußern wird und daher keine genauere Formulierung gewählt wurde), Krankheit oder der Teilnehmer selbst nach seiner Einschätzung Schuld daran trägt, daß er nicht richtig lesen und schreiben gelernt hat (Statements 1-5)¹⁸.

Die Kontrollstatements sollen nach der Erklärung der in Abb. 3 verkleinert dargestellten Skala beurteilt werden.

Dieser Aussage

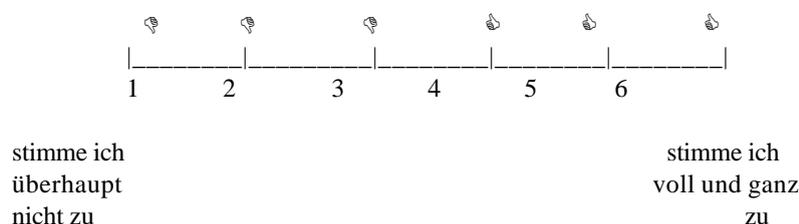


Abb. 3

Die Überprüfung der im Interview zu diesen Punkten gemachten Aussagen soll durch folgende Kontrollstatements erfolgen:

¹⁸ Hier wurde die negative Formulierungsweise "schuld haben" der Statements aus dem Interview übernommen, da nicht angenommen werden kann, daß die entsprechende Positivform "keine schuld haben" durch das Beibehalten des Begriffs "Schuld" hier einen Gegensatz in der Form darstellt, daß dadurch die Bewertung der Aussage in eine andere Richtung gelenkt werden könnte. Die Formulierung "Meine Eltern waren n i c h t schuld daran, daß ich nicht genügend lesen und schreiben gelernt habe" impliziert, daß jemand (anderes) eine Schuld trägt oder es eine oder mehrere Verschuldungsursachen gibt. Dadurch wird der Teilnehmer dahin gelenkt, über die Ursache bzw. die Schuld nachzudenken bzw. diese Aussage nach einem Verursachungskriterium zu bewerten.

*k1-1*¹⁹

- *"Schuld daran, daß ich nicht genügend lesen und schreiben gelernt habe, waren meine Eltern."*

k2-1

- *"Schuld daran, daß ich nicht genügend lesen und schreiben gelernt habe, waren meine Lehrer."*

k3-1

- *"Schuld daran, daß ich nicht genügend lesen und schreiben gelernt habe, waren die Lebensumstände."*

k4-1

- *"Schuld daran, daß ich nicht genügend lesen und schreiben gelernt habe, war meine Krankheit."*

k5-1

- *"Schuld daran, daß ich nicht genügend lesen und schreiben gelernt habe, war ich."*

Zuletzt wird im Bereich 1 noch nach den Bedingungen gefragt, die den Analphabetismus in der Gegenwart aufrecht erhalten (Statements 6 und 7).

Die Überprüfung der im Interview zu diesen Punkten gemachten Aussagen soll durch das folgende Kontrollstatement erfolgen:

k6-1

- *"Auch heute noch gibt es Dinge, die mich daran hindern, lesen und schreiben zu lernen."*

Bereich 2:

¹⁹ Kennzeichnung der Kontrollfragen: "k" bedeutet "Kontrollstatement"; die Ziffer vor dem Bindestrich ist die durchlaufende Nummerierung, die Ziffer hinter dem Bindestrich kennzeichnet den dazugehörigen Themenbereich (1 bis 5). "k11-3" heißt somit, daß das Kontrollstatement die durchlaufende Nummer 11 hat und thematisch dem Bereich 3 des Interviews zuzuordnen ist.

Im Bereich 2 des Interviews wird gefragt, ob und inwiefern es Situationen im Leben des Teilnehmers gegeben hat, in denen ihm das Nicht-Lesen-Und-Schreiben-Können Nachteile oder Ärger eingebracht hat.

Die Überprüfung der im Interview zu diesen Punkten gemachten Aussagen soll durch folgendes Kontrollstatement erfolgen:

k7-2

- *"Es gab Situationen, in denen ich Ärger bekommen habe bzw. Nachteile dadurch hatte, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann."*

Bereich 3:

Im Bereich 3 des Interviews wird gefragt, ob und inwiefern der Teilnehmer die Schriftsprache für die Bewältigung seines Alltags braucht (Statements 1-3), welchen Wert er der Schriftsprachkompetenz beimißt und ob dieses mit der Wertschätzung oder Bewertung eines Menschen zu tun hat (Statements 4,6,13,14), ob fehlende Schriftsprachkompetenz Benachteiligung, Ausgeschlossenein und Abhängigkeit bedeutet (Statement 7), inwiefern die berufliche Situation beeinflußt wird von Schriftsprachkompetenz (Statements 8,10,11), inwiefern Eltern lesen und schreiben können sollten (Statement 9) und welchen Einfluß die Schriftsprachkompetenz auf das Lebensgefühl hat (Statement 12).

Die Überprüfung der im Interview zu diesen Punkten gemachten Aussagen soll durch folgende Kontrollstatements erfolgen:

k8-3

- *"Für den Alltag ist das Lesen und Schreiben überhaupt nicht wichtig."*

k9-3

- *"So ein Handwerk, das man gelernt hat, oder daß man seine Kinder gut erziehen kann, das ist doch viel wichtiger als lesen und schreiben können."*

k10-3

- *"Auch wenn man nicht richtig lesen und schreiben kann, man kann trotzdem unabhängig sein und wird deshalb nicht ausgegrenzt oder benachteiligt."*

k11-3

- *"Für den Beruf ist das Lesen und Schreiben überhaupt nicht wichtig."*

k12-3

- *"Es ist nicht wichtig, ob man als Mutter oder Vater lesen und schreiben kann."*

k13-3

- *"Wieviel Spaß ich am Leben habe, hängt nicht davon ab, ob ich richtig lesen und schreiben kann."*

Bereich 4:

Im Bereich 4 des Interviews wird danach gefragt, ob und inwiefern der Teilnehmer seit Beginn des Kurses Fortschritte gemacht hat (Statements 1-2,4), ob er sein eigenes Lernziel definieren kann und dadurch auch das Ende seines Kursbesuchs (Statements 3,12), ob es auch Fortschritte in anderen Lebensbereichen außerhalb von Schriftsprache gab (Statement 5), ob der Kurs dazu beigetragen hat, aus der Anonymität herauszukommen (Statement 6), welchen Wert er eigenen Kompetenzen beimißt (Statements 7,9), welchen Stellenwert er der Schriftsprachkompetenz zuschreibt (Statement 8) und ob die im Kurs gelernten Schriftsprachkompetenzen im Alltag umgesetzt bzw. Schriftsprache im Alltag angewandt wird (Statements 10,11).

Die Überprüfung der im Interview zu diesen Punkten gemachten Aussagen soll durch folgende Kontrollstatements erfolgen:

k14-4

- *"Seit ich den Kurs besuche, habe ich keine Fortschritte im Lesen und Schreiben gemacht."*

k15-4

- *"Wenn ich ganz bestimmte Dinge gelernt habe, von denen ich mir vorgenommen habe, sie zu können, dann bin ich fertig mit dem Kurs."*

k16-4

- *"Seit ich den Kurs besuche, habe ich noch andere Dinge außer lesen und schreiben gelernt."*

k17-4

- *"Ich habe immer noch das Gefühl, mich verstecken zu müssen."*

k18-4

- *"Ich kann noch andere Dinge außer lesen und schreiben, und die kann ich sehr gut."*

k19-4

- *"Es ist nicht so wichtig, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann. Dafür mache ich ja andere Sachen ganz gut."*

k20-4

- *"Ich lese und schreibe auch außerhalb des Kurses."*

Bereich 5:

Im Bereich 5 des Interviews wird gefragt, ob und inwiefern die fehlende Schriftsprachkompetenz bei dem Teilnehmer Ängste vor der Öffentlichkeit und vor Aufdeckung auslöst (Statements 1-5,13), oder ob der Teilnehmer damit souverän umgehen kann (Statements 6,7), ob Ängste vor Aufdeckung am Arbeitsplatz vorhanden sind und wie diese sich gestalten (Statements 8,10) oder auch dort souverän damit umgegangen wird (Statement 9), ob und inwiefern sich der Teilnehmer Freunden, Verwandten oder der engsten Bezugsgruppe / Familie anvertraut oder auch hier Angst vor Aufdeckung hat (Statements 14,11,12) und ob auch im Kurs selbst diese Ängste noch wirksam sind (Statement 15).

Die Überprüfung der im Interview zu diesen Punkten gemachten Aussagen soll durch folgende Kontrollstatements erfolgen:

k21-5

- *"Es ist mir egal, ob jemand weiß, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann."*

k22-5

- *"Wenn ich in der Öffentlichkeit etwas schreiben muß, tue ich das in aller Ruhe."*

k23-5

- *"Meine Kollegen können ruhig wissen, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann."*

k24-5

- *"Mein Chef kann ruhig wissen, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann."*

k25-5

- *"Meine Verwandten und Freunde können ruhig wissen, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann."*

k26-5

- *"Im Kurs habe ich keine Angst davor, etwas zu schreiben oder zu lesen."*

6.2.2.1 Rotationen

Die Kontrollstatements wurden den Befragten jeweils in verschiedenen Rotationen präsentiert. Dazu wurden vor Beginn der Befragungsreihe durch Zufallsauswahl folgende vier Rotationsgruppen zusammengestellt:

Rotation I

16, 13, 14, 12, 18, 17, 24, 7, 1, 10, 6, 5, 23, 20, 22, 25, 19, 9, 4, 21, 26, 15, 11, 2, 8, 3;

Rotation II

15, 10, 6, 16, 13, 14, 12, 1, 21, 26, 23, 7, 5, 20, 22, 25, 19, 9, 4, 18, 24, 17, 3, 11, 2, 8;

Rotation III

2, 11, 18, 14, 4, 8, 9, 16, 12, 6, 13, 1, 22, 10, 19, 25, 15, 23, 21, 7, 24, 26, 5, 17, 20, 3;

Rotation IV

20, 10, 8, 2, 15, 5, 1, 12, 4, 26, 22, 7, 13, 16, 14, 23, 11, 24, 6, 9, 18, 25, 3, 17, 21, 19;

Die Zahlen 1 bis 26 entsprechen den Kontrollstatements k1 bis k26.

Zu welcher Rotationsgruppe die jeweils befragte Person gehört, ist im Kopf der Transkriptionen als entsprechende römische Ziffer hinter dem Querstrich in der Zeile "CODE" zu ersehen (vgl. Anhang E)). Jeweils drei Teilnehmer gehören zu einer Rotationsgruppe.

6.3 Hypothesen der Replikation

Da diese Arbeit mit der Intention durchgeführt wurde, die Hypothesen DÖBERT-NAUERTs durch Daten aus einer weiteren Stichprobe zu stützen und die Ergebnisse der Untersuchung zu bestätigen, beinhaltet die übergeordnete Hypothese der Replikation die Aussage, daß sich die Stichprobe der Untersuchung und die Stichprobe der Replikation im wesentlichen nicht voneinander unterscheiden. Ausgenommen sind hier die demographischen Daten, da die Zusammensetzung der Zielgruppe bei der Untersuchung durch das Kriterium "Teilnehmer an einem Alphabetisierungskurs" bestimmt war, und sich die Replikation daran orientiert hat - nicht zuletzt, da die Rekrutierung der Befragungspersonen dadurch eingeschränkt wird, daß nur eine geringe Anzahl an Teilnehmern zur Befragung ansprechbar ist und zur Verfügung steht.

Dem in der Replikation neuen Befragungsteil der Kontrollstatement-Vorgabe liegt die Hypothese zugrunde, daß die Befragten in ihren Aussagen eindeutig sind, und sich im wesentlichen keine Widersprüche zwischen den im strukturierten Interview geäußerten Inhalten und den durch die Bewertung der Kontrollstatements wiedergegebenen Einschätzungen ergeben.

7. Das Auswertungsverfahren

Dieses Kapitel befaßt sich mit der Beschreibung des Auswertungsverfahrens und seine Anwendung auf die Analyse der in der Replikation gewonnenen Daten.

Zunächst wird das Verfahren der "Inhaltsanalyse" in einem kurzen Abriß dargestellt, wobei auch die meßtheoretischen Gütekriterien mit dem Hinweis auf ihre Anwendung bei inhaltsanalytischen Verfahren berücksichtigt werden. Im Anschluß daran erfolgt die Beschreibung des inhaltsanalytischen Vorgehens nach MAYRING (MAYRING, 1990) und die Erläuterung des für die Analyse des Replikations-Materials ausgewählten Verfahrens der "Zusammenfassung" (ebenfalls nach MAYRING). Anhand dieser Vorgaben wird auf die konkreten Bedingungen der Erhebung innerhalb der Replikation Bezug genommen, indem die von MAYRING aufgestellten Kriterien auf die Replikation angewandt werden. Über diese Vorgehensweise gelangt man nun zu der Kategorienbildung der Replikation, der Anpassung der Kategorien an das Kategorienschema DÖBERT-NAUERTs und das Erstellen von Restkategorien als neue, in der Replikation gewonnene Daten. Abschließend wird die Anwendung des Kodierungsverfahrens auf alle Interviews beschrieben und die Umwandlung des gewonnenen Materials in quantitative Daten vorgestellt.

7.1 Das Verfahren der Inhaltsanalyse

Die Beschreibung der Inhaltsanalyse erfolgt über den kurzen Abriß ihrer Entwicklungsgeschichte, das Vorstellen von Definitionen, die Gegenüberstellung von qualitativen und quantitativen Verfahren und die Einbeziehung der Gütekriterien Reliabilität und Validität.

7.1.1 Entwicklung und Definitionen

Bei der Sichtung der Literatur, die sich damit befaßt, das Verfahren der Inhaltsanalyse zu beschreiben und die Inhaltsanalyse zu definieren, wird deutlich, daß es keine "richtige" Inhaltsanalyse gibt. Je nach wissenschaftlichem Schwerpunkt und nach Forschungsinteresse werden verschiedene Definitionen angeboten. Ebenso darf man nicht außer acht lassen, daß sich die Inhaltsanalyse - wie andere Methoden auch - in einem Entwicklungsprozeß befindet und sich bereits während ihrer bisherigen Entwicklung einem Wandel unterzogen hat. Dies wird bei MERTEN (MERTEN, 1983) sehr deutlich, der in einem zusammenfassenden Überblick versucht, die Entwicklung der Inhaltsanalyse bis zur Gegenwart darzustellen. Er kommt dann zu dem Schluß, daß erste inhaltsanalytische Vorgehensweisen erst dann als ernsthafte Verfahren anerkannt werden konnten, als ein Mittel der Nachprüfbarkeit - nämlich das Medium "Schrift" - vorhanden war. MERTEN spricht von 5 Phasen der Entwicklung von inhaltsanalytischen Methoden. Diese sind die "Phase der Intuition" (1), die "quantitativ-deskriptive Phase" (2), die "Phase der Reife zum eigenständigen Erhebungsinstrument" (3), die "Phase der interdisziplinären Erweiterung" (4) und die "Phase der theoretisch-methodischen Fundierung" (5) (ebd.,34ff.). Die Methoden durchlaufen hier eine Entwicklung vom einfachen "Gutdünken", in dem man sich auf Gefühle und Erfahrungen sowie äußere Einflüsse stützt wie z.B. "Launen der Götter" deutet (1), über Anfänge von Bemühungen intersubjektiver Nachprüfbarkeit (2), zu der Textanalysen wie später dann auch Zeitungsanalysen gehören, bis hin zu Phasen komplexerer Methodik der jüngeren Vergangenheit bis zur Gegenwart. Durch die Erweiterung der Printmedien um die Medien Hörfunk und Film im Zeitraum von 1926 bis 1941 wurde die Inhaltsanalyse im Zusammenhang mit Werbekampagnen interessant. Es wurden erste Zusammenhänge zwischen vermittelten Inhalten und Rezipienten (Reflexionshypothese von GARTH "the contents of newspapers reflect the interests of the people", ebd.,38) festgestellt, und die Inhaltsanalyse gewann an Bedeutung bei der Analyse politischer Propaganda (3). MERTEN setzt dann das Jahr 1941 als "Geburtsjahr der Inhaltsanalyse als eigenständige() Methode", da in diesem Jahr eine erste Konferenz stattfand, "auf der die Methode der Inhaltsanalyse systematisch, aus verschiedenen Perspektiven und

von verschiedenen Ansätzen her diskutiert" wurde (ebd.,41). Innerhalb dieser Konferenz hielt LASSWELL - der "Vater der Inhaltsanalyse" - ein Grundsatzreferat, in dem der derzeitige Stand der inhaltsanalytischen Verfahrensweise aufgezeigt und zusammengefaßt wurde. In diesem Referat wird mehrfach der Begriff "content analysis" gebraucht, der sich bereits zu diesem Zeitpunkt in Fachkreisen schon zum terminus technicus etabliert hatte und später zum gängigen Begriff zur Beschreibung der Methode wurde. Von da an setzt sich die methodische Diskussion in dem Bemühen fort, das Verfahren zu differenzieren und unter verschiedenen Aspekten (z.B. quantitative und qualitative Möglichkeiten) einzuordnen und zu verbessern. In der letzten Entwicklungsphase - der "Phase der theoretisch methodischen Fundierung" ab 1967 - steht vor allem die Erforschung der Strukturen von Kommunikationsprozessen im Mittelpunkt und damit das "Problem der Selektivität aller Kommunikation" (ebd.,45). Zur Verbesserung von Inferenzmöglichkeiten werden zum einen sensiblere Indikatoren, zum anderen multivariate Analyseverfahren entwickelt sowie Notationssysteme verbessert und Verfahren der Datenanalyse durch den Einsatz elektronischer Verfahren erleichtert.

MAYRING wendet sich den neueren methodischen Ansätzen der Inhaltsanalyse, speziell den Problemen der Auswertung zu (MAYRING,1990,10). Zunächst widmet er sich den Definitionen und zeigt hier, wie sich die Definitionen aufgrund der verschiedenen Forschungsinteressen unterscheiden. Als allen Definitionen gemeinsam erkennt er vorab die Übereinstimmung darin, daß Material analysiert wird, "das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt" (ebd.,11). Zur Veranschaulichung listet er verschiedene Definitionen auf:

J. RITSERT (1972):

Inhaltsanalyse ist "ein Untersuchungsinstrument zur Analyse des 'gesellschaftlichen', letztlich des 'ideologischen Gehalts' von Texten"

B. BERELSON (1952):

"Inhaltsanalyse ist eine Forschungstechnik für die objektive, systematische und quantitative Beschreibung des *manifesten Inhalts* von Kommunikation"

In folgenden Definitionen wird die eingeschränkte Sichtweise von Inhaltsanalyse sehr deutlich:

A. L. GEORGE (1959):

"Kurz, Inhaltsanalyse wird verwendet als ein diagnostisches Instrument, um spezifische Schlußfolgerungen über bestimmte Aspekte des zielgerichteten Verhaltens (purposive behavior) des Sprechers zu ziehen"

A. KAPLAN (1969):

"Inhaltsanalyse ist die statistische Semantik politischer Diskurse (political discourse)"

PROJEKTGRUPPE "TEXTINTERPRETATION UND UNTERRICHTSPRAXIS" (1974):

"Inhaltsanalyse ist 'systematische Auslegung von Texten' "

R. RISCH & J. KRIZ (1978):

Die Autoren sehen "Inhaltsanalyse als versuchte Rekonstruktion eines (umfassenden) sozialen Prozesses" - als "das zentrale Modell zur Erfassung (bzw. Konstituierung) sozialwissenschaftlicher Realität"

(In: MAYRING,1990,11-12)

MAYRING versucht nun, die verschiedenen für ihn bedeutenden Merkmale von Inhaltsanalyse in einer Definition zu vereinen, die er wie folgt zusammenfaßt:

"Zusammenfassend will also Inhaltsanalyse

- *Kommunikation* analysieren;
- *fixierte Kommunikation* analysieren;
- dabei *systematisch* vorgehen;
- das heißt *regelgeleitet* vorgehen;
- das heißt auch *theoriegeleitet* vorgehen;
- mit dem Ziel, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen."

(ebd.,13)

7.1.2 Qualitative versus quantitative Verfahren

Bei der Gegenüberstellung von qualitativen und quantitativen Verfahren kristallisieren sich eine Reihe von Gegensätzen heraus.

Nach MAYRING kann man vereinfacht auf der *begrifflichen Ebene* qualitative Verfahren dadurch beschreiben, daß die Daten anhand von *Klassifizierungen* dargestellt werden, während quantitative Verfahren versuchen, Beobachtetes in *Maßeinheiten* in Form von Zahlen zu repräsentieren (Metrisierung). Unter dem Aspekt des *Skalenniveaus* betrachtet sind nominal skalierte Analysen immer qualitativer, alle anderen quantitativer Art. Jedoch ist hierbei nicht ausgeschlossen, qualitative Daten zu quantifizieren (Häufigkeiten der Ausprägungen, typische Konfigurationen, Cluster).

Eine weitere Unterscheidungsart erfolgt auf dem Hintergrund des jeweiligen *Wissenschaftsverständnisses*. So stehen die "*verstehenden*" Wissenschaften den "*erklärenden*" Wissenschaften gegenüber. Während die naturwissenschaftlich orientierte Psychologie erklärende Methoden und quantitative Verfahren anwendet, befaßt sich die geisteswissenschaftliche verstehende Verfahrensweise damit, über das Analysieren von Gegenständen, Zusammenhängen und Prozessen hinaus diese auch nacherleben zu können (Introspektion).

Darüber hinaus können die beiden Methoden "qualitative" und "quantitative Inhaltsanalyse" unter dem Aspekt der "*Komplexität*" versus "*Variablenisolation*" (ebd.,18) gesehen werden. Vertreter der qualitativen Verfahren werfen denen der quantitativen vor, durch die Quantifizierung der Daten komplexe Zusammenhänge in ihre Einzelbestandteile zu zerlegen und zugunsten der Quantifizierbarkeit von allen störenden Nebeneffekten zu isolieren. Damit entgingen ihnen die Möglichkeiten, die vielfältige und komplexe menschliche Wirklichkeit zu erfassen, worum die Anwender qualitativer Verfahren sich bemühten (vgl. ebd.,18). Hier steht ein Denken in komplexen Zusammenhängen einem Denken in einzelnen Variablen gegenüber. Qualitative Forschung ist in starkem Maße an der Erfassung und Analyse von *Einzelfällen* orientiert. Demgegenüber steht die quantitative Forschung mit dem Anspruch, *repräsentative Aussagen* über den erhobenen Forschungsgegenstand machen zu können. Hieraus ergibt sich auch der Vorwurf der mangelnden Verallgemeinbarkeit qualitativer Ergebnisse.

MAYRING versucht nun, diese Gegensätze zu überwinden, indem er feststellt, daß der erste Forschungsschritt einer jeden wissenschaftlichen Analyse immer qualitativer Art ist, da man sich zuerst immer auf der Ebene eines Kategoriensystems befindet.²⁰ Danach können dann quantitative Schritte erfolgen, müssen aber nicht. In jedem Fall müssen jedoch auch die Ergebnisse quantitativer Analysen zurückführbar sein und zurückgeführt werden auf ihre qualitativen Ausgangspunkte, denn das vorliegende Zahlenmaterial hat für sich gesehen keine Aussagekraft. Es bedarf immer einer Interpretation der Daten. Beide Vorgehensweisen können nach MAYRING durchaus sinnvoll angewendet werden.

7.1.3 Die Gütekriterien Reliabilität und Validität

Um den Ansprüchen eines wissenschaftlichen Verfahrens zu genügen, werden innerhalb der sozialwissenschaftlichen Methodenlehre die Gütekriterien Reliabilität und Validität als Prüfungskriterien angesetzt. Das Reliabilitätsmaß ist ein Maß, das die Zuverlässigkeit der Messung bestimmt. Es werden Stabilität und Genauigkeit der Messung bestimmt wie auch die Konstanz der Meßbedingungen. Das Maß der Validität oder Gültigkeit gibt Auskunft darüber, ob das, was gemessen werden soll, auch tatsächlich gemessen wird. Die Verfahren zur Überprüfung dieser Gütekriterien sind in Bezug auf standardisierte Erhebungsverfahren entwickelt worden. Daher ergeben sich Probleme bei der Übertragung dieser Verfahren in der Anwendung bei inhaltsanalytischen Verfahren. Beispielsweise kann der Paralleltest, bei dem die Forschungsfrage an derselben Stichprobe mit einem anderen Instrument untersucht wird, als Verfahren zur Überprüfung der Reliabilität bei der Analyse sprachlichen Materials nur selten durchführbar sein. Man ist daher dazu übergegangen, das Material von verschiedenen Personen analysieren zu lassen, um die Zuverlässigkeit der Analyse mittels der "Intercoderreliabilität" nachzuweisen. Jedoch ergeben sich auch hier Probleme, wenn es sich nicht nur

²⁰ Dieser Ansicht ist auch HUBER, indem er sagt, daß die aus einer Untersuchung resultierenden Quantitäten immer unter Rückgriff auf ihre Qualität interpretiert werden müssen (vgl. HUBER in BOS & TARNAL, 1989, 33).

um sehr einfache Analysen handelt. Im Falle von komplexeren Analysen ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, daß die verschiedenen Kodierer zu einer nur sehr geringe Übereinstimmung geraten. Da die Reliabilität Voraussetzung für die Validität ist, gelten gleiche Bedenken dann auch für die Validität.

MAYRING schlägt daher das Modell der inhaltsanalytischen Gütekriterien nach KRIPPENDORFF²¹ vor, in dem Gütekriterien aufgestellt werden, die für die Inhaltsanalyse spezifisch sind. Ausgehend von der Überlegung, daß nicht nur die "Anwendung der Kategorien auf das Material (die Kodierung) zuverlässig vor sich gehen muß, sondern auch die Konstruktion der Kategorien selbst" (ebd.,96), stellt KRIPPENDORFF folgende 8 Kriterien auf:

Kriterien für die Qualität der Inhaltsanalyse :

1. Validität im engeren Sinne:

- materialorientiert: - **Semantische Gültigkeit**
- **Stichprobengültigkeit**
- ergebnisorientiert: - **Korrelative Gültigkeit**
- **Vorhersagegültigkeit**
- prozeßorientiert: - **Konstruktgültigkeit**

2. Reliabilität:

- **Stabilität**
- **Reproduzierbarkeit**
- **Exaktheit**

Die **Semantische Gültigkeit** meint, daß die Kategorien angemessen definiert sein müssen (Definitionen, Ankerbeispiele, Kodierregeln). Dies kann auch durch Expertenurteil überprüft werden.

Mit der Überprüfung der **Stichprobengültigkeit** sind die üblichen Methoden exakter Stichprobenziehung gemeint.

²¹ KRIPPENDORFF,K. (1980): Content Analysis. An Introduction to its Methodology. Beverly Hills - London: Sage,158. IN: MAYRING 1990,96.

Die **Korrelative Gültigkeit** meint, daß anhand der Korrelation mit einem Außenkriterium validiert werden soll. Dies ist jedoch nur möglich, wenn bereits ähnliche Untersuchungen mit ähnlichen Fragestellungen zur Verfügung stehen.

Die **Vorhersagegültigkeit** ist dann gegeben, wenn sich aufgrund des Materials sinnvolle Prognosen ableiten lassen.

Die **Konstruktvalidität** kann durch Kriterien überprüft werden wie

- bisherige Erfolge mit ähnlichen Konstrukten und / oder Situationen;
- Erfahrungen mit dem Kontext des vorliegenden Materials;
- etablierte Theorien und Modelle;
- repräsentative Interpretationen und Experten."

(ebd.,97)

Hierbei gewinnt das Gütekriterium der *kommunikativen Validierung* immer mehr an Bedeutung, in der es um die Übereinstimmung zwischen Forscher und Beforschtem geht. Es ist vor allem bei Interpretationen von Selbstdarstellungen sinnvoll angewendet.

Das Reliabilitätsmaß **Stabilität** läßt sich durch wiederholtes Anwenden des Analyseinstrumentes auf das Material bestätigen.

Mit **Reproduzierbarkeit** ist der Grad gemeint, in dem unter anderen Umständen andere Analytiker zu denselben Analyseergebnissen kommen. Dazu ist der Grad der Expliztheit und Exaktheit der Beschreibung des Analysevorgehens von hoher Bedeutung. Gemessen werden kann sie durch die Intercoderreliabilität.²²

Die **Exaktheit** ist das stärkste, jedoch auch am schwierigsten anzuwendende Reliabilitätsmaß. Sie repräsentiert den Grad der Entsprechung der Analyse zu einem bestimmten "funktionellen Standard" (Überprüfung der

²² Hierzu gibt es mehrere Möglichkeiten, die Intercoderreliabilitätsmaße in Formeln darzustellen, auf die ich im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht genauer eingehen möchte (vgl. ebd.,98-99).

Auswertungseinheiten, der Analytiker, der einzelnen Kategorien, der Kategoriendifferenzierung). Voraussetzung hierfür sind Stabilität und Reproduzierbarkeit.

MAYRING sieht in dieser Konzeption von Gütekriterien einen schlüssigen und brauchbaren Ansatz, fordert jedoch, daß eine solche Aufstellung von Gütekriterien an einer inhaltsanalytischen Fehlertheorie ansetzen müsse. Anhand der Frage, wo Inhaltsanalyse noch Fehler machen könne, müssen dann Gütekriterien entwickelt werden. Darüber hinaus würde dadurch auch die "Tauglichkeit der Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode" nachgewiesen (vgl. ebd.,100).

7.1.4 Spezielle Probleme der Replikation

Es sei darauf hingewiesen, daß die Rahmenbedingungen der Replikation unter Berücksichtigung gängiger wissenschaftlich-methodischer Vorgehensweisen spezifische methodische Probleme mit sich bringen. Diese sind im einzelnen:

- das Problem der "Klein-N-Stichprobe"
- das Problem der Stichprobenauswahl
- der Interviewer ist gleichzeitig Kodierer
- es gibt nur einen Kodierer

Die Tatsache, daß die Stichprobe sowohl in der Untersuchung als auch in der Replikation jeweils 12 Personen umfaßt, birgt zusammen mit der Stichprobenauswahl "Kursteilnehmer eines Alphabetisierungskurses, die *bereit sind, sich befragen zu lassen*" das Problem der mangelnden **Repräsentativität**. Datenerhebung und Auswertung müßten demnach eigentlich als Analyse von Einzelfällen angelegt sein. Allein das Argument, daß durch die Replikation die Stichprobe vergrößert wird, kann und soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Ansatz zur Lösung dieses Dilemmas sein.

Ein weiteres Problem ist, daß im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwei wichtige Voraussetzungen für die **Reliabilität** nicht erfüllt werden können. Die eine ist die, daß das Interview, die Transkription der Interviews und die Kodierung der Interviews von derselben Person durchgeführt werden und die andere, daß durch die alleinige Kodierung einer Person nicht die Möglichkeit zur Überprüfung der Intercoderreliabilität gegeben ist. Insofern kann man nur den *Bemühungen* in der Anwendung des ausgewählten Analyseverfahrens vertrauen, da es ohnehin im Rahmen einer eigenständigen Diplomarbeit kaum möglich ist, diese Kriterien zu erfüllen. Diese Ansprüche können meiner Ansicht nach erst innerhalb von breit angelegten geförderten Studien erfüllt werden.

Generell ist die Frage zu stellen, inwiefern Operationalisierung und Kategorienbildung nicht immer einen Restbestand an Subjektivität des jeweiligen Forschers oder auch einer Gruppe von Forschern enthalten, denn der betrachtete Gegenstand wird immer aus der Perspektive und unter den Hypothesen des Betrachters klassifiziert und bewertet. Ein sehr anschauliches Beispiel hierzu bietet innerhalb der Physik das Phänomen der "Unbestimmtheitsrelation" (vgl. HEISENBERG,1979,42f.) oder des "Dualismus zwischen Welle und Teilchen" (vgl. HEISENBERG,1984,20), das unter Physikern auch unter dem Begriff "Heisenbergsche Unschärferelation"²³ bekannt ist. So ist bei der Messung eines Elektrons entscheidend, mit welchem Verfahren dieses erfaßt werden soll. Je nach Meßinstrument wird ein Elektron als Masse, also zur Materie gehörend oder als Welle, d.h. nicht zur Materie

²³ "Die Unschärferelation bestimmt das Ausmaß, in dem der Wissenschaftler die Eigenschaften des beobachteten Objektes durch den Meßvorgang beeinflusst." (CAPRA, Fritjof (1992): Das neue Denken. München: dtv.)

gehörend identifiziert. Hierbei kommt noch hinzu, daß sich diese beiden Ergebnisse widersprechen und man vor einem Paradoxon steht. Sowohl in den naturwissenschaftlichen als auch in den sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden, die sich schließlich aus ersteren entwickelt haben, stehen wir vor dem Dilemma, daß die Meßverfahren vom Forscher konstruiert werden, und - wie HEISENBERG über die Betrachtung des Elektrons bemerkt - "wir müssen uns daran erinnern, daß das, was wir beobachten, nicht die Natur selbst ist, sondern Natur, die unserer Art der Fragestellung ausgesetzt ist" (ebd.,1979,60). Weiterhin kann zur Lösung des Problems der fehlenden Intercoderreliabilität entlastend die von HAWKING aus dem Bereich der Quantenmechanik wiedergegebene Feststellung angeführt werden, daß, "nähme man die gleiche Messung an einer großen Zahl ähnlicher Systeme mit gleichen Anfangsbedingungen vor, (...) man in einer bestimmten Zahl von Fällen das Ergebnis A, in einer anderen Zahl von Fällen das Ergebnis B (erhielte) und so fort. Man könnte annähernd die Häufigkeit des Ergebnisses A oder B vorhersagen, aber es wäre unmöglich, das spezifische Ergebnis einer einzelnen Messung zu prognostizieren" (HAWKING,1988,78).

7.2 Das inhaltsanalytische Vorgehen nach MAYRING

MAYRING stellt nun verschiedene inhaltsanalytischen Verfahren vor, die jeweils abhängig vom zugrundeliegenden Datenmaterial und der Forschungsfrage zum Einsatz kommen. Er weist darauf hin, daß es ihm nicht darum ginge, quantitativen Verfahren Alternativen qualitativer Verfahren zu bieten. Er beabsichtigt, "eine Methodik systematischer Interpretation zu entwickeln, die an den in jeder Inhaltsanalyse notwendig enthaltenen qualitativen Bestandteilen ansetzt, sie durch Analyseschritte und Analyseregeln systematisiert und überprüfbar macht"²⁴ (ebd.,42). Hierzu fordert er vorab jeder Auswertung, zunächst eine Reihe von Analyseschritten zu beachten, die unter Kap. 7.2.1 dargestellt werden. Daran anschließend wird von den drei von MAYRING vorgestellten Verfahren (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung) das in der vorliegenden Arbeit angewandte Verfahren der Zusammenfassung vorgestellt (Kap. 7.2.2).

²⁴ Unterstreichung von mir

7.2.1 Regeln zur Vorbereitung der Analyse

Nach MAYRING sind zu Beginn einer jeden Analyse im folgenden aufgezeigte Analyseschritte einzuhalten.

7.2.1.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Hierzu gehören die Schritte der *Festlegung des Materials*, der *Analyse der Entstehungsbedingungen* und der Beschreibung der *Formalen Charakteristika des Materials*.

1. *Festlegung des Materials*

In einem ersten Schritt muß genau bestimmt werden, welches Material ausgewertet wird. Dazu gehört die genaue Bestimmung der Grundgesamtheit, über die eine Aussage getroffen werden soll, die Festlegung des Stichprobenumfangs nach "Repräsentativitätsüberlegungen und ökonomischen Erwägungen" (ebd.,43) und die Beschreibung, nach welchem Modell die Auswahl der Stichprobe erfolgte (z.B. Zufallsauswahl, Auswahl nach bestimmten Kriterien).

2. *Analyse der Entstehungsbedingungen*

Hier muß genau festgelegt werden, wer das Material unter welchen Bedingungen produziert hat. Dazu gehören Informationen über den Verfasser, seinen emotionalen und kognitiven Handlungshintergrund, über die Zielgruppe, die Entstehungssituation und den sozio-kulturellen Hintergrund.

3. *Formale Charakteristika des Materials*

In diesem Schritt wird festgehalten, in welcher Form das zugrundeliegende Material vorliegt. Dies wird in der Regel ein niedergeschriebener Text sein. Wenn es sich beispielsweise wie in der vorliegenden Arbeit um Transkripte von Tonbandprotokollen bzw. von auf Tonband festgehaltenen Interviews handelt, so muß das Verfahren der Transkription genau festgelegt werden.

7.2.1.2 Fragestellung der Analyse

Zur Fragestellung der Analyse gehören die Bestimmung der *Richtung* und Informationen über die *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*.

1. *Richtung der Analyse*

Die Richtung der Analyse kann durch verschiedene Informationen beschrieben werden. Dazu gehören Aussagen über den Gegenstand, der im Text behandelt wird, Aussagen über den Verfasser des Textes oder Aussagen über die Wirkung des Textes auf die Zielgruppe.

2. *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*

Die neben der Regelgeleitetheit postulierte Theoriegeleitetheit von Inhaltsanalysen fordert, daß eine Fragestellung vorliegen muß, die präzise theoretisch begründet wird. Dabei kann Theorie begriffen werden als ein "System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand" (ebd., 48), somit gelten auch Erfahrungen über diesen Gegenstand.

7.2.1.3 Ablaufmodell der Analyse

Zum Ablaufmodell der Inhaltsanalyse gehören die drei Analyseeinheiten, die der Kategorienbildung dienen:

- *die Festlegung der Kodiereinheit,*

d.h., es wird festgelegt, welcher Materialbestandteil der kleinste ist,

- *die Festlegung der Kontexteinheit*,
d.h., es wird der größte Textbestandteil festgelegt, der zu einer Kategorie gehören kann

und

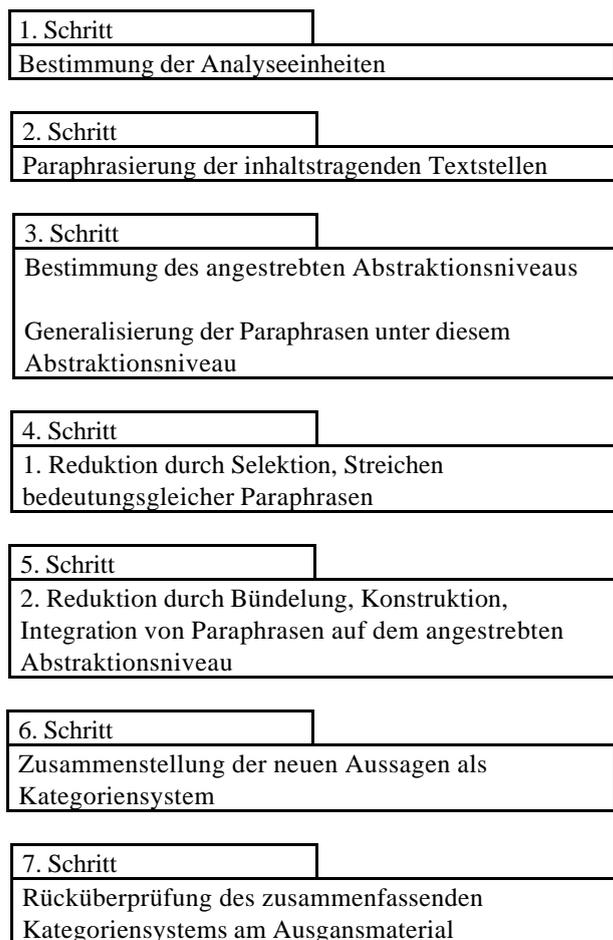
- *die Festlegung der Auswertungseinheit*,
d.h., es wird festgelegt, welche Textbestandteile in welcher Reihenfolge ausgewertet werden

7.2.2 Beschreibung des Verfahrens der Zusammenfassung nach MAYRING

Im Anschluß an das aufgezeigte Ablaufschema erfolgt nun die Entscheidung für ein entsprechendes Analyseverfahren. Innerhalb dieser Arbeit fiel die Entscheidung für das Verfahren der *Zusammenfassung*. Um zu verdeutlichen, warum gerade dieses von den vorgeschlagenen drei Verfahren ausgewählt wurde, sei hier kurz umrissen, wie die beiden anderen Verfahren beschrieben werden. Das Verfahren der *Explikation* macht es sich zur Aufgabe, zu einigen "fraglichen" Textstellen zusätzliches Material zum Verständnis, zur Erläuterung und Erklärung der Texte zu beschaffen. Das Verfahren der *Strukturierung* will aus dem vorhandenen Material bestimmte Aspekte herausziehen, anhand definierter Kriterien einen Querschnitt durch das Material legen oder es anhand bestimmter Kriterien einschätzen. Beide Vorgehensweisen sind nicht geeignet, um über eine große Gesamtheit von verbalem Datenmaterial Kategorien bilden zu können. Das Verfahren der *Zusammenfassung* beschreibt MAYRING als eine erste qualitative Technik, die das Ziel hat, "das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben" und durch Abstraktion ein Gebilde geschaffen wird, "das immer noch Abbild des Grundmaterials ist" (ebd.,54). Für die Replikation der Untersuchung DÖBERT-NAUERTs erscheint mir dieses Verfahren als angemessen, denn es geht schließlich einerseits darum, durch eine Analyse der als Transkripte vorliegenden Äußerungen der Befragten zu einem

Kategoriensystem vorzudringen, das hinreichend reduziert, ohne das Ausgangsmaterial zu verfälschen, andererseits darum, ein in allen wesentlichen Schritten nachvollziehbares Analyseverfahren anzuwenden.

Die *Zusammenfassung* ist zunächst durch das von MAYRING adaptierte Ablaufschema am übersichtlichsten dargestellt:



Anmerkung: Die Schritte 2 bis 5 sind bei großen Datenmengen 1 Schritt.

Abb. 4 (nach MAYRING,1990,S.56)

Bei der Bestimmung der Analyseeinheiten (1. Schritt) geht es darum, festzulegen, was zusammengefaßt werden soll. Der zweite Schritt besteht darin, einzelne Kodiereinheiten durch Paraphrasierungen zu ersetzen.

Textbestandteile, die nicht inhaltstragend sind, werden bereits in diesem Schritt weggelassen. Es soll eine einheitliche Sprachebene gefunden werden, bei der die Kurzform von Sätzen angewandt werden soll. Im dritten Schritt wird das erste Abstraktionsniveau festgelegt. Hier werden unterhalb dieses Niveaus liegende Paraphrasen verallgemeinert. Danach wird in Schritt 4 durch Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen weiter reduziert. In dem folgenden Reduzierungsschritt (Bündelung, Konstruktion, Integration) werden Paraphrasen zusammengefaßt, die sich aufeinander beziehen und meist über das gesamte Material verstreut sind (5. Schritt). Die Reduktionsschritte 2 bis 5 können auch bei großen Datenmengen in einem einzigen Reduktionsschritt vollzogen werden. In den folgenden beiden letzten Schritten werden dann die gewonnenen Aussagen als Kategoriensystem zusammengestellt, und es muß durch Rücküberprüfung festgestellt werden, ob diese Kategorien noch das Ausgangsmaterial repräsentieren.

An diesem Verfahren kann sich ein weiteres Verfahren nach demselben Muster, nur auf höherem Abstraktionsniveau anschließen.

Wie das Verfahren der Zusammenfassung auf das Datenmaterial der Replikation angewandt wurde, wird im folgenden dargestellt.

7.3 Die Kategorienbildung der Replikation

In Anlehnung an MAYRING erfolgen zunächst, bezogen auf das Beispiel der Replikation, 1. die Bestimmung des Ausgangsmaterials, 2. Fragestellung der Analyse und 3. die Festlegungen innerhalb des Ablaufmodells der Analyse.

7.3.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials der Replikation

1. *Festlegung des Materials*

Das zu analysierende Material besteht aus zwölf transkribierten, in der Replikation durchgeführten Interviews. Zur Auswahl des "Pretest-Interviews" für den ersten Kodierungslauf wird die Auswertung der in der Replikation zusätzlich durchgeführten Beurteilung der "Kontrollstatements" herangezogen (vgl. Kap. 7.3.4).

Es werden generell Textstellen in die Analyse einbezogen, in denen Äußerungen gemacht werden

- zu eigenen Erfahrungen mit dem und Einstellungen über den Analphabetismus;
- zur Sozialisation und zu Lernerfahrung in Schule und Familie, sowie der Lerngeschichte und Biographie;
- zur heutigen Situation als Analphabet, sowohl im privaten, als auch im beruflichen Bereich, als auch im Förderkurs;

Textstellen, die diese Themenbereiche nicht berühren, werden nicht in die Auswertung mit einbezogen.

2. *Analyse der Entstehungsbedingungen*

Alle zwölf Befragten sind Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Alphabetisierungskursen (Förderkursen) der Volkshochschule Düsseldorf. Die Befragung fand freiwillig statt. Die Teilnehmer wurden durch die Interviewerin über den Sinn der Untersuchung (vgl. Anhang A)) und die Untersuchungsbedingungen informiert (strukturiertes Interview, Tonbandaufzeichnung, Anonymität / vgl. hierzu auch Kap. 6, einleitender Absatz).

3. *Formale Charakteristika des Materials*

Die Interviews wurden auf Tonbändern aufgenommen und mittels der Textverarbeitung WinWord nach festgelegten Transkriptionsanweisungen (vgl. Anhang E)) transkribiert.

7.3.2 Fragestellung der Analyse innerhalb der Replikation

1. *Richtung der Analyse*

Das Material soll etwas über das Selbsterleben, die subjektiven Theorien der Befragten aussagen, insbesondere über ihr Selbsterleben und Selbstbild als Analphabet. Hier sei auf die zugrundegelegte Untersuchung von DÖBERT-NAUERT und deren Beschreibung in Kap. 4 der Replikation hingewiesen.

2. *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*

Es geht darum, aufgrund der Selbstäußerungen der Befragten etwas über ihre Erfahrungen als Analphabet, insbesondere auch mit Lese-Schreibsituationen zu erfahren. Ausgegangen wird dabei - wie bei DÖBERT-NAUERT - von der Beobachtung, daß Analphabeten, die einen Alphabetisierungskurs besuchen, Gelerntes kaum oder gar nicht anwenden. Es soll orientiert an DÖBERT-NAUERTs zentralen Hypothese (vgl. Kap. 4.3) die Frage beantwortet werden, ob das Selbstbild als Analphabet das Verhalten als Analphabet stabilisiert und ob dies von allen Befragten ähnlich dargestellt wird.

7.3.3 Ablaufmodell der Analyse innerhalb der Replikation

1. *Festlegung der Kodiereinheit*

Der kleinste Materialbestandteil ist ein Wort oder ein kurzer Satz, das oder der eindeutig eine gestellte Frage aus den oben genannten inhaltlichen Bereichen (vgl. Kap. 7.3.1/1, Festlegung des Materials) beantwortet.

2. *Festlegung der Kontexteinheit*

Der größte Materialbestandteil ist eine Reihe von Sätzen, in denen sich die Befragten zu einem konkreten Punkt innerhalb des Problembereichs der Fragestellung äußern.

3. *Festlegung der Auswertungseinheit*

Es werden alle Textbestandteile ausgewertet, die sich auf die Fragestellung beziehen bzw. die den unter 7.3.1/1. genannten inhaltlichen Kriterien genügen. Die Reihenfolge ist durch die Chronologie des Interviews vorgegeben.

7.3.4 Die Auswertung der Kontrollstatements

Als nächster Schritt folgt innerhalb der Replikation zunächst die Auswertung der Kontrollstatements (vgl. Kap. 6.2). Da diese Auswertung Voraussetzung für das weitere Analyseverfahren ist, erfolgt die Darstellung der Ergebnisse bereits in diesem Kapitel und wird nicht wie alle anderen Auswertungsbestandteile in Kapitel 8 vorgebracht.

Bei der Auswertung der Kontrollstatement wurde so verfahren, daß die von den Befragten angegebenen Skalenwerte (von 1 bis 6) zu den Kontrollstatements (k1 bis k26) im direkten Vergleich zu dem im Interview Geäußerten aufgelistet wurden (vgl. Anhang F)). Dafür wurden alle Interviews in einem ersten Durchlauf anhand der inhaltlichen Vorgaben durch die Kontrollstatements

bearbeitet, und es wurde festgehalten, ob die Befragten sich zu dem jeweiligen Statement positiv oder negativ geäußert haben. Wenn das Statement aus der Untersuchung (u1-1 bis u5-15) die Negation des Kontrollstatements abbildete, wurde dies in der Auswertungstabelle (vgl. Anhang F)) durch die Zusatzinformation "(-)" neben Kürzel-Benennung des Untersuchungs-Statements kenntlich gemacht²⁵. Ergaben sich Widersprüche zwischen den in dem strukturierten Interview gemachten Äußerungen und den Angaben zu den Kontrollstatements, so wird dies mit einem Stern "*" gekennzeichnet. In folgender Tabelle (Tab. 7.1) ist die Anzahl der Widersprüche bei den einzelnen Befragten in der Zeile neben "Σ*" und die Anzahl der Widersprüche pro Statement in der Spalte unter "Σ*" aufgeführt. Dabei wiesen die Interviews der VP7 und der VP12 die geringste Anzahl von Widersprüchen (= 2) vor. Das Interview der VP7 ist zudem noch umfangreicher als das der Person VP12 (42 zu 32 Seiten), so daß sich aufgrund dieser Auswertung für das Interview der VP7 als Pretest-Interview zur Kategorienbildung entschieden wurde.

	VP1	VP2	VP3	VP4	VP5	VP6	VP7	VP8	VP9	VP10	VP11	VP12	Σ*
k1-1	1	1	0	1	2	1	2	1	1	1	1	0	2
k2-1	1	1	0	2	1	0	1	1	1	1	2	1	2
k3-1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	
k4-1	1	2	0	0	1	2	1	0	1	0	1	1	2
k5-1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
k6-1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	6
k7-2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	3
k8-3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
k9-3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3
k10-3	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	5
k11-3	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	3
k12-3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	
k13-3	2	1	2	1	1	1	0	2	2	1	1	1	4
k14-4	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	4
k15-4	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1	0	1	1
k16-4	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2
k17-4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
k18-4	1	1	0	0	1	0	1	1	0	2	1	1	1
k19-4	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	
	VP1	VP2	VP3	VP4	VP5	VP6	VP7	VP8	VP9	VP10	VP11	VP12	Σ*
k20-4	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
k21-5	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2
k22-5	2	1	1	0	1	2	1	0	2	1	1	1	3
k23-5	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
k24-5	1	0	1	2	1	1	1	1	1	0	0	1	1
k25-5	1	1	1	0	1	1	1	2	2	2	0	1	3

²⁵ vgl. Beispiel:

k8-3

"Für den Alltag ist das Lesen und Schreiben überhaupt nicht wichtig."

u1-3 (-)

"Lesen und schreiben muß man einfach können, um im Alltag klarzukommen."

k26-5	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	4
S*	5	3	6	6	5	5	2	4	4	7	5	2	54
Miss.	0	3	7	6	1	2	1	4	3	3	6	2	38

k1-1 bis k26-5: Kontrollstatements der Replikation
 VP1 bis VP12: Interviewte (Versuchspersonen)
 Σ*: **Summe der Widersprüche**
 Miss.: missing values
 0 = keine Angabe
 1 = **kein Widerspruch** zwischen dem aufgeführten
 Kontrollstatement und dem dazugehörigen Interview-Statement
 2 = **Widerspruch** zwischen dem aufgeführten
 Kontrollstatement und dem dazugehörigen Interview-Statement

Tab. 7.1

Bei Betrachtung dieser Tabelle kann man ersehen, daß die Höchstanzahl von Widersprüchen bei 7 Statements liegt. Diese Abweichung wird als nicht beachtenswert beurteilt. Die Glaubwürdigkeit der Interviewten wird hierdurch nicht infragegestellt.

7.3.5 Kategorienbildung durch die Anwendung des Verfahrens der Zusammenfassung an dem ausgewählten "Pretest-Interview" / erste Kategorienbildung

Anhand des beschriebenen Verfahrens der Zusammenfassung nach MAYRING erfolgte die Kategorienbildung innerhalb der Daten der Replikation. Dazu wurden zunächst anhand des ausgewählten Pretest-Interviews der VP7 alle für den inhaltlichen Bereich der Fragestellung relevanten Äußerungen in Paraphrasen mit dem Hinweis auf die genaue Textquelle im Interview festgehalten. Diese Paraphrasen wurden in einem zweiten Schritt in Generalisierungen umgewandelt und in dem dritten Schritt der Reduktion zu ersten Kategorien (R1 bis R31) zusammengefaßt. Nach diesen Vorgängen wurde dann erstmals rücküberprüft, ob die durch die Reduktion gewonnenen

Kategorien wieder rückführbar sind auf die Versuchspersonenäußerungen bzw. daraus entstandenen Paraphrasen.

Folgende Tabelle 7.2 zeigt das Ergebnis dieser ersten Kategorienbildung.

(fehlt)

7.3.6 Anpassung an die Kategorien DÖBERT-NAUERTs und neue Kategorien / zweite Kategorienbildung

In einem zweiten Schritt der Kategorienbildung wurden die durch die Reduktion gewonnenen Kategorien R1 bis R31 daraufhin überprüft, inwiefern sie die von DÖBERT-NAUERT gewonnenen Kategorien (vgl. Kap. 4.8.2.1 bis 4.8.2.2) repräsentieren. Es erfolgte daraufhin eine Angleichung der aus der Replikation gewonnenen Kategorien und der Kategorien DÖBERT-NAUERTs, die in nachfolgender Tabelle (Tab. 7.3) festgehalten ist.

Reduktion	äquivalente Kategorie von DÖBERT-NAUERT bzw. neue Kategorie	alte K-Nr.	K-Nr.
R1: Aufwachsen im Heim	4.8.2.1.1.1 Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Desinteresse	K1	K1
R2: Situation in der Familie: Fehlen von Geborgenheit; empfundene Gleichgültigkeit	4.8.2.1.1.1 Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Desinteresse	K1	K1
R2: Situation in der Familie: Fehlen von Ordnung	4.8.2.1.1.2 Zerrüttung in der Familie (Elternhaus) / Heimunterbringung bzw. Aufwachsen im Heim	K2	K2
R2: Situation in der Familie: viel Arbeit	4.8.2.1.1.7 Sozio-ökonomischer Status / äußere Lebensumstände (als entwickelungshemmend erlebt)	K7	K7
R2: Situation in der Familie: Schläge, Gewaltanwendung, Alkoholmißbrauch	4.8.2.1.1.3 Alkoholmißbrauch und Gewaltanwendung in der Familie	K3	K3
R3: Situation in der Schule: Außenseiter, Hänseleung	4.8.2.1.2.1.3 Strafen in der Schule: Außenseiter und Sündenbock	K11	K11
R3: Situation in der Schule: entgegengebrachte Gleichgültigkeit	4.8.2.1.2.1.1 Erfahrung von Vernachlässigung und Gleichgültigkeit	K8	K8
R4: Situation in der Wohnumgebung	neu: K9: Außenseiter in der Wohnumgebung	K9	K9
R5: Erste Lernerfahrung als Erwachsener unangenehm	neu: K15: Erste Lernerfahrung als Erwachsener unangenehm	K15	K15
R6: Vermeidung von Schriftsprachsituationen: Täuschung, Vertuschung	4.8.2.2.2.1 Täuschung	K24	K24
R7: "Coming Out" / Mitteilung an eine Vertrauensperson	neu: K38: "Coming Out"	K36	K37
R8: Zerfall der Ehe (Partnerschaft) aufgrund des Neubeginns mit dem Lesen- und Schreibenlernen	neu: K38: Zerfall der Ehe durch Alphabetisierung	K37	K38
R9: Analphabetismus als Tabuthema in der Ehe (Partnerschaft)	neu: K39: Analphabetismus als Tabuthema in der Ehe (Partnerschaft)	K38	K39
Reduktion	äquivalente Kategorie von DÖBERT-NAUERT bzw. neue Kategorie	alte K-Nr.	K-Nr.
R10: Veränderungen durch das Lesen- und Schreibenlernen	neu: K40: Persönliche Veränderung durch das Lesen- und Schreibenlernen	K39	K40
R11: Lernsituation: Ruhe zum Lernen ist notwendig	neu: K26: Lernen: Ruhe zum lernen notwendig	K26	K26
R11: Lernsituation: familiäre Situation behindert Lernen	neu: K27: Lernen: Familiäre Situation behindert Lernen	K27	K27
R11: Lernsituation: Arbeitsstress behindert Lernen	neu: K28: Lernen: Arbeitsstress, Konzentrationsschwierigkeiten, Müdigkeit, Alter, Vergesslichkeit, Zeitproblem behindert Lernen	K28	K28
R11: Lernsituation: Mehr Unterricht würde Lernprozeß beschleunigen	neu: K29: Lernen: Mehr Unterricht würde Lernprozeß beschleunigen	K29	K29
R12: Vorstellung über Verweildauer im Kurs	neu: K31: Lernen: Klare Vorstellung über Verweildauer im Kurs / über die zum Erwerb der Schriftsprachkompetenzen benötigte Zeit	K30	K31
R13: Einstellung zum Lernen: Lernen muß ständig geübt werden	neu: K32: Lernen: Lernen muß ständig geübt werden	K31	K32
R13: Einstellung zum Lernen: Sicherheit, das Lesen und Schreiben lernen zu können	neu: K33: Lernen: Sicherheit, es zu schaffen	K32	K33
R14: Ursachen des Analphabetismus: nicht selbst verursacht	neu: K41: Analphabetismus selbst verursacht	K40	K41
R14: Ursachen des Analphabetismus: Lehrer sind schuld	neu: K42: Analphabetismus durch Lehrer verursacht	K41	K42
R14: Ursachen des Analphabetismus: Eltern sind schuld	neu: K43: Analphabetismus durch Eltern(haus) verursacht	K42	K43
R15: Diskriminierungen	4.8.2.2.1.1 Diskriminierungserfahrungen als Lese- und Schreibunkundiger	K14	K14

R16: Stellenwert der Schriftsprache: wahrnehmungserweiternd, als Lebensbeginn, andere Denkvoraussetzungen, Umgang mit Alltagswörtern, kein Informationsdefizit mehr	neu: K20: Umgang mit der Welt / dem Leben ist leichter, effektiver	K20	K20
R16: Stellenwert der Schriftsprache: existenzdefinierend, wertvoll, mehr als "Arbeitstier", Neid, wichtigere Fähigkeit, Lebensziel, Mangel ohne Schriftsprachkenntnisse	neu K21: Schriftsprache hat hohe Wertigkeit / Wert der Person steigt mit der schriftsprachlichen Qualifikation	K21	K21
R16: Stellenwert der Schriftsprache: nicht lesen und schreiben zu können ist deprimierend, ist ein lebensbegleitendes bedrückendes Gefühl	neu: K22: Schriftsprachunkundigkeit ist stimmungsbeflussend	K22	K22
R16: Stellenwert der Schriftsprache: im Alltag reichen geringe Fähigkeiten	neu: K23: im Alltag reichen geringe Schriftsprachfähigkeiten	K23	K23
Reduktion	äquivalente Kategorie von DÖBERT-NAUERT bzw. neue Kategorie	alte K-Nr.	K-Nr.
R16: Stellenwert der Schriftsprache: Lesen- und Schreibenkönnen bietet andere Chancen / Berufschancen	4.8.2.2.1.2.2 Teilhabe an Lebenschancen und sozialer Kommunikation	K17	K17
R16: Stellenwert der Schriftsprache: Lesen- und Schreibenkönnen heißt sich frei bewegen können	4.8.2.2.1.2.1 Abhängigkeit versus Unabhängigkeit	K16	K16
R17: Delegation	4.8.2.2.2.2 Delegation	K25	K25
R18: Einstellung zur Vermeidung von Schriftsprachsituationen: Vermeidung ist störend, belastend, ärgerlich	4.8.2.2.2.1 Täuschung	K24	K24
R19: Fassungslosigkeit / Scham, erst im 'hohen Alter' (nach Beendung des Schulalters) mit dem Lesen- und Schreibenlernen anzufangen	neu: K45: Scham	K43	K45
R20: Psychosomatische Symptome in Schreibsituationen und Konsequenzen: Magenschmerzen, Angst, Schweißausbrüche; Fluchtgedanke, Vermeidung	4.8.2.2.1.2.4 Angst versus Frei-Sein von Angst	K19	K19
R21: Einstellung über Weitergabe oder Vererben von Analphabetismus	neu: K46: Angst vor Weitergabe oder Vererbung von Analphabetismus	K44	K46
R22: (unterstellte) Einstellung der Gesellschaft gegenüber Analphabeten: Gesellschaft ist verständnislos, ausschließend, enthält Chancen vor	4.8.2.2.1.2.2 Teilhabe an Lebenschancen und sozialer Kommunikation	K17	K17
R23: eigene Einstellung zum Analphabetismus	neu: K47: Ratlosigkeit vor dem Problem des Analphabetismus	K45	K47
R24: Situation am Arbeitsplatz: keine Furcht, Arbeitsplatz zu verlieren, offen zu Kollegen	4.8.2.2.1.2.2 Teilhabe an Lebenschancen und sozialer Kommunikation	K17	K17
R25: Hoffnung, unentdeckt zu bleiben	4.8.2.2.1.2.4 Angst versus Frei-Sein von Angst	K19	K19
R26: Umgang mit Schriftsprache	neu: K34: Lernen: Entwicklung von eigenen Arbeitstechniken	K33	K34
R27: Angst in Verbindung mit öffentlichen Schreibsituationen	4.8.2.2.1.2.4 Angst versus Frei-Sein von Angst	K19	K19
R28: Lernziel	neu: K36: Lernen: Klares Lernziel versus diffuses Lernziel	K35	K36
R29: großes Problem, wenn beim öffentl. Schreiben jemand hinter einem steht	neu: K48: Problem, wenn beim öffentlichen Schreiben jemand hinter einem steht und / oder zuguckt	K46	K48
R30: Aufdeckung der Schriftsprachschwäche: gegenüber einer anonymen Öffentlichkeit	neu: K49: Aufdeckung der Schriftsprachschwäche in der Öffentlichkeit problematisch	K47	K49
R30: Aufdeckung der Schriftsprachschwäche: gegenüber Nachbarn, Bekannten, etc.	neu: K50: Aufdeckung der Schriftsprachschwäche im Privatbereich problematisch	K48	K50
Reduktion	äquivalente Kategorie von DÖBERT-NAUERT bzw. neue Kategorie	alte K-Nr.	K-Nr.
R31: Verleugnen: Zwang, verleugnen zu müssen und Unzufriedenheit darüber	4.8.2.2.2.1 Täuschung	K24	K24
	neu: K30: intensiveres Lernen (Eigeninitiative) würde Lernprozeß beschleunigen	K29a	K30
	neu: K44: Analphabetismus durch Lebensumstände verursacht	K42a	K44

Tab. 7.3

Die Numerierung der Kategorien umfaßte nach der Zusammenfassung des Interviews der VP7 den Bereich von K1 bis K48. Mit der Auswertung des Interviews der VP1 wurde die Kategorie K42a und mit der Auswertung des Interviews der VP2 die Kategorie 29a hinzugefügt. Um aus Gründen der Auswertungspraktikabilität eine durchgehend ganzzahlige K-Numerierung zu

gewähren, wurde der Kategorienbereich abschließend insofern geändert, als daß die Kategorien K1 bis K48, einschließlich K29a und K42a in die endgültigen Kategorien K1 bis K50 transformiert wurden.

Daraus entstand nun das endgültige Kategorienschema, auf Grundlage dessen alle weiteren 11 Interviews kodiert wurden.

K-Nr.	Kategorie von DÖBERT-NAUERT bzw.neue Kategorie
K1	4.8.2.1.1.1 Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Desinteresse (Elternhaus)
K2	4.8.2.1.1.2 Zerrüttung in der Familie (Elternhaus) / Heimunterbringung bzw. Aufwachsen im Heim
K3	4.8.2.1.1.3 Alkoholmißbrauch und Gewaltanwendung in der Familie (Elternhaus)
K4	4.8.2.1.1.4 Abwertung der Person: Erste Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit der Person (Elternhaus)
K5	4.8.2.1.1.5 Strafen im Elternhaus
K6	4.8.2.1.1.6 Außenseiter in der Familie / Sündenbock- oder Aschenputtelfunktion
K7	4.8.2.1.1.7 Sozio-ökonomischer Status / äußere Lebensumstände (als entwicklungshemmend erlebt)
K8	4.8.2.1.2.1.1 Erfahrung von Vernachlässigung und Gleichgültigkeit (Schule)
K9	neu: K9: Außenseiter in der Wohnumgebung
K10	4.8.2.1.2.1.2 Abwertung der Person: Weitere Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit der Person (Schule)
K11	4.8.2.1.2.1.3 Strafen in der Schule: Außenseiter und Sündenbock
K12	4.8.2.1.3 Reaktionen auf Diskriminierungsketten als begünstigende Bedingungen für Lese- und Schreibunkundigkeit
K13	4.8.2.1.4 Krankheit
K-Nr.	Kategorie von DÖBERT-NAUERT bzw.neue Kategorie
K14	4.8.2.2.1.1 Diskriminierungserfahrungen als Lese- und Schreibunkundiger (als Erwachsener / Gegenwart)
K15	neu: K15: Erste Lernerfahrung als Erwachsener unangenehm
K16	4.8.2.2.1.2.1 Abhängigkeit versus Unabhängigkeit (erlebte Abhängigkeit / Wunsch nach Unabhängigkeit)
K17	4.8.2.2.1.2.2 Teilhabe an Lebenschancen (Berufschancen) und sozialer Kommunikation (erlebter Ausschluß / Wunsch nach Teilhabe)
K18	4.8.2.2.1.2.3 Inferiorität versus Gleichstellung oder Überlegenheit (erlebte Inferiorität / Wunsch nach Gleichstellung oder Überlegenheit)
K19	4.8.2.2.1.2.4 Angst versus Frei-Sein von Angst (erlebte Angst / Wunsch, von Angst frei zu sein)
K20	neu: K20: Bei Schriftsprachenkenntnis: Umgang mit der Welt / dem Leben (Alltag) ist leichter, effektiver; sichereres Auftreten
K21	neu K21: Schriftsprache hat hohe Wertigkeit / Wert der Person steigt mit der schriftsprachlichen Qualifikation
K22	neu: K22: Schriftsprachunkundigkeit ist stimmungsbeeinflussend
K23	neu: K23: im Alltag reichen geringe Schriftsprachfähigkeiten
K24	4.8.2.2.2.1 Täuschung (Vermeidung / Flucht)
K25	4.8.2.2.2.2 Delegation
K26	neu: K26: Lernen: Ruhe zum Lernen notwendig
K27	neu: K27: Lernen: Familiäre Situation behindert Lernen
K28	neu: K28: Lernen: Arbeitsstreß, Konzentrationsschwierigkeiten, Müdigkeit, Alter, Vergeßlichkeit, Zeitproblem behindert Lernen
K29	neu: K29: Lernen: Mehr Unterricht würde Lernprozeß beschleunigen
K30	neu K30: Lernen: intensiveres Lernen (Eigeninitiative) würde Lernprozeß beschleunigen
K31	neu: K31: Lernen: Klare Vorstellung über Verweildauer im Kurs / über die zum Erwerb der Schriftsprachkompetenzen benötigte Zeit
K32	neu: K32: Lernen: Lernen muß ständig geübt werden
K33	neu: K33: Lernen: Sicherheit, es zu schaffen
K34	neu: K34: Lernen: Entwicklung von eigenen Arbeitstechniken
K35	neu: K35: Lernen: selbständige Anwendung der Schriftsprache im Alltag durch Kursbesuch initiiert oder seitdem häufiger
K36	neu: K36: Lernen: Klares Ziel / Lernziel
K37	neu: K37: "Coming Out" am Arbeitsplatz (gegenüber dem Chef, dem Vorgesetzten)
K38	neu: K38: Zerfall der Ehe / Partnerschaft durch Alphabetisierung
K39	neu: K39: Analphabetismus als Tabuthema in der Ehe (Partnerschaft)
K40	neu: K40: Persönliche Veränderung durch das Lesen- und Schreibenlernen
K41	neu: K41: Analphabetismus selbst verursacht
K42	neu: K42: Analphabetismus durch Lehrer verursacht
K43	neu: K43: Analphabetismus durch Eltern(haus) verursacht
K44	neu: K44: Analphabetismus durch Lebensumstände verursacht
K45	neu: K45: Scham
K46	neu: K46: Angst vor Weitergabe oder Vererbung von Analphabetismus
K47	neu: K47: Ratlosigkeit vor dem Problem des Analphabetismus

K-Nr.	Kategorie von DÖBERT-NAUERT bzw.neue Kategorie
K48	neu: K48: Problem, wenn beim öffentlichen Schreiben jemand hinter einem steht und / oder zuguckt
K49	neu: K49: Aufdeckung der Schriftsprachschwäche in der (anonymen) Öffentlichkeit problematisch

K50	neu: K50: Aufdeckung der Schriftsprachschwäche im Privatbereich (Verwandte, Freunde, Bekannte, Nachbarn) problematisch
-----	---

Tab. 7.4

Neben den Kategorien von DÖBERT-NAUERT (hier K1 bis K8, K10 bis K14, K16 bis K19 und K24 bis K25) wurde in der Replikation eine Anzahl von neuen Kategorien erstellt (K9, K15, K20 bis K23, K26 bis K50).

7.4 Kodierung aller Interviews anhand des Kategorienschemas

Als nächste Phase der Auswertung erfolgte nun die Kodierung aller restlichen 11 Interviews aufgrund des erstellten Kategorienschemas. Eine vollständige Auflistung aller dazugehörenden Paraphrasen mit Quellenangaben befindet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit (vgl. Anhang H)). Die Auflistung der Quellen nach den Kriterien "Kategorie" und "Versuchsperson" ist in nachfolgender Tabelle (Tab. 7.5) erfaßt. Die Quellenangaben sind als die Kategorie bestätigende Äußerungen zu verstehen, falls nicht explizit durch den Zusatz "nein" gekennzeichnet ist, daß durch diese Quellen angegebenen Äußerungen die Aussage in der jeweiligen Kategorie verneinen. Die Explikationen und Hypothesen zu diesen neuen Kategorien werden in Kapitel 8.2.2 dargestellt.

Zu lesen ist diese Tabelle wie folgt:

;	beendet eine Quellenangabe;
6,37-39;	Seite 6 des entsprechenden Interviews, Zeilen 37 bis 39;
3,29+31-33	Seite 3, Zeilen 29 und Zeilen 31 bis 33;
24/25,38-39/1-2	Seite 24, Zeilen 38-39 und Seite 25, Zeilen 1 bis 2;

(fehlt)

7.5 Umwandlung des Datenmaterials in quantitative Daten

Als Basis für die statistische Auswertung der Daten wurden nun die Ergebnisse aus der Tabelle 7.5 in eine Tabelle mit quantitativer Ergebnisdarstellung umgewandelt.

1 = positive Äußerung
 2 = negative Äußerung
 0 = keine Äußerung
 Σ = Summe

K-Nr.	VP1	VP2	VP3	VP4	VP5	VP6	VP7	VP8	VP9	VP10	VP11	VP12	S ₁	S ₂	S ₀
K1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	5	0	7
K2	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	6	0	6
K3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3	0	9
K4	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	10
K5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	3	0	9
K6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	11
K7	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	4	0	8
K8	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	10
K9	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	11
K10	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	10
K11	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	11
K12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	11
K13	2	1	0	0	2	1	2	0	2	0	2	2	2	6	4
K14	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	8	4	0
K15	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	11
K16	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	1	2	9	2	1
K17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	0	0
K18	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	2	9	1	2
K19	1	1	1	2	2	2	1	0	1	1	1	2	7	4	1
K20	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	7	0	5
K21	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0	8	3	1
K22	0	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	5	6	1
K23	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	10
K24	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	6	6	0
K25	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	8	0	4
K26	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	11
K27	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	11
K28	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	8	0	4
K29	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	5	0	7
K30	0	1	0	2	0	0	0	0	2	0	0	1	2	2	8
K31	0	1	2	0	2	2	1	2	1	1	0	1	5	4	3
K32	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	5	0	7
K33	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	10	2	0
K34	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	10
K35	2	2	2	0	1	1	1	2	1	2	1	1	6	5	1
K36	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	9	3	0
K37	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	10
K38	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	11
K39	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	11
K40	2	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	2	7	2	3
K41	2	1	0	1	1	1	2	1	2	2	1	1	7	4	1
K42	1	2	0	2	1	0	1	1	2	2	1	1	6	4	2
K43	1	2	0	2	2	2	1	2	1	2	1	0	4	6	2
K44	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	5	0	7
K45	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	2	4	1	7
K-Nr.	VP1	VP2	VP3	VP4	VP5	VP6	VP7	VP8	VP9	VP10	VP11	VP12	S ₁	S ₂	S ₀
K46	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	11
K47	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	11
K48	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	4	0	8
K49	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	7	5	0
K50	1	2	2	0	2	2	1	1	1	1	1	2	6	5	1

Tab. 7.6

Ebenso wurden die Ergebnisse von DÖBERT-NAUERT in numerische Daten umgewandelt (Tab. 7.7), wobei "1" bedeutet, daß die jeweilige Person zu der jeweiligen Kategorie Äußerungen vorbringt (bei DÖBERT-NAUERT sind nur die positiven Äußerungen aufgeführt) und "0", daß von der betreffenden Person keine Äußerung zu dieser Kategorie aufgeführt ist.

- 1 = positive Äußerung
 2 = negative Äußerung
 0 = keine Äußerung
 Σ = Summe

K-Nr.	VP1	VP2	VP3	VP4	VP5	VP6	VP7a	VP7b	VP8	VP9	VP10	VP11	S ₁	S ₀
K1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	0
K2	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	6	6
K3	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	3	9
K4	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	5	7
K5	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	7	5
K6	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	2
K7	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	6	6
K8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	11	1
K10	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	9	3
K11	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	3
K12	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	10	2
K13	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	5	7
K14	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	10	2
K16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	0
K17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	0
K18	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	10	2
K19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	0
K24	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	10
K25	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	4	8

Tab. 7.7

Im nächsten Schritt wurden nun diese Ergebnisse qualitativ und quantitativ ausgewertet und interpretiert. Dieses ist Gegenstand des nachfolgenden Kapitels.

8. Ergebnisse

Die Auswertung erfolgt als Darstellung der demographischen Daten, sowie der qualitativen Analyse der inhaltsanalytischen Ergebnisse und der quantitativen Analyse der Daten, die sich aus den Ergebnissen in Form von Häufigkeitswerten²⁶ als Datenbasis für statistische Auswertungsverfahren darstellen lassen. Sowohl die qualitative als auch die quantitative Analyse beziehen sich in einem ersten Teil auf den Vergleich der Daten aus Untersuchung und Replikation und in einem zweiten Teil auf die Darstellung der Ergebnisse der ausschließlich in der Replikation gewonnenen Daten. Abschließend werden dann nach einer Zusammenfassung die Ergebnisse der gesamten Replikation interpretiert.

8.1 Demographische Daten

Die Darstellung der demographischen Merkmale der Befragten innerhalb der Replikation erfolgt im Vergleich zu den demographischen Merkmalen der Befragten innerhalb der Untersuchung. Die Stichprobengröße beträgt bei beiden Gruppen $n = 12$.

In diesem Auswertungsteil wurde darauf verzichtet, die Gruppen anhand eines statistischen Verfahrens miteinander zu vergleichen, denn Gemeinsamkeiten oder Unterschiede sind rein zufällig, da die einzige Bedingung zur Auswahl der Personen innerhalb der Untersuchung wie innerhalb der Replikation die Vorgabe war, Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses an der jeweiligen VHS zu sein. Es handelt sich hierbei jeweils um eine kleine Stichprobe einer Personengruppe, die wiederum nur eine Art "Stichprobe" der (weitaus größeren unbekannt) Gruppe der Analphabeten ist. Daher wird sich darauf beschränkt, die Teilnehmerstruktur unter dem Aspekt ihrer demographischen Merkmale in einem beschreibenden Vergleich wiederzugeben.

²⁶ Es wird bei allen Ergebnisdarstellungen darauf verzichtet, den Anteil der Nennungen neben den Häufigkeiten auch in Prozentwerten anzugeben, da zum einen die beiden Stichproben ein gleich großes "N" haben und zum anderen die Angabe in Prozenten hier eher eine Stichprobengröße suggerieren würde, die nicht vorhanden ist. Die Verteilungen innerhalb einer solch kleinen Gruppe von je 12 Versuchspersonen pro Stichprobe läßt sich meiner Meinung nach am anschaulichsten durch die reine Wiedergabe von Häufigkeitswerten darstellen.

8.1.1 Häufigkeitsverteilungen nach Geschlecht, Familienstand und Anzahl der Kinder

Häufigkeitsverteilung nach Geschlecht

	Untersuchung	Replikation
Frauen	6	6
Männer	6	6

Tab. 8.1

Häufigkeitsverteilung nach Familienstand

	Untersuchung	Replikation
ledig	6	5
verheiratet	5	7 ²⁷
geschieden	1	0

Tab. 8.2

Häufigkeitsverteilung nach Anzahl der Kinder

	Untersuchung	Replikation
keine	7	8
1-2 Kinder	3	3
3 Kinder u. mehr	2	1

Tab. 8.3

Die Gruppen sind in dem Merkmal "Geschlecht" bei einem Verhältnis von 6 Frauen zu 6 Männern identisch. Ebenso weisen sie bezogen auf die Merkmale "Familienstand" und "Anzahl der Kinder" nur geringe Unterschiede auf (Tabellen 8.1 bis 8.3).

8.1.2 Häufigkeitsverteilung nach Schulbesuch

²⁷ wobei 2 Teilnehmer getrennt von ihren Ehepartnern leben

	Untersuchung	Replikation
Sonderschule ²⁸	0	2
Volksschule / Sonderschule	8	3
Volksschule	2	3 ²⁹
Volksschule/ Sonderschule/ Hauptschulabschl. nachgemacht	0	2
Volksschule/ Sonderschule/ Berufsschule	1	1
Heimschule ohne Abschluß	0	1
kein Schulbesuch	1	0

Tab. 8.4

Während von den in der Untersuchung DÖBERT-NAUERTs Befragten 8 Teilnehmer überwiegend zunächst die Volksschule besuchten und dann zur Sonderschule eingewiesen wurden und nur 2 Teilnehmer die Volksschule ohne Sonderschuleinweisung verließen, verteilen sich die Teilnehmer in der Replikation auf die Schulverlaufsbahnen "(ausschließlich) Sonderschule", "Volksschule mit Sonderschuleinweisung", "Volksschule" und sogar "Volksschule mit Sonderschule aber nachgemachtem Hauptschulabschluß" im Verhältnis 2:3:3:2. Beide Stichproben weisen einen Teilnehmer mit anschließendem Berufschulabschluß vor.

8.1.3 Häufigkeitsverteilung nach Berufstätigkeit

	Untersuchung	Replikation
selbständig	0	1
gelernte(r) Arbeiter(in)	0	1
ungelernte(r) Arbeiter(in)	6	9

²⁸ Die in der Untersuchung von DÖBERT-NAUERT angegebene Bezeichnung "Hilfsschule" wird in dieser tabellarischen Aufstellung durch den Begriff "Sonderschule" ersetzt, da die in der Replikation befragten jüngeren Teilnehmer bereits die Schulform der "Sonderschule" kennengelernt haben, und dies die gegenwärtig gängige Bezeichnung der ehemaligen "Hilfsschule" ist.

²⁹ wobei hiervon zwei Teilnehmer nur die Grundschule besuchten und ein Teilnehmer bis zum Hauptschulabschluß mitversetzt wurde, ohne die entsprechende Qualifikation tatsächlich erworben zu haben

Hausfrau / Mutter	2	0
Rentner(in)	0	1
arbeitslos	2	0
ohne Angabe	2	0

Tab. 8.5

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, daß sich der überwiegende Teil der Befragten sowohl in der Untersuchung als auch in der Replikation aus dem Kreis der ungelerten Arbeiter rekrutiert.

8.1.4 Häufigkeitsverteilung nach Anzahl der Geschwister

	Untersuchung	Replikation
ein Geschwisterteil	1	2
2 Geschwister	1	3
3 Geschwister	3	0
4 Geschwister	2	1
5 Geschwister	1	1
8 Geschwister	0	1
12 Geschwister	1	0
Angabe "mehrere"	1	0
Aufwachsen im Heim	1	4
ohne Angabe	1	0

Tab. 8.6

Während in der Untersuchung ein größerer Anteil der Befragten 3 bis 4 Geschwister nannte, liegen in der Replikation die häufigeren Angaben bei 1 bis 2 Geschwistern. Auffallend ist auch der hohe Anteil (4 Teilnehmer) der in der Replikation Befragten, die im Heim aufgewachsen sind bzw. einen sehr langen Heimaufenthalt angeben.

8.1.5 Häufigkeitsverteilung nach Geschwisterposition

	Untersuchung	Replikation
--	--------------	-------------

jüngste Position	1	5
mittlere Position	5	0
älteste Position	0	3
Aufwachsen. im Heim	1	4
ohne Angabe	5	0

Tab. 8.7

Bei der Angabe der Geschwisterposition unterscheiden sich Untersuchung und Replikation darin, daß in der Untersuchung der größere Anteil der Befragten die mittlere Geschwisterposition einnehmen und in der Replikation der gleiche Anteil die jüngste Position innerhalb der Geschwisterreihe innehat. Während in der Untersuchung niemand die älteste Position einnimmt, wird dies in der Replikation von 4 Befragten angegeben.

8.1.6 Häufigkeitsverteilung nach Zeitraum des Kursbesuches

	Untersuchung	Replikation
weniger als 1 Jahr	2	0
1 Jahr	2	4
1 1/2 Jahre	1	1
2 Jahre	6	0
mehr als 2 Jahre	1	7

Tab.8.8 a)

Während in der Untersuchung 11 Teilnehmer erst bis zu 2 Jahren den Kurs besuchen, nehmen von den in der Replikation Befragten bereits 7 Teilnehmer schon länger als 2 Jahre an der Alphabetisierungsmaßnahme teil. Die Aufschlüsselung der Jahresanteile des Kursbesuches dieser Teilnehmergruppe ist in Tabelle 8.8 b) angeführt.

Zusatztable:

Replikation: Häufigkeitsverteilung Zeitraum des Kursbesuches der Teilnehmer, die über 2 Jahre im Kurs sind

	Replikation
3 1/2 Jahre	2
3 Jahre	1
4 Jahre	4

Tab.8.8 b)

Hieraus ist ersichtlich, daß ein Drittel der Befragten bereits 4 Jahre den Alphabetisierungskurs besuchen.

8.1.7 Häufigkeitsverteilung nach Altersgruppen

Abweichend von der Untersuchung wurde zusätzlich in der Replikation das Alter der Befragten erhoben. Dabei ergaben sich folgende Altersgruppen:

	Replikation
bis zu 29 Jahren	3
30 bis 39 Jahre	3
40 bis 49 Jahre	5
50 bis 59 Jahre	0
60 Jahre und älter	1

Tab. 8.9

Teilt man die Befragten in die beiden Altergruppen "bis zu 40 Jahren" und "41 Jahre und älter", so ist jede dieser Gruppen zu 50% besetzt.

8.2 Qualitative Auswertung

Die qualitative Auswertung umfaßt den Teil des qualitativen Vergleichs zwischen Untersuchung und Replikation und den der qualitativen Auswertung der neuen, in der Replikation gewonnenen Kategorien.

Die Auswertung der Kontrollstatements (vgl. Kap. 7.3.4) ergab eine Höchstanzahl von Widersprüchen bei 7 Statements, die innerhalb der Replikation als nicht beachtenswert beurteilt werden. Somit wird das Datenmaterial als glaubwürdige Interpretationsgrundlage anerkannt.

8.2.1 Qualitativer Vergleich zwischen Untersuchung und Replikation

Allen Kategorien DÖBERT-NAUERTs können Aussagen aus der Replikation zugeordnet werden. Der Auswertungsteil des qualitativen Vergleichs läßt sich zweiteilen:

Der erste Teil stellt jene Kategorien tabellarisch dar, in denen sowohl in der Untersuchung als auch in der Replikation Beispiele mit positiver d.h. die Kategorie bestätigender Ausprägung erbracht werden (vgl. Kap. 8.2.1.1).

Im zweiten Teil werden die Kategorien tabellarisch dargestellt, in denen sowohl in der Untersuchung Beispiele mit positiver d.h. die Kategorie bestätigender Ausprägung erbracht werden, in der Replikation jedoch neben den bestätigenden Aussagen auch solche vorkommen, die die Kategorie nicht bestätigen bzw. die Aussage der Kategorie verneinen (vgl. Kap. 8.2.1.2).

Auf eine ausführliche Darstellung und Interpretation der Kategorieninhalte wird in diesem Teil verzichtet, da dies durch die Darstellung der Untersuchung DÖBERT-NAUERTs (vgl. Kap. 4) hinreichend erfolgt ist.

8.2.1.1 Kategorien mit ausschließlich positiver Ausprägung

In der folgenden Tabelle (Tab. 8.10) sind die Kategorien aufgeführt, in der sowohl durch die Untersuchung als auch durch die Replikation positive Belege aus den Aussagen der Befragten erbracht werden können³⁰. Es wird wie bei DÖBERT-NAUERT hier zunächst festgestellt, daß bestätigende Aussagen für die jeweilige Kategorie vorhanden sind. Dies wird durch das Zeichen "+" in der jeweils ersten Spalte unter "Untersuchung" bzw. "Replikation" kenntlich gemacht. Die Quantität der Aussagen ist dabei noch nicht von Interesse, sie wird jedoch in der jeweils zweiten Spalte ausgewiesen.

K-Nr.	Kategorie	Untersuchung:		Replikation:	
K1	4.8.2.1.1.1 Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Desinteresse (Elternhaus)	+	12	+	5
K2	4.8.2.1.1.2 Zerrüttung in der Familie (Elternhaus) / Heimunterbringung bzw. Aufwachsen im Heim	+	6	+	6

³⁰ Die paraphrasierten Aussagen zu allen Kategorien der Replikation sind im Anhang H) beigefügt.

K3	4.8.2.1.1.3 Alkoholmißbrauch und Gewaltanwendung in der Familie (Elternhaus)	+	3	+	3
K4	4.8.2.1.1.4 Abwertung der Person: Erste Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit der Person (Elternhaus)	+	5	+	2
K5	4.8.2.1.1.5 Strafen im Elternhaus	+	7	+	3
K6	4.8.2.1.1.6 Außenseiter in der Familie / Sündenbock- oder Aschenputtel-funktion	+	10	+	1
K7	4.8.2.1.1.7 Sozio-ökonomischer Status/ äußere Lebensumstände (als entwicklungshemmend erlebt)	+	6	+	4
K8	4.8.2.1.2.1.1 Erfahrung von Vernachlässigung und Gleichgültigkeit (Schule)	+	11	+	2
K10	4.8.2.1.2.1.2 Abwertung der Person: Weitere Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit der Person (Schule)	+	9	+	2
K11	4.8.2.1.2.1.3 Strafen in der Schule: Außenseiter und Sündenbock	+	8	+	1
K12	4.8.2.1.3 Reaktionen auf Diskriminierungsketten als begünstigende Bedingungen für Lese- und Schreibunkundigkeit	+	10	+	1
K17	4.8.2.2.1.2.2 Teilhabe an Lebenschancen (Berufschancen) und sozialer Kommunikation (erlebter Ausschluß / Wunsch nach Teilhabe)	+	12	+	12
K25	4.8.2.2.2.2 Delegation	+	4	+	8

Tab. 8.10

Rein qualitativ betrachtet, finden sich hier DÖBERT-NAUERTs Feststellungen wieder, daß es im Bereich der "Lebenswelterfahrung im Elternhaus" bei den Befragten typische Konstellationen gibt, die allen befragten Analphabeten gemeinsam sind (K1 bis K7). Das gleiche gilt für den Bereich der "Lebenswelterfahrung in der Schule" (K8 bis K11), für den Bereich der "Reaktionen auf die Diskriminierungsketten" (K12) und die Bereiche "Teilhabe an Lebenschancen und sozialer Kommunikation" sowie "Delegation".

8.2.1.2 Kategorien mit positiver und negativer Ausprägung

In dieser Tabelle (Tab. 8.11) sind die Kategorien aufgeführt, in der durch die Untersuchung positive Belege aus den Aussagen der Befragten erbracht wurden, in der Replikation jedoch sowohl positive als auch negative Aussagen zu den Kategorien gefunden werden konnten. Auch hier liegt das Interesse noch nicht bei der Quantität der Aussagen, sondern im Mittelpunkt steht das Vorhandensein der Aussagen in ihren jeweiligen Ausprägungen "positiv" (" + ") oder "negativ" (" - "). In der zweiten Spalte neben der Ausprägung der Nennung innerhalb der Untersuchung wird die Anzahl der Nennungen ausgewiesen (Spalte "JA"). Neben der Spalte mit den Ausprägungen "positiv" und "negativ" der Replikation werden hierzu ebenfalls die entsprechenden Nennungshäufigkeiten aufgeführt (Spalten "JA" und "NEIN").

K-Nr.	Kategorie	Untersuchung:		Replikation:		
			JA	JA	NEIN	
K13	4.8.2.1.4 Krankheit	+	5	+ -	2	6
K14	4.8.2.2.1.1 Diskriminierungserfahrungen als Lese- und Schreibkundiger (als Erwachsener / Gegenwart)	+	10	+ -	8	4
K16	4.8.2.2.1.2.1 Abhängigkeit versus Unabhängigkeit (erlebte Abhängigkeit / Wunsch nach Unabhängigkeit)	+	12	+ -	9	2
K18	4.8.2.2.1.2.3 Inferiorität versus Gleichstellung oder Überlegenheit (erlebte Inferiorität / Wunsch nach Gleichstellung oder Überlegenheit)	+	10	+ -	9	1
K-Nr.	Kategorie	Untersuchung:		Replikation:		
			JA	JA	NEIN	
K19	4.8.2.2.1.2.4 Angst versus Frei-Sein von Angst (erlebte Angst / Wunsch, von Angst frei zu sein)	+	12	+ -	7	4
K24	4.8.2.2.2.1 Täuschung (Vermeidung / Flucht)	+	2	+ -	6	6

Tab. 8.11

Auf der Ebene der qualitativen Auswertung läßt sich durch die Ergebnisse der Replikation feststellen, daß bei der Betrachtung der Bereiche "Krankheit" (K13), "Lebenswelterfahrungen im Erwachsenenalter" (K14, K16 bis K19) - mit Ausnahme der Aussagen zum "Ausschluß von Lebenschancen und sozialer Kommunikation" (K15; vgl.Kap. 8.2.1.1) - und "Täuschung" (K24) sowohl den Inhalt der Kategorie bestätigende als auch verneinende Aussagen vorliegen.

8.2.1.3 Zusammenfassung

Die qualitativen Ergebnisse lassen sich mit geringer Abweichung in zwei Aussagenbereiche unterteilen: den Bereich der Aussagen über die Lebenswelterfahrungen der Befragten in der Vergangenheit und den Bereich der Aussagen über die Lebenswelterfahrungen der Befragten in der Gegenwart. Während sich die Erfahrungen der Befragten in Untersuchung und Replikation zu ihrer Kindheit bzw. Vergangenheit (Elternhaus, Schule) in der Art der Aussagen nicht unterscheiden, so weist die Gruppe der Befragten in der Replikation abweichend von der in der Untersuchung gegensätzliche Aussagen zu einem großen Teil der Lebenswelterfahrungen im Erwachsenenalter bzw. der Gegenwart vor.

8.2.2 Qualitative Darstellung der Ergebnisse zu den neuen - in der Replikation gewonnenen - Kategorien

Durch die Auswertungsmethode der Zusammenfassung anhand des Pretestinterviews mit der VP7 der Replikation wurde eine Reihe von Kategorien geschaffen, die sich aus den Aussagen dieser Versuchsperson ergaben. Da die das Transkript des Interviews mit der VP7 Basis für die Bildung der Kategorien der Replikation ist, werden in der Auswertungen auch Kategorien aufgeführt, in denen ausschließlich Äußerungen der VP7 angeführt sind (vgl. K9, K15, K26, K27, K38, K39, K46 und K47). Die Relevanz der Aussagen für die Auflistung in der Zusammenfassung ergab sich durch die Fragestellung: Auf der Grundlage der Hypothese, daß es Bedingungen in der Vergangenheit der Befragten gab, die den Analphabetismus verursacht oder im wesentlichen mit beeinflußt haben, und es Bedingungen in der Gegenwart gibt,

die den Analphabetismus in der Gegenwart aufrechterhalten, waren folgende Aussagen für die Auswertung von Interesse:

1. Aussagen, die sich auf das Umfeld der Person und auf die Beeinflussung des Lernens durch das Umfeld beziehen; (K9).
2. Aussagen, die sich auf die Lernerfahrungen des Betreffenden beziehen; (K15).
3. Aussagen die sich auf die Einstellung zur Schriftsprache beziehen; (K20, K21, K22, K23).
4. Aussagen, die wie folgt dem Bereich "Lernen" zuzuordnen sind:
 - 4.1 Aussagen, die sich auf die Einstellung zum Lernen und zu den Lernbedingungen beziehen; (K26, K27, K28, K29, K30, K31, K32).
 - 4.2 Aussagen, die sich auf die Einstellung zu den eigenen Kompetenzen beziehen; (K33, K34).
 - 4.3 Aussagen, die sich auf die Anwendung der Schriftsprache im Alltag beziehen; (K35).
 - 4.4 Aussagen, die sich auf das Lernziel beziehen; (K36).
5. Aussagen, die sich auf die Einstellung zum und dem Umgang mit dem Analphabetismus beziehen; (K37, K45, K46, K47, K48, K49, K50).
6. Aussagen, die sich auf die wechselwirkende Beeinflussung von Ehe / Partnerschaft und Problem des Analphabetismus beziehen; (K38, K39).
7. Aussagen, die sich auf die persönlichen Veränderungen durch den Erwerb der Schriftsprache beziehen; (K40).
8. Aussagen, die sich auf die Einstellung zur Verursachung des eigenen Analphabetismus beziehen; (K41, K42, K43, K44).

In der Darstellung der Ergebnisse auf der Basis der neuen, in der Replikation gewonnenen Kategorien wird wie folgt verfahren:

- a) Formulierung der Hypothese, die der Kategorienbildung zugrundeliegt;
- b) inhaltliche Zusammenfassung der Versuchspersonenäußerungen (falls dies aufgrund der geringen Nennungen nicht zur Wiederholung der Inhalte der Hypothese führt);

- c) Auflistung aller paraphrasierten Versuchspersonenäußerungen zu der jeweiligen Kategorie mit Quellenhinweis;³¹

K9: Außenseiter in der Wohnumgebung

Hypothese:

Neben der Position des Außenseiters innerhalb der Familie spielt auch die Außenseiterposition in der Wohnumgebung eine wichtige Rolle, die dann zu weiteren Stigmatisierungserfahrungen führen kann.

Hierzu äußert sich ausschließlich VP7.

VP7: - im Dorf war ich ein Außenseiter; (3,15)

K15: Erste Lernerfahrung als Erwachsener unangenehm

Hypothese:

Die Erfahrungen, die im Erwachsenenalter mit den ersten Lernversuchen gemacht werden, können über den Lernprozeß mitentscheiden. Sind diese unangenehm, könnte dies bedeuten, daß das Lernen schnell wieder aufgegeben oder unterbrochen wird.

Hierzu äußert sich ausschließlich VP7.

VP7: - mich hat dann als Erwachsener eine Nonne unterrichtet, die ich aber nicht mochte, und daher hat mir das nicht so viel gebracht; (5,5-6)

K20: Bei Schriftsprachkenntnis: Umgang mit der Welt / dem Leben (Alltag) ist leichter, effektiver / sichereres Auftreten

Hypothese:

³¹ Die *komplette Auflistung* aller paraphrasierten Aussagen der Replikation, d.h. auch derer zu den bereits durch die Untersuchung von DÖBERT-NAUERT vorgegebenen Kategorien, ist im Anhang H) beigefügt.

Schriftsprachkenntnis bzw. kompetenter Umgang mit der Schriftsprache kann die Voraussetzung für ein sichereres Auftreten, für kompetenteren und effektiveren Umgang mit den Anforderungen des Alltags sein. Fehlende Schriftsprachkenntnis kann diese Verhaltensausrprägungen andererseits behindern.

So äußern sich die Befragten zum Aspekt des sicheren vs. unsicheren Auftretens, daß ihr Auftreten Menschen gegenüber, die lesen und schreiben können, oft unsicher sei, daß sie aufgrund der Schriftsprachunkundigkeit auch im sprachlichen Ausdruck im Vergleich schlechter seien, daher oft stottern und ihre Unsicherheit preisgeben. Sie erhoffen sich sichereres Auftreten. Allgemein zum Aspekt der Alltagsbewältigung erhoffen sie sich, durch den Erwerb der Schriftsprache Zusammenhänge des Alltags besser verstehen und sich auf der Grundlage von erworbenem Wissen neues Wissen erarbeiten zu können. Auch wurde die Erfahrung gemacht, daß mit dem Lernprozeß bereits der "Blick für die Welt" verändert wurde. Schriftsprachkenntnis als eine wichtige Voraussetzung eingeschätzt, um den Umgang mit den Alltagsanforderungen leichter und effektiver zu gestalten.

Hierzu äußern sich 7 der Befragten.

- VP1: - ich würde anders auftreten; ich müßte nicht immer von gewissen Dingen Abstand halten; (20,32-33)
- man würde anderen Menschen gegenüber anders auftreten und diese sehen einen auch anders an; (23,32,33)
- ich verhalte mich oft unsicher und anderen gegenüber, die schreiben und lesen können, unlogisch und unverständlich; ich winde mich oft aus Situationen heraus; (23,34-39)
- man kann Dinge besser verstehen und hat Kompetenzen, Informationen heranzuholen; (28,13-17)
- wenn man nicht lesen und schreiben kann, dann ist es schwer, sich, neues Wissen anzueignen, neue Dinge zu lernen; (29,21-25)
- VP2: - wenn ich lesen und schreiben kann, dann wird meine Sprache vielleicht besser; dann kann ich in Büchern nachlesen, wie man etwas ausspricht und so; (9,27-30)

- VP3: - Leute, die richtig lesen und schreiben können , drücken sich besser aus als ich; ich stottere immer ein bißchen; ich kann auch schlecht erklären; (17,18-22)
- viele Leute können besser erklären; (17,25)
- wenn du liest, mußt Du auch erzählen können, und das kann ich nicht so gut; (17,31-32)
- VP6: - wenn man schreiben kann, dann kann man das auch besser hier oben verarbeiten; (22,38-39)
- ich glaube, daß das Leben dann ein bißchen leichter geht dadurch; (27,37)
- ich befasse mich auf einmal mit ganz anderen Themen, die ich vorher gar nicht kannte; (55,27-20)
- VP7: - ich habe das Gefühl gehabt, daß ich überhaupt noch nicht gelebt habe; (18,35-36)
- der Blick für die Welt wird anders; (19,12)
- wenn man lesen und schreiben kann, hat man ganz andere Voraussetzungen, man denkt ganz anders; (22,16-18)
- diese Dinge entgehen einem im Leben, wenn man nicht richtig lesen und schreiben kann; (41,32-33)
- man bekommt nur die Hälfte mit; (41,35-36)
- es fehlen einem Informationen; (42,1)
- VP8: - für das Leben ist Lesen und Schreiben schon wichtig; da sollte man es können; (7,10-11)
- es ist allgemein lebenswichtig; (23,32)
- VP9: - das ist das Wichtigste, daß man schreiben kann, das braucht man einfach; (16,15-16)
- das ist wichtig, man kann heute nicht ohne existieren; (18,1-2)

K21: Schriftsprache hat hohe Wertigkeit / Wert der Person steigt mit der schriftsprachlichen Qualifikation

Hypothese:

Die Befragten setzen Schriftsprachkompetenz gleich mit der Wertigkeit einer Person. Sowohl das Selbstwertgefühl als auch die Wertschätzung durch andere Personen steigt mit zunehmender schriftsprachlicher Qualifikation.

Hierzu gibt es unterschiedliche Standpunkte. 8 der Befragten bejahen diese Hypothese, 3 der Befragten verneinen sie.

Bestätigungen der Hypothese:

Die Befragten äußern, daß mit zunehmender Schriftsprachkompetenz das Selbstwertgefühl steige, das Umfeld reagiere dann anders (positiv). Lesen- und Schreibenkönnen ist an sich etwas Wertvolles, es wird höher eingeschätzt als andere Fähigkeiten, auch als berufliche Leistungen, es sei die Lösung aller Probleme.

- VP1: - das Selbstwertgefühl steigt; das Auftreten anderen Menschen gegenüber verändert sich; (23,30-32)
- VP4: - Lesen und Schreiben ist mehr wert als Berufe; (19,30)
- wenn ich das Lesen und Schreiben richtig könnte, würden die Leute das schon positiv zur Kenntnis nehmen; (22,4-6)
- Lernen ist Thema Nummer eins bei mir; ich würde das Lesen- und Schreibenlernen der Arbeit vorziehen; (35,1-3)
- VP5: - Lesen und Schreiben ist wichtiger; dann kann später noch mehr dazu kommen; (13,13-15)
- man wird anders angesehen, wenn man richtig lesen und schreiben kann; man ist dann nicht mehr so auf die Hilfe anderer angewiesen; (13,22-24)
- VP7: - lesen und schreiben muß man können, um in der Wirklichkeit existieren zu können, um das Leben wahrnehmen zu können, wie es wirklich ist; (18,31-33)
- dadurch, daß ich nicht richtig lesen und schreiben gelernt habe, ist mir etwas unheimlich Wertvolles verloren gegangen; (19,2-4)
- ich beneide Menschen, die richtig lesen und schreiben können; (20,12)

- wenn ich Menschen begegne, die richtig lesen und schreiben können, wird mir immer bewußt, daß mir etwas in meiner Kindheit verloren gegangen ist; (20,14)
 - auch wenn man andere Dinge außer Lesen und Schreiben ganz gut kann, das ist kein Ersatz, das zählt für mich nicht; (20,27+29)
 - das Lesen- und Schreibenlernen habe ich zu meinem Lebensziel gemacht; (23,32)
 - mit meinen anderen Fähigkeiten war ich nie zufrieden; (36,3)
- VP8: - was nützt einem ein Handwerk, wenn man nicht lesen und schreiben kann; (9,27-31)
- VP9: - wenn ich erst mal lesen und schreiben kann, dann habe ich kein Problem mehr, dann bin ich zufrieden; (19,37-38)
- VP10: - außer Gesundheit und private Absicherung gibt es nichts Wichtigeres im Leben als lesen und schreiben zu können; (32,6-8)
- daß ich das lerne, ist mir bis heute ein großes Anliegen, auch in meinem Alter; (32,13-15)
- VP11: - Lesen und Schreiben sind wichtiger als andere Dinge; die anderen Dinge sind doch alltäglich; aber Lesen und Schreiben ist das gewisse Etwas; (15,29-36)

Verneinung der Hypothese:

Die Befragten äußern sich, daß ihnen andere Fähigkeiten mindestens genauso wichtig seien, wie die Schriftsprachkompetenz, daß sie auch durch andere Fähigkeiten ein Selbstwertgefühl erhielten, daß der Wert ihrer Person nicht danach bemessen werde, wie gut sie lesen und schreiben könnten und daß Kompetenzen im Umgang mit Menschen wichtiger seien.

- VP2: - *nein*: ich kann andere Sachen besser als andere; (6,16-17)
- *nein*: andere Sachen zu können und lesen und schreiben zu können sind gleich wichtig; (9,16)

- *nein*: wenn man nur lesen und schreiben kann und andere Dinge nicht kann, das bringt ja auch nichts; (9,18-19)
 - *nein*: daß ich Handwerken kann, gibt mir Selbstbestätigung; (20,3-4)
- VP3:
- *nein*: lesen und schreiben können ist wichtiger als andere Dinge zu können, aber andere Dinge sind auch wichtig; (21,22-23)
 - *nein*: ich werde auch so angesehen, egal ob ich lesen und schreiben kann oder nicht; (24,17-18)
- VP6:
- *nein*: mit Leuten klar zu kommen ist wichtiger; (35,23-24)
 - *nein*: wenn man mit keinem klar kommt, dann hilft auch kein Lesen und Schreiben; (35,26-27)
 - *nein*: es ist auch schön, wenn man noch andere Sachen macht; (35,38-39)
 - *nein*: ich bin auch stolz, daß ich auf meiner Arbeit alles schaffe; (36,4-6)
 - *nein*: ich nehme das nicht so ernst, andere Sachen gehen auch schon mal in die Hose; (36,13-15)
 - *nein*: wenn ich etwas schaffe, ist es gut, wenn nicht, dann ist es nicht schlimm; (36,25-26)

K22: Schriftsprachunkundigkeit ist stimmungsbeeinflussend

Hypothese:

Die Befragten schreiben ihrer Schriftsprachunkundigkeit eine stimmungsbeeinflussende Funktion zu, die sich dadurch äußert, daß sie häufig bedrückende Gefühle empfinden und die allgemeine Lebensfreude getrübt sei. Diese Gefühle beeinflussen ihr Verhalten in vielen Lebensbereichen. Hierzu gibt es unterschiedliche Äußerungen. 5 der Befragten bejahen diese Hypothese, 6 der Befragten verneinen sie.

Bestätigung der Hypothese:

Die Befragten äußern allgemein, daß die Lebensfreude getrübt sei, dieses Gefühl sei deprimierend. Spezieller wird ausgeführt, daß die Schriftsprachunkundigkeit ein lebensbegleitendes Thema ist und bereits während des gesamten Lebens als bedrückend empfunden wurde; sie ging einher mit dem Gefühl des lebenslangen Unglücklichseins, Fehlens von Freude und Glück, mit dem Gefühl des Selbstzweifels.

- VP5: - das trübt die Lebensfreude schon manchmal; (19,9-11)
- VP7: - das ist einfach deprimierend, wenn man nicht lesen und schreiben kann; (20,19)
- daß ich nicht lesen und schreiben kann, hat mich mein ganzes Leben lang bedrückt; (36,6-7)
- VP9: - ich kann nur von wenigen Stunden erzählen, in denen ich glücklich war; (20,6)
- seit ich denken kann, war wenig Freude in meinem Leben; da waren wenige Stunden, in denen ich glücklich war; das war immer meine Psyche; die anderen können das alle, ich aber nicht; (26,26-30)
- VP10: - ich war mein ganzes Leben lang in der tiefsten Seele unglücklich; (19,1-2)
- mich macht das traurig, daß ich verpaßt habe, lesen und schreiben zu lernen; (28,1-2)
- es nimmt Lebensfreude; (31,29)
- VP11: - manchmal sind so Situationen, da denke ich, ich bin blöd; da verzweifle ich an mir; (19,27-29)
- dann bin ich niedergeschmettert, habe zu nichts Lust und bin streitsüchtig; (19,32-34)

Verneinung der Hypothese:

Die Befragten äußern allgemein, daß die Lebensfreude durch die fehlende Schriftsprachkundigkeit nicht getrübt sei, sie seien auch ohne Schriftsprachkundigkeit in der Lage, Freude am Leben zu empfinden.

- VP2: - *nein*: eigentlich wird meine Stimmung dadurch nicht getrübt;
(14,6-7)
- VP3: - *nein*: ob ich mehr Spaß am Leben habe, hängt nicht davon ab,
ob ich richtig lesen und schreiben kann; (29,22-27)
- VP4: - *nein*: ich habe auch so Spaß; (29,26)
- VP6: - *nein*: die Lebensfreude wird nicht getrübt; (40,32-35)
- *nein*: nein das hat nichts damit zu tun; (40,37)
- VP8: - *nein*: meine Stimmung ist dadurch nicht getrübt; (18,29)
- VP12: - *nein*: das nimmt mir keine Lebensfreude; (16,29-32)

K23: Im Alltag reichen geringe Schriftsprachkenntnisse

Hypothese:

Die Anforderungen, die die Befragten an Qualität und Umfang der zur Verfügung stehenden Schriftsprachkenntnisse stellen, die erforderlich sind, um den Alltag zu bewältigen, sind gering.

Hierzu äußern sich 2 der Befragten.

- VP7: - im Alltag komme ich schon mit geringen Lese- und Schreibfertigkeiten klar; (24,7-8)
- VP12: - man braucht das Lesen und Schreiben nicht, um im Alltag klarzukommen; (11,17-23)

Hypothesen zu den Kategorien K26 bis K32

Diese Kategorien beschreiben die Einstellungen der Befragten zum Lernen. Hier werden Ansichten zu den Lernbedingungen geäußert. Grundlage für die hinter den Kategorienbildungen stehenden Hypothesen ist die Annahme, daß die Einstellung zum Lernen in Zusammenhang steht mit der Einstellung zur eigenen Schriftsprachfähigkeit. Die in der Replikation geäußerten Einstellungen sind:

- Ansichten zu äußeren Lernbedingungen:
Ruhe zum Lernen, familiäre Situation, Bedingungen des Alltags, die den Lernprozeß behindern;
- Bedingungen des Unterrichts an der VHS:
Häufigkeit des Unterrichts und Länge der benötigten Zeit, in der das Erlernen erfolgt sein soll;
- Einstellungen zur Möglichkeit, den Lernprozeß selbst beeinflussen zu können:
intensiveres eigeninitiiertes Lernen und ständige Übung;

K26: Lernen: Ruhe zum Lernen notwendig

Hypothese:

Die Befragten halten es für den Erfolg des Lernens für notwendig, in Ruhe lernen zu können.

Hierzu äußert sich ausschließlich VP7.

- VP7: - da ich jetzt eine eigene Wohnung habe, kann ich wieder in Ruhe lernen; (9,16-18)

K27: Lernen: Familiäre Situation behindert Lernen

Hypothese:

Die Befragten stellen einen Einfluß der familiären Situation auf den Lernerfolg fest

Hierzu äußert sich ausschließlich VP7.

- VP7: - zu Hause bei meiner Frau konnte ich nicht in Ruhe lernen; (9,20)
- daß ich heute noch manchmal vom Lernen abgehalten wurde, lag zum Teil an meiner familiären Situation; (13,22-23)
- ich hatte zu Hause bei meiner Frau nicht die Ruhe, mich zum Lernen hinzusetzen; (13,24)
- seit ich alleine wohne, schaffe ich es immer häufiger, mich abends noch hinzusetzen und zu lesen; (13,27-30)

K28: Lernen: Arbeitsstreß, Konzentrationsschwierigkeiten, Müdigkeit, Alter, Vergeßlichkeit, Zeitproblem behindert Lernen

Hypothese:

Die Befragten äußern, daß Bedingungen des Alltags den Lernprozeß behindern.

Diese Bedingungen sind Müdigkeit, Konzentrationsschwierigkeiten, Alter, Arbeitsstreß, Probleme des Alltags, Vergeßlichkeit und zu wenig Zeit zum Lernen.

Hierzu äußern sich 8 der Befragten.

- VP1: - wenn ich abends nach Hause komme, bin ich oft zu müde, um zu lernen; (10,14-16)
- VP2: - Das Lesen ist manchmal sehr anstrengend; ich muß mich sehr stark konzentrieren und das kann ich manchmal nicht; (4,14-16)

- ich habe ein bißchen Konzentrationsschwäche; (4,18)
 - wenn ich nur manchmal nicht diese Konzentrationsschwäche hätte; (5,7-8)
- VP4: - wenn ich nicht immer so müde wäre, würde ich jeden Tag etwas zu Hause machen; (8,5-7)
- in unserem Alter ist das Lernen schwer; (32,38-39)
- VP7: - der Arbeitsstreß trägt auch dazu bei, daß mir das Lernen schwer gemacht wird; (13,25)
- VP9: - man hat als Erwachsener oft noch andre Probleme, und wenn man älter ist, kann man das nicht so schnell begreifen; (7,28-29)
- wenn ich weniger Sorgen hätte, weniger arbeiten müßte und die Atmosphäre am Arbeitsplatz besser wäre, würde das auch besser mit dem Lernen gehen; (9,6-8)
- VP10: - meine Vergesslichkeit hindert mich daran, zu lernen; (10,30-34)
- ich könnte besser lernen, wenn ich jünger wäre; (16,8-10)
- VP11: - ich arbeite manchmal so lange, dann habe ich abends keine Lust mehr, zu lernen; (5,30-32)
- ich müßte mehr Zeit zum Lernen haben; (6,32-33)
- VP12: - ich könnte mehr tun, wenn ich mehr Zeit hätte; (9,8-11),

K29: Lernen: Mehr Unterricht würde Lernprozeß beschleunigen

Hypothese:

Die Befragten sind der Ansicht, daß mehr Unterricht pro Woche den Lernprozeß beschleunigen würde.

Die Befragten sind der Ansicht, daß die gegenwärtige Situation, in der sie zweimal wöchentlich je zwei Stunden Unterricht erhalten, nicht ausreicht, um den Lernprozeß zu fördern. Ein Mehr an Unterricht würde die Chance erhöhen, das Lesen und Schreiben noch lernen zu können. Sie empfinden häufig, daß der Lernprozeß zu langsam voranschreitet.

Hierzu äußern sich 5 der Befragten.

- VP1: - ich müßte jeden Tag regelmäßig acht Stunden Unterricht haben und das über zwei Jahre hinweg; dann wäre der Lernerfolg groß; (11,35-38)
- zweimal in der Woche Kurs ist zu wenig; (40,20-22)
- in der einen Woche Bildungsurlaub habe ich viel gelernt; (41,1-2)
- weil im Bildungsurlaub die Sachen am nächsten Tag direkt wieder besprochen werden; (41,12-14)
- es ist ein Unterschied, ob man eineinhalb Stunden Unterricht hat oder einen ganzen Tag lang; (41,17-19)
- VP3: - es müßten mehr Schreibwochenenden stattfinden, und es müßte mehr Unterricht geben; (7,20-22)
- zweimal in der Woche Kurs ist ein bißchen wenig; (39,10)
- VP4: - es müßte jeden Tag Kurs sein, nicht nur zweimal in der Woche, das ist zu wenig; (7,12-13)
- zweimal in der Woche ist nichts; (39,3-4)
- VP7: - ich würde besser und schneller lesen und schreiben lernen, wenn die Kurse intensiver wären, wenn sie häufiger stattfinden würden; (15,25-27+29-30+32)

- VP9: - zweimal Unterricht in der Woche ist zu wenig; es müßte so sein wie in der Schule; (5,22-27)
- man müßte die Chance haben, öfter als zweimal in der Woche Kurs zu haben; (5,32-34)
- manchmal nervt es mich, daß so wenig Unterricht ist; ich will was erreichen und habe keine Möglichkeit, das oft zu machen; (31,23-25)

K30: Lernen: intensiveres Lernen (Eigeninitiative) würde Lernprozeß beschleunigen

Hypothese:

Die Befragten sind der Ansicht, daß mehr Eigeninitiative den Lernprozeß beschleunigen würde.

Hierzu gibt es unterschiedliche Standpunkte. 2 der Befragten bejahen diese Hypothese, 2 der Befragten verneinen sie.

Bestätigung der Hypothese:

Die Befragten sind der Ansicht, daß sie mehr zu Hause üben sollten, um ihr Lernziel zu erreichen.

- VP2: - ich müßte vielleicht zu Hause ein bißchen mehr tun; (18,11-13)

- VP12: - man sollte mehr zu Hause tun; (9,8-9)

Verneinung der Hypothese:

Die Befragten sind nicht in der Lage, mehr Eigeninitiative zu zeigen und erwarten, daß die Unterrichtszeit dazu ausreichen müsse, um ihr Ziel zu erreichen; den Eigenanteil sehen sie nicht als beeinflussend für den Lernprozeß.

- VP4: - *nein*: ich bin abends müde und habe keine Zeit zum Lesen; (7,37-39)

VP9: - *nein*: auch wenn ich bei mir etwas ändern würde, könnte ich es auch nicht besser schaffen; (9,16-20)

K31: Lernen: Klare Vorstellung über Verweildauer im Kurs / über die zum Erwerb der Schriftsprachkompetenz benötigte Zeit

Hypothese:

Die Befragten besitzen klare Vorstellungen darüber, wieviel Zeit sie benötigen, um ihr Lernziel zu erreichen.

Hierzu gibt es unterschiedliche Standpunkte. 5 der Befragten bejahen diese Hypothese, 4 der Befragten verneinen sie.

Bestätigung der Hypothese:

Die Befragten setzen sich klare Grenzen in Form von Jahresangaben über die benötigte Zeit.

VP2: - ich glaube, ich muß mindestens noch zwei Jahre machen; (17,16-17)

VP7: - ich möchte nicht 6 Jahre lang im Kurs bleiben; (11,8-9+11)
- ich möchte das Lesen und Schreiben in einem kürzeren Zeitraum als 6 Jahre erlernen; (11,13-14)
- ich glaube, daß ich das Lesen und Schreiben in 1 bis 2 Jahren gelernt habe; (31,36-37)

VP9: - ich denke, daß ich noch zwei Jahre brauche; (31,14)

VP10: - ich habe mir vier Jahre gesetzt, wie ein Grundschüler; (14,33-35)
- wenn meine Kursleiterin sagt, das hat keinen Zweck mehr, dann hör ich auf; (15,15-16)

VP12: - ich glaube, daß ich noch ein paar Jahre brauche; (21,24-25)

Verneinung der Hypothese:

Die Befragten haben nur diffuse Vorstellungen darüber, wie lange sie noch den Kurs besuchen müssen, um ihr Ziel zu erreichen oder machen die Entscheidung über das Ende ihres Kursbesuches von der Entscheidung der Kursleiterin abhängig.

VP3: - *nein*: das dauert eine Ewigkeit; (47,33-34)

VP5: - *nein*: ich weiß nicht genau, wie lange ich noch im Kurs bleiben werde; (25,19-23)

- *nein*: ich gehe einfach weiter hin, weil es mir Spaß macht, auch weil ich ja sonst nur hier zu Hause bin; (25,30-33)

VP6: *insgesamt nein*:

- *ja*: vielleicht noch vier oder fünf Jahre, und wenn es dann nicht klappt, hör ich auf; (22,17-19)

aber: (Widerspruch daher nicht klar, sondern diffus)

- *nein*: ich kann mir nicht denken, daß man sagt, jetzt kann ich alles, jetzt hör ich auf; (51,7-9)

- *nein*: ich würde vielleicht auch in einen neuen Kurs gehen, wenn ich das schaffe, auch um Kontakt zu anderen Menschen zu haben und wo ich weiter lernen kann; (51,10-24)

VP8: - *nein*: wie lange ich noch brauche, weiß ich nicht; (24,28)

K32: Lernen: Lernen muß ständig geübt werden

Hypothese:

Die Befragten sind der Ansicht, daß ständige Übung erforderlich ist, um die Schriftsprache erfolgreich zu erwerben und erworbene Kompetenzen zu behalten.

Die Befragten erhoffen sich von der ständigen Übung einen schnelleren Lernerfolg. Sie halten es darüber hinaus für notwendig, ständig im Lernprozeß zu bleiben, um Erlerntes nicht zu vergessen.

Hierzu äußern sich 5 der Befragten.

- VP1: - man müßte jeden Tag zwei Stunden lernen, dann würde alles fließender gehen; (35,32-34)
- ich möchte den Stand behalten, den ich habe; (39,35)
- VP4: - wenn man nicht ständig lernt, hat man das in ein paar Jahren wieder vergessen; (35,25-28)
- VP6: - ich muß immer üben, sonst würde ich nichts schaffen; (24,27-28)
- VP7: - wenn ich das Lesen und Schreiben im Kurs gelernt habe, lerne ich in anderer Form weiter, um es nicht zu verlernen; (11,14-15+17-18)
- VP12: - wenn man es eine Zeit lang nicht übt, dann vergißt man es auch wieder; (2,32-34)
- ich würde gerne weitermachen, um das nicht zu vergessen; (22,15-16)
- wenn man es nicht regelmäßig macht, dann vergißt man auch wieder eine Menge; (22,18-19)

Hypothesen zu den Kategorien K33 bis K34

Diese Kategorien geben Aussagen der Befragten zu ihren eigenen Kompetenzen wieder. Dies sind Aussagen über das Vertrauen in ihre Fähigkeit, das Lesen und Schreiben erlernen zu können und die Entwicklung von eigenen Arbeitstechniken als Zeichen von Eigeninitiative und Bewußtsein, den Lernprozeß selbstverantwortlich mitsteuern zu können, um den Weg zu ihrem Ziel zu erleichtern.

K33: Lernen: Sicherheit, es zu schaffen

Hypothese:

Die Befragten sind sich sicher, ihr Lernziel erreichen zu können.

Hierzu gibt es unterschiedliche Standpunkte. 10 der Befragten bejahen diese Hypothese, 2 der Befragten verneinen sie.

Bestätigung der Hypothese:

Die Befragten sind sich sicher, ihr Ziel zu erreichen.

- VP2: - ich bin zuversichtlich, sonst bräuchte ich das hier ja nicht zu machen; (22,16-18)
- VP3: - ich schaffe das, aber es wird eine Ewigkeit dauern; (47,33-34)
- wir schaffen das; (47,35-39)
- VP4: - bei intensiverer Förderung würde ich das schaffen; (47,16-17)
- wenn wir auch noch mehr lesen würden, dann würden wir das schaffen; (47,19-21)
- das wird noch eine Ewigkeit dauern, aber ich schaffe das; (47,35-39)

- VP5: - ich sage mir, ich bin sicher, daß ich es schaffe; (30,9)
 - denn ich habe ja Fortschritte gemacht; (30,11)
- VP6: - heute kann ich sagen, daß ich es schaffen werde; (49,34)
 - ich sage jetzt, daß ich es schaffe, weil es die VHS gibt und ich dadurch Hilfe habe; (50,1-2)
- VP7: - ich bin mir sicher, daß ich das Lesen- und Schreibenlernen schaffen werde; (37,37)
- VP8: - ich denke doch, daß ich es schaffen werde; ich mach mir immer Hoffnung; (37,18-20)
 - wenn ich sage, ich schaffe das, dann klappt das auch; (37,27-28)
- VP9: - am Anfang dachte ich, ich schaffe es nicht; aber jetzt denke ich schon, daß ich es schaffe; (27,12-13)
- VP11: - eines Tages werde ich das können, da sehe ich gar kein Problem; (24,12-14)
 - ich will wissen, daß ich es schaffe und nicht, daß ich es nicht schaffe; (27,36-37)
- VP12: - ich hoffe sehr, daß ich es schaffe; (27,7)

Verneinung der Hypothese:

Die Befragten sind der Ansicht, daß sie ihr Ziel nicht erreichen können.

- VP1: - *nein*: ich glaube, ich kapiere das nie; (10,27)
- VP10: - *nein*: ich habe das Gefühl, das nicht zu schaffen; (34,19-21)
 - *nein*: ich glaube ich schaffe das nie; (34,27)

K34: Lernen: Entwicklung von eigenen Arbeitstechniken

Hypothese:

Die Befragten haben eigene Arbeitstechniken entwickelt, um dem Problem ihrer Schriftsprachunkundigkeit aktiv mit eigenen Mitteln entgegenzuwirken. Hierzu äußerten sich 2 der Befragten.

Diese Arbeitstechniken sind die Technik, Bilder an Stelle bzw. als Vorläufer von Schriftsprache zu benutzen und die Einrichtung eines eigenen Fremdwörter-Vokabelheftes.

VP6: - ich habe mir früher die Sachen, die ich nicht aufschreiben konnte, aufgemalt, damit ich sie nicht vergesse; (27,1-6)

VP7: - ich habe ein Buch, in das ich neue Fremdwörter eintrage und mir eine Erklärung dazu schreibe; (30,36-38)

K35: Lernen: selbständige Anwendung der Schriftsprache im Alltag durch Kursbesuch initiiert oder seitdem häufiger

Hypothese:

Der Kursbesuch hat bei den Befragten bewirkt, daß sie die Schriftsprache im Alltag erstmalig oder häufiger anwenden.

Hierzu gibt es unterschiedliche Äußerungen. 6 der Befragten bejahen diese Hypothese, 5 der Befragten verneinen sie.

Bestätigung der Hypothese:

Die Befragten wenden Schriftsprache im Alltag an, indem sie Postkarten zu verschiedenen Anlässen verschicken, Hinweisschilder lesen, teilweise Formulare eigenständig durchlesen bzw. ausfüllen, Zeitungen und Bücher lesen oder sich eigenständig Notizen machen.

VP5: - ich habe jetzt meiner Mutter zum Geburtstag geschrieben; (9,21-22)

- ich lese schon mal Straßenschilder oder in Geschäften; (29,32-33)

- ich versuche auch schon mal, Formulare selbst auszufüllen;
(34,3-4)
- VP6: - ich gehe alleine zur Bank und kann das auch alleine ausfüllen;
(3,2-3)
- zu Ämtern gehe ich alleine, auch wenn es um Ausweise geht;
(57,27-29)
- VP7: - ich habe in dem ersten Kursjahr die ersten 7 Bücher meines
Lebens gelesen; (13,32-34)
- ich habe ein Buch, in das ich neue Fremdwörter eintrage und
mir eine Erklärung dazu schreibe; (30,36-38)
- im Betrieb schreibe ich mittlerweile öffentlich während der
Handwerkerkonferenz; (36,21-26)
- VP9: - ich schreibe meiner Tochter jetzt jede Woche und sie schreibt
mir zurück; (30,29-31)
- ich traue mich, meine Überweisungen selbst auszufüllen;
(34,15-16)
- ich habe mich auch schon getraut, die Formulare beim Arzt
auszufüllen; (34,23-25)
- VP11: - wenn ich die Zeit dazu habe, dann lese ich die Zeitung oder in
einem Roman; (27,6-9)
- VP12: - wenn ich mal irgendwo etwas sehe, dann probiere ich auch, es zu
lesen; (1,30-32)
- ich versuche zu lesen, was auf Schildern steht; (26,18-20)

Verneinung der Hypothese:

Die Befragten wenden Schriftsprache im Alltag nicht an. Sie überlassen die schriftsprachlichen Angelegenheiten weiterhin ihrer / ihren Vertrauensperson(en).

- VP1: - *nein*: mir wird alles aus der Hand genommen; (11,12-14)
- VP2: - *nein*: meine Eltern helfen mir bei Formularen; (11,24-27)
- *nein*: ich frage oft meinen Vater; (16,21-26)
- *nein*: ich schreibe immer noch nicht außerhalb des Kurses; (21,5-6)
- *nein*: ich lese und schreibe jetzt noch nicht außerhalb des Kurses; vielleicht in ein paar Jahren einmal; (25,35-36)
- VP3: - *nein*: ich kann noch nichts auswendig schreiben; (15,13)
- *nein*: ich lese selten Zeitung; (26,13-14)
- *nein*: es gibt keine Schreibsituationen außerhalb des Kurses; (42,32-26)
- VP8: - *nein*: meine Mutter hilft mir immer; (8,17-19)
- *nein*: ich sammle immer meine Briefe und gehe dann zu meiner Mutter, die mir die Briefe vorliest; (22,20-23)
- *nein*: wenn ich ein Einschreiben wegschicken muß, lasse ich das meinen Vater machen; meine Mutter lasse ich zu Hause die Adresse draufschreiben; (36,15-22)
- *nein*: als ich mich ummelden mußte, habe ich meinen Schwager die Formulare ausfüllen lassen; (38/39,38-39/1-2)
- VP10: - *nein*: mein Mann macht alles Schriftliche; (4,18)
- *nein*: ich würde auch heute keine Glückwunschkarten an die Nachbarn schreiben; (21,9-10)
- *nein*: ich gehe auch nicht alleine zur Bank und fülle da etwas aus; (40,9-13)

K36: Lernen: Klares Ziel / Lernziel

Hypothese:

Die Befragten sind in der Lage, klar zu formulieren, welche Fähigkeiten dazu gehören, um ihr Lernziel zu erreichen bzw. welches Ziel sie mit dem Erwerb ihrer Schriftsprachkompetenzen verfolgen.

Hierzu gibt es unterschiedliche Äußerungen. 9 der Befragten bejahen diese Hypothese, 3 der Befragten verneinen sie.

Bestätigung der Hypothese:

Zu den direkten Lernzielen geben die Befragten an, daß es ihnen beispielsweise genüge, Postkarten oder Briefe ohne Hilfe schreiben und lesen, eine DIN-A-4-Seite ohne Hilfe fehlerfrei schreiben, Wörter des alltäglichen Sprachgebrauchs verstehen, lesen und schreiben und Zeitschriften, Zeitungen und Bücher lesen zu können.

Die angegebenen Ziele, die sie mit dem Erwerb ihrer Schriftsprachkompetenz verfolgen, sind Ziele, die sich auf konkrete berufliche Weiterentwicklung (verschiedene Schulabschlüsse erreichen, Ausbildung machen, LKW-Führerschein erwerben) beziehen als auch auf private Wünsche, die sie sich damit erfüllen möchten (Schiffs-Führerschein, eigenes Buch schreiben).

- VP1: - ich träume davon, einen Führerschein für Binnengewässer zu machen; (19,7-8)
- ich würde vielleicht mittlere Reife machen und studieren; (31,29-30)
 - ich würde mich gerne um schwererziehbare Kinder kümmern; (31,32-33)
 - ich glaube nicht, daß ich perfekt werde; (40,31-33)
- VP2: - ich möchte meine Ausbildung erweitern und die Zeitung richtig lesen können; (6,35-37)
- ich möchte den Hauptschulabschluß nachmachen; (7,1-5)
 - ich möchte eine Ausbildung als Metallbauer machen; (13,22-23)
 - ich mache dann eine neue Ausbildung; (15,17)
 - ich möchte den LKW-Führerschein machen; (15,19)

- VP6: - ich würde mehr in Büchern lesen; (45,18)
 - ich würde mich freuen, wenn ich einen Brief allein schreiben könnte, und es würde mich freuen, wenn ich dann ohne Hilfe klarkäme; (46,3-8)
 - ich will ja nur, daß ich für mich alleine einen Brief schreiben kann; (46,31-34)
 - wenn ich dann einer Freundin schreiben würde oder einen Amtsbrief lesen könnte; (47,14-15)
- VP7: - wenn ich die Wörter in unserem alltäglichen Sprachgebrauch mit den Fremdwörtern, die auch alltäglich sind, schreiben und verstehen kann, dann kann ich richtig schreiben; (30,17-23)
 - mein Ziel ist, in der Öffentlichkeit ohne Angst und dann auch richtig schreiben zu können; (33,23-25)
 - ich habe immer davon geträumt, mal mein ganzes Leben aufzuschreiben; (41,11-12)
- VP8: - ich möchte meinen Führerschein machen; (1,25)
 - ich möchte Briefe schreiben können; (2,9)
 - dann mach ich den Führerschein; (21,29)
 - ich muß noch so viele Sachen über A.K. (Popstar) lesen; (21,33-34)
 - Zeitungsausschnitte sind das und so; (21,36)
 - ich möchte meine Briefe selbst schreiben können; (22,15)
 - ich möchte die Briefe, die ich bekomme, auch mal selbst lesen können; (22,17-18)
- VP9: - es ist mein Wunschtraum, den Hauptschulabschluß nachzumachen; (16,25-27)
 - ich habe mir vorgenommen, einen Test für die Aufnahmeprüfung zu machen, um den Hauptschulabschluß nachholen zu können; (16,29-33)
 - ich möchte gerne Bücher lesen können und verstehen, was darin steht; (29,2-4)
 - eine Zeitschrift möchte ich verstehen können; (29,8-9)
- VP10: - ich lerne das auch, damit ich das kann, wenn meinem Mann mal etwas passiert; (23,21-25)

- ich möchte einmal den Bekannten und Verwandten zu Weihnachten ganz viel schreiben können; (32,31-32)
 - ich würde auch mal gerne mein ganzes Leben niederschreiben; (32,34-36)
 - ich möchte erreichen, daß ich meine Schreibfehler selbst erkennen kann; (33,24-26)
- VP11: - mein Ziel ist, daß ich mein Geschäft führen kann; das ist das Wichtigste; (13,25-27)
- wenn ich das mal kann, dann versuche ich, mein eigenes Buch für mich zu schreiben; (21,38)
 - ich muß nicht fehlerlos sein; aber ich möchte eine DIN-A-4-Seite in einem durchschreiben können; (22/23,37-38/1-2)
- VP12: - ich möchte gerne lesen können; Schreiben ist nicht so wichtig wie Lesen; (13,17-19)
- ich muß es nicht perfekt können; (27,11)
 - ich möchte einfach lesen können; (27,19)

Verneinung der Hypothese:

Die Befragten haben nur diffuse Vorstellungen über ihre Lernziele. Sie möchten einfach etwas dazulernen, einfach noch lernen.

- VP3: - *nein*: ich möchte einfach noch etwas lernen; (36,10-11)
 - *nein*: man lernt immer noch dazu; (36,13)
- VP4: - *nein*: ich lerne, bis ich perfekt bin, bis ich weiß, jetzt reicht das; (35,21-23)
- VP5: - *nein*: im Moment habe ich mir noch kein Lernziel gesetzt (12,20-21)
 - *nein*: ich will mich zunächst mal verbessern und dann mal weitersehen; (12,24)

K37: "Coming Out" am Arbeitsplatz (gegenüber dem Chef, dem Vorgesetzten)

Hypothese:

Die Befragten erzählten ihrem Vorgesetzten von ihrem Schriftsprachproblem und bewerten dieses als einen Schritt zur Alphabetisierung.

Hierzu äußern sich 2 der Befragten.

- VP1: - als es ich die Bürotätigkeit übernehmen sollte, habe ich meinem Vorgesetzten erzählt, daß ich nicht richtig schreiben und lesen kann und er wollte das erst gar nicht glauben; (15,36-38)
 - er sagte, ich solle mich nicht unterschätzen; (16,2)
 - ich habe die Stelle dann angenommen und heute bin ich froh, daß mein Chef damals so reagiert hat; (16,30-37)
- VP7: - meinem Chef ist dann irgendwann in einer Konferenz an meiner Arbeitsstelle aufgefallen, daß ich nichts aufschreibe; (6,16-18)
 - mein Chef ist heute mein Freund; (6,22-23)
 - ich habe meinem Chef in einem Brief geschrieben, daß ich Probleme mit der Schriftsprache habe; (6,27-29)
 - mein Chef hatte Verständnis für meine Situation und machte mir Mut, das Lesen und Schreiben zu erlernen; (6,32-34);

K38: Zerfall der Ehe / Partnerschaft durch Alphabetisierung

Hypothese:

Das Vorhaben, das Lesen und Schreiben zu lernen, ließ die Ehe / Partnerschaft der Befragten zerfallen.

Hierzu äußert sich ausschließlich VP7.

- VP7: - ich habe mich zuerst meinem Chef anvertraut und dann erst meiner Frau; (8,2-3)
- von dem Zeitpunkt an begann meine Ehe in die Brüche zu gehen; (8,5-7)
 - meine Frau verstand nicht, daß ich mich zuerst einem fremden Menschen anvertraut habe; (8,7-9)
 - da habe ich dann abends zu Hause den Moralischen gekriegt, fand aber keine Unterstützung durch meine Frau; (23,19-24)

K39: Analphabetismus als Tabuthema in der Ehe (Partnerschaft)

Hypothese:

Der Analphabetismus ist / war in der Ehe / Partnerschaft der Befragten ein Tabuthema.

Hierzu äußert sich ausschließlich VP7.

- VP7: - meine Frau hat mich auf meine Lese-Schreib-Schwäche nie angesprochen; (8,30),
- meine Lese-Schreib-Schwäche war in unserer Ehe ein Tabuthema; (8,31-32)

K40: Persönliche Veränderung durch das Lesen- und Schreibenlernen

Hypothese:

Die Alphabetisierungsmaßnahme hat bei den Befragten persönliche Veränderungen bewirkt.

Hierzu gibt es unterschiedliche Standpunkte. 7 der Befragten bejahen diese Hypothese, 2 der Befragten verneinen sie.

Bestätigung der Hypothese:

Die Befragten äußern, sich persönlich verändert zu haben, offener und freier geworden zu sein; sie bewerten sich selbst anders; sie sind in der Lage, über ihr Problem zu reden.

- VP2: - ich bin offener geworden; (19,7)
- VP3: - ich habe andere Leute kennengelernt, konnte mich mit denen über meine Schwäche unterhalten; dadurch habe ich viel gelernt; (40,22-26)
- VP4: - ich habe andere Leute kennengelernt, mit denen ich anders umgehe; (39,26-27)
- VP6: - ich habe mich auch persönlich verändert; (37,11-13)
- ich sehe mich jetzt ganz anders, weil ich denke, man kann ja doch etwas werden, auch wenn man nicht lesen und schreiben kann; (55,15-17)
- VP7: - durch meinen Schritt, das Lesen und Schreiben zu lernen, habe ich mich auch persönlich verändert, auch durch die Leute, mit denen ich jetzt zu tun habe; (8,36-37)
- ich habe seit einem Jahr einen solchen Drang nach Wissen, daß ich fast platze; (16,23-25)
- heute fallen mir nicht mehr so wie früher die Augen beim Lesen zu, weil ich ein ganz anderes Interesse am Lesen habe; (17,4-5+7+9-10)
- ich habe im Kurs außer Lesen und Schreiben noch gelernt, offener mit diesem Problem umzugehen; (34,33)
- ich bin freier geworden durch den Kurs; (34,34)

- wahrscheinlich kann ich meine andere Fähigkeiten selbst nicht so hoch bewerten, weil ich nicht richtig lesen und schreiben kann; (35,36+38-39)
 - im Betrieb schreibe ich mittlerweile öffentlich während der Handwerkerkonferenz; (36,21-26)
 - ich habe da schon die Ruhe zu schreiben, während alle anderen dabei sitzen; (36,35-36)
- VP9: - ich bin offener geworden, ich habe mich ein bißchen verändert; (5,19-20)
- ich fühle mich ein bißchen freier, seit ich im Kurs bin; (31,37)
- VP11: - ich bin selbstbewußter geworden dadurch; ich trete auch ganz anders auf; (25,4-12)

Verneinung der Hypothese:

Die Befragten stellen keine persönliche Veränderung an sich fest.

- VP1: - *nein*: ich kam schon immer gut mit Leuten klar, da hat der Kurs mich nicht verändert; (36,7-10)
- VP12: - *nein*: es gibt nichts, was ich jetzt anders mache als vorher; (23,3-5)

Hypothesen K41 bis K44

Die Hypothesen K41 bis K44 beziehen sich auf die Einstellung zur Verursachung des eigenen Analphabetismus.

K41: Analphabetismus selbst verursacht

Hypothese:

Die Befragten sind der Ansicht, ihren Analphabetismus selbst verursacht zu haben.

Hierzu gibt es unterschiedliche Standpunkte. 7 der Befragten bejahen diese Hypothese, 4 der Befragten verneinen sie.

Bestätigung der Hypothese:

Die Befragten geben an, daß sie selbst mehr an der Verursachung ihres Analphabetismus beteiligt sind, daß sie sich nicht viel Mühe gegeben haben und daß sie rechtzeitig etwas hätten tun können.

- VP2: - es liegt wahrscheinlich an mir, weil bei meiner Geburt etwas schief gelaufen ist; (3,20-25)
- VP4: - ich schieb das mehr auf mich; (4,15-16)
- VP5: - ich glaube, ich habe mir nicht viel Mühe gegeben; ich denke, ich bin auch selbst schuld; (5,20-22)
- VP6: - ich glaube, ich bin auch selbst schuld; ich hätte etwas eher anfangen müssen und nicht erst, als die Probleme kamen; (17,25-27)
- VP8: - ich bin auch schuld, daß ich es nicht gelernt habe; (3,15)
- VP11: - das ist auch mit meine Schuld gewesen; (3,18)

VP12: - es kann sein, daß ich alles nicht richtig aufgenommen habe;
(6,35-37)

Verneinung der Hypothese:

Die Befragten geben an, daß sie nicht an der Verursachung ihres Analphabetismus schuld sind, daß sie das Lesen und Schreiben hätten lernen können, wenn es nur an ihnen gelegen hätte.

VP1: - *nein*: ich bin nicht schuld daran, daß ich nicht richtig lesen und schreiben gelernt habe; (7,33-36)

VP7: - *nein*: ich selbst war nicht schuld daran, daß ich das Lesen und Schreiben nicht gelernt habe; (12,17-18)

VP9: - *nein*: ich bin nicht schuld, ich hätte es schaffen können; (5,1-3)

VP10: - *nein*: das waren diese ganzen Umstände; (10,8)

K42: Analphabetismus durch Lehrer verursacht

Hypothese:

Die Befragten sind der Ansicht, daß ihre Lehrer schuld an ihrem Analphabetismus sind.

Hierzu gibt es unterschiedliche Standpunkte. 6 der Befragten bejahen diese Hypothese, 4 der Befragten verneinen sie.

Bestätigung der Hypothese:

Die Befragten geben an, daß die Lehrer sie vernachlässigt und zu wenig gefördert hätten und daß die Lehrer überfordert waren.

VP1: - Lehrer hätten sich mehr kümmern müssen; (7,13-16)

VP5: - meiner Meinung nach sind die Lehrer schuld, weil sie sich nicht so gut um einen gekümmert haben; (5,1-2)

- VP7: - der Lehrer ist genauso schuld wie die Pflegefamilie; (12,22-23)
- VP8: - der Lehrer war überfordert; (2,17-18)
- die Schule war auch schuld; (3,15)
- VP11: - auf jeden Fall wäre das anders gewesen, wenn sich die Lehrer mehr gekümmert hätten; (2/3,37-38/1-7)
- die Lehrer sind auch schuld; die hätten mich mehr fördern müssen; (3,19-22)
- VP12: - die Schule hat auch ein bißchen schuld; (5,34-35)

Verneinung der Hypothese:

Die Befragten schreiben den Lehrern keine Schuld zu, sie halten sie für machtlos. In zwei Fällen konnten die Lehrer keine Schuld tragen, da die Befragten die Schule nur für kurze Zeit besucht hatten.

- VP2: - *nein*: das war auch schwer, weil ich jemanden gebraucht hätte, der sich allein um mich kümmert; (3,10-14)
- VP4: - *nein*: die Lehrer sind nicht schuld; die waren machtlos; (4,30-32)
- VP9: - *nein*: ich bin nur drei Jahre zur Schule gegangen; dann ließ mein Vater mich nicht mehr zur Schule; (1,15-17+26)
- VP10: - *nein*: ich lebte als Kind als Deutsche im ehemaligen Jugoslawien; ich hatte keine deutschen Lehrer; (1,14-23)
- *nein*: die Lehrer waren damals auch überfordert; (9,17-19)
- *nein*: ich kann nicht sagen, daß die Lehrer schuld sind; (10,4-6)

K43: Analphabetismus durch Eltern(haus) verursacht

Hypothese:

Die Befragten sind der Ansicht, daß ihre Eltern schuld an ihrem Analphabetismus sind.

Hierzu gibt es unterschiedliche Standpunkte. 4 der Befragten bejahen diese Hypothese, 6 der Befragten verneinen sie.

Bestätigung der Hypothese:

Die Befragten geben an, daß die Eltern bzw. die Pflegefamilie schuld an der Verursachung ihres Analphabetismus haben.

VP1: - Eltern sind schuld, daß ich nicht richtig lesen und schreiben gelernt habe; (3,17-20)
- das trifft genau auf mich zu, daß meine Eltern schuld sind; (3,22-23)

VP7: - der Lehrer ist genauso schuld wie die Pflegefamilie; (12,22-23)

VP9: - mein Vater war schuld; (5,1)

VP11: - mein Elternhaus ist auch schuld; (3,19)

Verneinung der Hypothese:

Die Befragten schreiben ihren Eltern bezogen auf die Verursachung ihres Analphabetismus keine Schuld zu.

VP2: - *nein*: meine Eltern sind nicht schuld; (2,4-6)

VP4: - *nein*: ich schieb das nicht auf meine Eltern; (4,15)

VP5: - *nein*: ich kann nicht sagen, daß meine Eltern schuld sind (4,30)

VP6: - *nein*: ich kann nicht sagen, daß meine Eltern schuld sind (11,33)

- ich war zwar immer ein bißchen wütend auf meine Eltern, aber heute sehe ich das anders; (12,1-3)
- VP8: - *nein*: ich weiß nicht, ob meine Eltern schuld sind; (3,9)
- VP10: - *nein*: ich kann nicht sagen, daß meine Eltern schuld sind; (10,4-6)

K44 *Analphabetismus durch Lebensumstände verursacht*

Hypothese:

Die Befragten sind der Ansicht, daß die Lebensumstände schuld an ihrem Analphabetismus sind.

Hierzu äußern sich 5 der Befragten.

Sie geben an, daß Bedingungen ihrer Lebenssituation und ihrem Umfeld wie Heimaufenthalt Bedingungen zu Kriegszeiten, fehlender Schulbesuch und zu viele Geschwister prägend waren und dazu beigetragen haben, daß sie am Erwerb der Schriftsprache gehindert wurden.

- VP1: - als Kind sucht man sich sein Zuhause nicht aus, man wird zu was gemacht; (3,29-30)
 - es sind die Lebensumstände gewesen; (8,11)
 - man kriegt durch sein Zuhause bestimmte Werte vermittelt, die einen prägen; (8,25-27)
 - meiner Mutter ging es zu Hause auch nicht anders, sie konnte nur das weitergeben, was sie kannte; (8,31-32)
- VP5: - ich würde sagen die Lebensumstände sind auch schuld; (4,31-34)
- VP6: - das war wohl einfach, weil ich in das Heim kam; (11,35-37)
 - die ganzen Lebensumstände waren schuld; (17,1-3)
 - früher gab es ja auch noch nicht so die schulischen Möglichkeiten für Lernbehinderte; (17,6-8)

- VP10: - als Kind lebte ich als Deutsche im ehemaligen Jugoslawien; ich hatte keine deutschen Lehrer; (1,14-23)
- es war damals Krieg; (2,1)
 - es war mal Schule und mal keine Schule; Lehrer und Klassen wechselten häufig; (2,5-12)
 - das waren diese ganzen Umstände und es ging da allen Kindern so; (10,8-9)
- VP12: - es lag auch daran, daß ich so viele Geschwister hatte; (5,22-27)

K45: Scham

Hypothese:

Die Befragten empfinden aufgrund ihres Analphabetismus häufig ein Gefühl der Scham.

Hierzu gibt es unterschiedliche Standpunkte. 4 der Befragten bejahen diese Hypothese, 1 der Befragten verneinen sie.

Bestätigung der Hypothese:

Die Befragten geben an, Scham darüber zu empfinden, daß sie im hohen Alter noch das Lesen und Schreiben erlernen müssen. Ihnen sind Schreibsituationen immer unangenehm und sie entwickeln in solchen Situationen immer dann Schamgefühle.

- VP7: - wenn ich daran denke, daß ich jetzt mit 49 Jahren erst anfangen, das Lesen und Schreiben zu lernen, kriege ich etwas über mich; (23,26+28)
- VP8: - wenn das einer erfährt, der das nicht wissen soll, dann würde ich wahrscheinlich einen knallroten Kopf bekommen; (26,32)
- ich habe mal auf dem Einwohnermeldeamt etwas ausfüllen müssen, da mußte ich so Kreuze machen, da wurde mir auf einmal unheimlich warm; (39,11-18)
- VP9: - ich habe mich schon ein paar Mal richtig geschämt deswegen; (10,9-10)

- wenn dann schon mal Situationen waren, wo ich selbst etwas machen mußte und das nicht konnte, dann war mir das sehr peinlich und das tat weh; (10,15-17)

VP10: - ich habe der Kursleiterin am Anfang gesagt, ich kann das nicht und ich schäme mich; (5,19-20)

Verneinung der Hypothese:

Der Befragte gibt an, keine Scham aufgrund seines Analphabetismus zu empfinden.

VP12: - *nein*: ich schäme mich nicht deswegen; (8,23-26)

K46: Angst vor Weitergabe des Analphabetismus

Hypothese:

Die Befragten haben Angst vor der Weitergabe ihres Analphabetismus an ihre Kinder.

Hierzu äußerte sich ausschließlich VP7.

VP7: - ich wollte kein eigenes Kind, weil ich fürchtete, es wird genauso blöde wie ich; (26,4-6)

K47: Ratlosigkeit vor dem Problem des Analphabetismus

Hypothese:

Das Problem des Analphabetismus macht die Befragten ratlos.

Hierzu äußerte sich ausschließlich VP7.

VP7: - ich verstehe nicht, daß es heute unter den Kindern immer noch Analphabeten gibt; (27,20-21)

K48: Problem, wenn beim öffentlichen Schreiben jemand hinter einem steht und / oder zuguckt

Hypothese:

Die Befragten haben Probleme, wenn in öffentlichen Schreibsituationen jemand hinter ihnen steht.

Hierzu äußern sich 4 der Befragten.

Sie geben an, daß sie in solchen Situationen nervös werden und daß sie dann Schwierigkeiten haben zu schreiben.

VP2: - ich habe immer Schwierigkeiten, wenn beim Schreiben jemand hinter mir steht; dann werde ich nervös; (8,17-21)

VP7: - wenn in der Öffentlichkeit jemand hinter mir steht, dann ist es ganz schlimm zu schreiben; (33,25-26)
- wenn in der Öffentlichkeit jemand hinter mir stehen würde, dann würde mir der Bleistift aus der Hand fallen; (33,33-34)

VP8: - ich kann das nicht haben, wenn mir beim Schreiben jemand von hinten zuguckt; (35,22-28)

VP9: - ich werde verrückt, wenn mir jemand beim Schreiben auf die Finger guckt; (34,38-39)

K49: Aufdeckung der Schriftsprachschwäche in der (anonymen) Öffentlichkeit problematisch

Hypothese:

Die Befragten können ihren Analphabetismus nicht in einer anonymen Öffentlichkeit aufdecken.

Hierzu gibt es unterschiedliche Äußerungen. 7 der Befragten bejahen diese Hypothese, 5 der Befragten verneinen sie.

Bestätigung der Hypothese:

Die Befragten geben an, daß sie nicht den Mut dazu aufbringen, öffentlich über ihr Problem zu reden, daß sie Angst davor haben, jemand könne sie wiedererkennen, daß sie Angst haben, man könne über sie lachen und allgemein, daß sie nicht als Analphabet erkannt werden wollen.

- VP1: - ich habe nicht den Nerv, öffentlich zu sagen, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann; (21,11-14)
- ich habe nicht den Mut, bei einer öffentlichen Veranstaltung über Analphabeten mitzuwirken; (44,5-7)
- es könnte ja jemand vorbeikommen, der mich kennt; (44,10)
- VP3: - ich kann schlecht vor Ständen stehen, in der Öffentlichkeit; (43,38-9)
- ich kann vor fremden Leuten nichts erzählen; ich habe auch Angst, daß die darüber lachen; (44,1-4)
- VP5: - wenn das fremde Leute sind, habe ich Angst, daß die sagen, die kann nicht lesen und schreiben, was sollen wir mit ihr; (32,25-26)
- VP7: - in der Öffentlichkeit über mein Problem des Analphabetismus zu reden, wäre im Moment noch schlimm für mich; (40,6-7+15)
- wenn man sich an einen Informationsstand über erwachsene Analphabeten stellt, dann wird man auch damit in Verbindung gebracht; (40,25-29)
- wenn ich genug Selbstsicherheit habe und offen mit diesem Problem umgehen kann, vielleicht kann ich dann in der Öffentlichkeit über dieses Problem reden; (41,1-2+4)
- VP8: - ich muß mich noch verstecken; (26,26)

- es muß nicht sein, daß das jemand erfährt; (26,28-29)
 - ich könnte in der Öffentlichkeit keinen Vortrag halten; (35,8-9)
 - wenn ich auf einem Amt etwas ausfüllen muß, dann setze ich mich damit in den Flur; (45,11-13)
- VP9: - ich würde niemandem sagen, ich kann nicht richtig schreiben; ich würde lügen; (35,27-31)
- ich würde nicht auf einer Informationsveranstaltung über erwachsene Analphabeten mitmachen; (36,14-17)
- VP11: - im Moment würde ich nicht in der Öffentlichkeit über erwachsene Analphabeten informieren; (30,4-6)

Verneinung der Hypothese:

Die Befragten geben an, daß sie keine Probleme damit haben, in der Öffentlichkeit über ihren Analphabetismus zu reden. Sie reden ohnehin frei über ihre Schwierigkeiten, sie verstecken sich nicht vor anderen, haben keine Angst, wiedererkannt zu werden (bis auf eine Person, die sich ausschließlich nur einer anonymen Öffentlichkeit gegenüber zu erkennen geben würde).

- VP2: - *nein*: ich sage das immer gerade heraus; (5,33-34)
- *nein*: ich könnte ohne Probleme an einem Informationsstand über Analphabetismus stehen und informieren; (24,4)
- VP4: - *nein*: ich würde ohne Bedenken an einem Informationsstand über Analphabetismus informieren; (44,36-37)
- VP6: - *nein*: ich verstecke mich außer vor meiner Mutter vor keinem Menschen; (56,12-13)
- *nein*: ich verstecke mich anderen Leuten gegenüber gar nicht; (56,35-37)
 - *nein*: ich würde bei einer Informationsveranstaltung über erwachsene Analphabeten mitmachen; da hätte ich keine Probleme; (61,26-28)
 - *nein*: ich habe keine Angst davor, daß mich Leute wiedererkennen; (62,27-28)

- VP10: - *nein*: ich würde in der Öffentlichkeit dann über Analphabeten informieren, wenn ich wüßte, es kommt keiner vorbei, der mich kennt; (39,13-16)
- VP12: - *nein*: ich habe keine Probleme damit, es zu erzählen; (7,34-36)
- *nein*: bei einer Informationsveranstaltung über erwachsene Analphabeten würde ich mitmachen; ich hätte keine Probleme, daß mich jemand vorbeikommt, der mich kennt; ich kann es jedem sagen, daß ich nicht lesen und schreiben kann; (29/30,24-39/1-4)

**K50: Aufdeckung der Schriftsprachschwäche im Privatbereich
(Verwandte, Freunde, Bekannte, Nachbarn) problematisch**

Hypothese:

Den Befragten bereitet es Probleme, ihren Analphabetismus - zumindest teilweise - in ihrer privaten Umgebung aufzudecken.

Hierzu gibt es unterschiedliche Äußerungen. 6 der Befragten bejahen diese Hypothese, 5 der Befragten verneinen sie.

Bestätigung der Hypothese:

Die Befragten geben an, daß es ihnen unangenehm wäre, würden ihre Nachbarn von ihrem Problem erfahren, daß sie befürchten, Nachbarn oder Bekannte würden kein Verständnis für ihr Problem aufbringen. Freunde sollten nichts von dem Problem wissen aus Angst davor, sie könnten sich dann abwenden. Die Angst vor Schreibsituationen auch im privaten Umfeld hängt zusammen mit der Angst davor, Fehler zu machen.

- VP1: - meine Nachbarn müssen von meiner Schriftsprachschwäche nichts wissen; ich würde denen das nicht sagen; (42,13-25)
- wenn meine Nachbarn es erfahren würde, wäre mir das nicht angenehm; (42,17)
- VP7: - ich würde nicht unbedingt meinem Bekanntenkreis oder den Nachbarn anvertrauen, daß ich nicht lesen und schreiben kann, weil ich glaube, daß die kein Verständnis dafür haben;
(39,9-13+15-16)
- VP8: - die Familie weiß Bescheid, aber meine Freunde müssen das nicht wissen; (6,18-20)
- wenn das jemand rauskriegt, will er vielleicht nichts mehr mit mir zu tun haben; (26,37-38)
- ich möchte das immer verbergen; (27,13-14)
- meine Nachbarn sind mir egal, deshalb ist mir egal, was die sagen; bis auf ein Ehepaar, mit dem ich mich gut verstehe, das soll das nicht erfahren; (42,24-28)

- VP9: - ich bin noch nicht so weit, daß ich mich nicht mehr verstecken muß; (33,26-20)
- VP10: - beim Kegeln würde ich nie etwas aufschreiben; ich würde mich mit Händen und Füßen wehren, weil ich Angst habe, daß ich Fehler mache; (37,23-30)
- mein Schwager weiß das nicht; wir reden nicht darüber;(39,34-39)
- VP11: - ich habe Angst davor, daß mein Sohn herausbekommt, daß ich nicht lesen und schreiben kann; in diesen Situationen bereue ich, daß ich es nicht kann; (13,27-34)
- es sollen auch nicht die Lehrer meines Sohnes wissen; die Nachbarn auch nicht; (29,5-10)
- es weiß nur meine Frau und mein bester Freund; (29,11-14)
- es soll keiner wissen; (29,22)

Verneinung der Hypothese:

Die Befragten geben an, daß sie gegenüber Personen ihres privaten Umfeldes keine Bedenken haben, ihre Schriftsprachkundigkeit offenzulegen, entweder, weil es ihnen egal ist, was andere über sie denken oder, weil die Vertrauensbasis so groß ist, daß sie sich in diesem Punkt verstanden fühlen.

- VP2: - *nein*: meine Freunde wissen Bescheid und sehen das locker; (15,12)
- *nein*: mir ist egal, was die Nachbarn sagen; (22,25)
- *nein*: meine Verwandten wissen auch Bescheid; (25,21-22)
- VP3: - *nein*: wenn ich Leute sehr lange kenne, macht mir das nichts aus; (44,9-10)
- VP5: - *nein*: meine Kollegen, Verwandten, Bekannten wissen alle Bescheid, da habe ich keine Probleme mit; (33,8-28)
- VP6: - *nein*: ich verstecke mich außer vor meiner Mutter vor keinem Menschen; (56,12-13)

- *nein*: ich verstecke mich anderen Leuten gegenüber gar nicht; (56,35-37)
 - *nein*: in privaten Situationen sage ich das auch frei heraus und krieg dann keine Bauchschmerzen; (63,17-18)
- VP12: - *nein*: Eltern, Geschwister, Freundin, alle wissen Bescheid; ich habe keine Probleme damit, es zu erzählen; (7,26-36)
- *nein*: auch meine Verwandten wissen das alle; (30,14-15)

8.3 Quantitative Auswertung

Die quantitative Auswertung der Ergebnisse läßt sich dreiteilen: sie bezieht sich auf den Vergleich der Untersuchungsergebnisse mit denen der Replikation erstens unter Betrachtung der einzelnen Kategorien und zweitens unter der Betrachtung der Kategorien DÖBERT-NAUERTs übergeordneten Dimensionen (vgl. Kap. 4.8.2.1.1 / 4.8.2.2.2). In einem dritten Teil werden die Ergebnisse dargestellt, die durch die Bildung der neuen Kategorien innerhalb der Replikation gewonnen wurden.

Eine Kreuzauswertung über die Merkmale "Geschlecht" und "Alter" bietet sich in diesem Falle aufgrund der kleinen Stichprobe nicht an, besonders, da lediglich die Replikation Angaben über das Alter der Befragten erhoben hat und somit bei einem Split in zwei Altersgruppen bei den vorliegenden Kategorien mit zwei Merkmalsausprägungen sich die Nennungen erwartungsgemäß nicht von einer Gleichverteilung unterscheiden. Dennoch wurde der Vollständigkeit halber eine solche Auswertung durchgeführt, welche die eben beschriebenen Ergebnisse erbrachte: Bei der Anwendung eines Chi-Quadrat-Vierfelder-Tests wurde allen Variablen unter dem Gruppensplit "männliche Teilnehmer" / "weibliche Teilnehmer" und "unter 40 Jahren" "40 Jahre und älter" eine Signifikanz von über 5% ausgewiesen, die darauf hinweist, daß sich die gesplitteten Gruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden³². Näheres über den Chi-Quadrat-Vierfelder-Test wird im folgenden Kapitel beschrieben.

³² Aufgrund des großen Umfangs dieser Berechnungen verzichte ich auf das Beifügen der SPSS-Ausdrücke hierzu, um den bereits schon großvolumigen Anhang der Diplomarbeit nicht noch um ein weiteres - in diesem Falle um irrelevante Informationen - "aufzublähen".

8.3.1 Quantitative Auswertung: Vergleich von Untersuchung und Replikation

Der Auswertung dieses Teils der Replikation liegt die Hypothese zugrunde, daß sich die Stichproben der Untersuchung und der Replikation nicht signifikant voneinander unterscheiden. Folglich darf es bei dem Vergleich der Ergebnisse zwischen den Stichproben innerhalb der einzelnen Kategorien - bzw. in dem zweiten Auswertungsteil innerhalb der Dimensionen - keine signifikanten Unterschiede geben.

Als Auswertungsverfahren für den Vergleich innerhalb der Kategorien und der Dimensionen wurde der Chi-Quadrat-Vierfelder-Test gewählt.

Der Chi-Quadrat-Vierfelder-Test ist ein Verfahren, das ermittelt, ob sich zwei Gruppen in einem Merkmal unterscheiden. Es wird angewendet, wenn es sich um zwei unabhängige Stichproben handelt, das vorliegende Datenmaterial auf nominalem Dateniveau liegt und die Stichprobengröße größer als $n=20$ ist. Die Nullhypothese des Chi-Quadrat-Vierfelder-Tests postuliert, daß beide Merkmale unabhängig sind. Wenn das empirisch ermittelte Chi-Quadrat kleiner ist als das kritische, so wird die Nullhypothese angenommen. Innerhalb der Replikation liegt die Entscheidung für die Annahme der Nullhypothese bei einem Freiheitsgrad von $df=1$ und einer Signifikanz größer als 5%.

Die Ergebnisdaten wurde durch Anwendung des statistischen Auswertungsprogramms "SPSS für Windows Version 6.0" ermittelt (vgl. Anhang J)).

8.3.1.1 Vergleich der einzelnen Kategorien (K1 bis K8, K10 bis K14, K16 bis K19 und K24 bis K25)

In der folgenden Tabelle (Tab. 8.12) sind bei gleichbleibendem $n=24$ zu den einzelnen Kategorien die Häufigkeitswerte der Untersuchung sowie der Replikation aufgeführt. Daneben sind die durch den Chi-Quadrat-Vierfelder-Test ermittelten Signifikanzen angegeben. In den sich anschließenden Spalten ist das für die Entscheidung zugrundegelegte Signifikanzniveau sowie die Information darüber aufgeführt, ob aufgrund dieser Signifikanz die

Nullhypothese und damit auch die Hypothese der Replikation angenommen oder abgelehnt wird³³.

In der Regel wird in der Replikation die Nullhypothese bei einer Signifikanz von $\geq 5\%$ angenommen. Ausnahmen bilden hier die Ergebnisse unter den Kategorien K4, K5, K13, K24 und K25. Sowohl hier als auch in der nachfolgenden Tabelle (Tab. 8.13) über die Ergebnisse innerhalb der Dimensionen wird die Entscheidung aufgrund eines Signifikanzniveaus von $\geq 10\%$ gefällt, wenn bei Ansicht der Häufigkeitsbesetzung in den einzelnen Feldern deutlich wird, daß die Ergebnisse in Untersuchung und Replikation hohe Abweichungen aufweisen (z.B. bei K4 und K13 liegt das Verhältnis von "JA" zu "nicht erwähnt" zwischen Untersuchung und Replikation bei 5:7 und 2:10). Wird bei solchen augenscheinlich wahrnehmbaren Abweichungen dennoch ein Signifikanzniveau von 10% und größer erreicht, so wird die Hypothese angenommen.

Die in der Replikation erfaßten Merkmalsausprägungen "nein" und "keine Angabe" werden in diesem Auswertungsteil zu der Ausprägung "nicht erwähnt" zusammengefaßt.

³³ Bei durch das statistische Testverfahren bestätigten Hypothesen ist hier und in der folgenden Tabelle der quantitativen Auswertung die dazugehörige Tabellenzeile durch Grauschattierung hervorgehoben.

Hypothese: Die beiden Stichproben "Untersuchung" und "Replikation" unterscheiden sich nicht signifikant.

K-Nr.	Kategorie	Untersuchung	Untersuchung	Replikation	Replikation	ermittelte Signifikanz	Entscheidung / Signifikanzniveau ³⁴	Hypothese angenommen vs. abgelehnt
		JA	nicht erwähnt	JA	nicht erwähnt			
K1	4.8.2.1.1.1 Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Desinteresse (Elternhaus)	12	0	5	7	.00167	5%	abgelehnt
K2	4.8.2.1.1.2 Zerrüttung in der Familie (Elternhaus)/ Heimunterbringung bzw. Aufwachsen im Heim	6	6	6	6	1.00000	5%	angenommen
K3	4.8.2.1.1.3 Alkoholmißbrauch und Gewaltanwendung in der Familie (Elternhaus)	3	9	3	9	1.00000	5%	angenommen
K4	4.8.2.1.1.4 Abwertung der Person: Erste Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit der Person (Elternhaus)	5	7	2	10	.17789	10%	angenommen
K5	4.8.2.1.1.5 Strafen im Elternhaus	7	5	3	9	.09769	10%	abgelehnt
K6	4.8.2.1.1.6 Außenseiter in der Familie / Sündenbock- oder Aschenputtelfunktion	10	2	1	11	.00023	5%	abgelehnt
K7	4.8.2.1.1.7 Sozio-ökonomischer Status / äußere Lebensumstände (als entwicklungshemmend erlebt)	6	6	4	8	.40763	5%	angenommen
K8	4.8.2.1.2.1.1 Erfahrung von Vernachlässigung und Gleichgültigkeit (Schule)	11	1	2	10	.00023	5%	abgelehnt
K10	4.8.2.1.2.1.2 Abwertung der Person: Weitere Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit der Person (Schule)	9	3	2	10	.00413	5%	abgelehnt
K11	4.8.2.1.2.1.3 Strafen in der Schule: Außenseiter und Sündenbock	8	4	1	11	.00316	5%	abgelehnt
K12	4.8.2.1.3 Reaktionen auf Diskriminierungsketten als begünstigende Bedingungen für Lese- und Schreibunkundigkeit	10	2	1	11	.00023	5%	abgelehnt
K13	4.8.2.1.4 Krankheit	5	7	2	10	.17789	10%	angenommen
K14	4.8.2.2.1.1 Diskriminierungserfahrungen als Lese- und Schreibunkundiger (als Erwachsener / Gegenwart)	10	2	8	4	.34578	5%	angenommen
K16	4.8.2.2.1.2.1 Abhängigkeit versus Unabhängigkeit (erlebte Abhängigkeit / Wunsch nach Unabhängigkeit)	12	0	9	3	.06408	5%	angenommen

K-Nr.	Kategorie	Untersuchung	Untersuchung	Replikation	Replikation	ermittelte Signifikanz	Entscheidung / Signifikanzniveau ³⁴	Hypothese angenommen vs. abgelehnt
		JA	nicht erwähnt	JA	nicht erwähnt			
K17	4.8.2.2.1.2.2 Teilhabe an Lebenschancen (Berufschancen) und sozialer Kommunikation (erlebter Ausschluß / Wunsch nach Teilhabe)	12	0	12	0	nicht berechnet 34	--	angenommen
K18	4.8.2.2.1.2.3 Inferiorität versus Gleichstellung oder Überlegenheit (erlebte Inferiorität / Wunsch nach Gleichstellung oder Überlegenheit)	10	2	9	3	.61523	5%	angenommen

³⁴ Aufgrund der geringen Felderbesetzung konnte hier kein Chi-Quadrat-Test gerechnet werden; jedoch ist es bei Betrachtung der Häufigkeitswerte offensichtlich, daß die Gruppe der Replikation in dieser Kategorie die gleichen Ergebnisse erbrachte wie die der Untersuchung. Daher wird die Nullhypothese angenommen.

K19	4.8.2.2.1.2.4 Angst versus Frei-Sein von Angst (erlebte Angst / Wunsch, von Angst frei zu sein)	12	0	7	5	.01197	5%	abgelehnt
K24	4.8.2.2.2.1 Täuschung (Vermeidung / Flucht)	2	10	6	6	.08326	5% ³⁵	angenommen
K25	4.8.2.2.2.2 Delegation	4	8	8	4	.10247	10%	angenommen

Tab. 8.12

8.3.1.2 Vergleich der Dimensionen (DIM1 bis DIM6)

In dieser Tabelle (Tab. 8.13) sind bei gleichbleibendem $n=24$ zu den einzelnen Dimensionen die gemittelten und gerundeten Häufigkeitswerte zu den entsprechenden Kategorien der Untersuchung sowie der Replikation aufgeführt. Dabei besteht in Anlehnung an die inhaltliche Gliederung von DÖBERT-NAUERT in der Auswertung ihrer Untersuchung die Dimension 1 (DIM1) aus der Zusammenfassung der Kategorien K1 bis K7, die Dimension 2 (DIM2) aus der Zusammenfassung der Kategorien K8, K10 und K11, die Dimension 3 (DIM2) aus der Kategorie K12, die Dimension 4 (DIM4) aus der Kategorie K13, die Dimension 5 (DIM5) aus der Zusammenfassung der Kategorien K14 und K16 bis K19 und die Dimension 6 (DIM6) aus der Zusammenfassung der Kategorien K24 und K25.

Daneben sind wie in vorhergehender Tabelle (Tab. 8.12) die durch den Chi-Quadrat-Vierfelder-Test ermittelten Signifikanzen angegeben mit der zusätzlichen Information, ob aufgrund dieser Signifikanz die Nullhypothese und also auch die Hypothese der Replikation angenommen oder abgelehnt wird. Aufgrund der Reduzierung der Daten durch die Zusammenfassung von Kategorien wird bei der Entscheidung (mit Ausnahme von DIM6 s.u.) eine Signifikanz von $\geq 10\%$ zugrundegelegt. Die in der Replikation erfaßten Merkmalsausprägungen "nein" und "keine Angabe" werden in diesem Auswertungsteil zu der Ausprägung "nicht erwähnt" zusammengefaßt.

Hypothese: Die beiden Stichproben "Untersuchung" und "Replikation" unterscheiden sich nicht signifikant.

³⁵ Da die Replikation bei der Betrachtung der Häufigkeiten in den einzelnen Zellen eine deutlich höhere Zellenbesetzung im Feld "JA" (= 6) vorweist als die Untersuchung (=2) wird hier ein Signifikanzniveau von 5% als Entscheidungsgrenze für ausreichend empfunden und daher die Hypothese der Untersuchung angenommen.

Dimen- sion- Nr.	Dimension	Unter- suchung	Unter- suchung	Replika- tion	Replika- tion	Entscheidun- g / Signifi- kanz-niveau ³⁶	Signifi-kanz	Hypo-thesen- angenom- men vs. abgelehnt
		JA	nicht erwähnt	JA	nicht erwähnt			
DIM1	Lebenswelterfahrungen im Elternhaus	8	4	2	10	5%	.01298	abgelehnt
DIM2	Lebenswelterfahrungen in der Schule	10	2	1	11	5%	.00023	abgelehnt
DIM3	Reaktionen auf Diskriminierungs- ketten	10	2	1	11	5%	.00023	abgelehnt
DIM4	Krankheit	5	7	2	10	10%	.17789	angenom- men
DIM5	Lebenswelterfahrungen im Erwachsenenalter	12	0	11	1	5%	.30701	angenom- men
DIM6	Stigmatisierungsangst und Überlebensstrategien	5	7	9	3	5% ³⁶	.09769	angenom- men

Tab. 8.13

³⁶ Hier wurde entgegen der Beobachtung, daß die Verteilung eine augenscheinliche Abweichung aufzeigt, das Entscheidungskriterium bei einer Signifikanz von $\geq 5\%$ gewählt, weil die Daten der Replikation eine hohe Häufigkeit für die Zellenbesetzung "JA" aufweist. Somit wird in der Replikation die Hypothese viel stärker als in der Untersuchung gestützt, daß diese Dimension eine typische Repräsentation der Erfahrungswelt der Analphabeten ist.

8.3.2 Quantitative Auswertung der Replikation

Für die Auswertung der Ergebnisse, die aufgrund der neuen Kategorien innerhalb der Replikation gewonnen wurden, wurde das Verfahren des Chi-Quadrat-Einstichproben-Tests mit den vier verschiedenen, jeweils vorgegebenen erwarteten theoretischen Verteilungen angewandt. Da real mangels ausreichenden Datenmaterials keine Angaben über eine derartige Verteilung in der Population der Analphabeten zwischen Vorkommen und Ausbleiben ("JA" und "nicht erwähnt") innerhalb der jeweiligen Kategorien vorliegen, werden verschiedene Verteilungsformen zugrundegelegt und auf dieser Basis die statistische Berechnung durchgeführt. Die Verteilungsverhältnisse sind hierbei: a) 92% : 8%, b) 83% : 17%, c) 75% : 25% und d) 66% : 34%. Die letzte Verteilungsform (d) entspricht der mittleren Häufigkeitswerte aller Nennungen in der Untersuchung von DÖBERT-NAUERT, d.h. durchschnittlich 66% der Befragten ihrer Untersuchung konnten sich bestätigend zu den durch die Kategorien DÖBERT-NAUERTs formulierten Inhalte äußern. Sofern hier eine Signifikanz von $\geq 10\%$ ausgewiesen wird, wird die Hypothese angenommen. Alle weiteren ausgewiesenen Signifikanzen auf Basis der erwarteten Verteilungen unter a), b) und c) bestärken unter derselben Bedingung der Fehlerwahrscheinlichkeit von $\geq 10\%$ die Bestätigung der Hypothese³⁷. Die Entscheidung für das Mindest-Signifikanzniveau von $\geq 10\%$ - und nicht wie bei den vorangegangenen Verfahren von $\geq 5\%$ - fiel aufgrund der geringen Fallzahl innerhalb dieser Stichprobe.

Die diesem Teil der Replikation zugrundeliegende Hypothese besagt, daß die gewonnenen Ergebnisse sich nicht signifikant von der angegebenen theoretischen Verteilung unterscheiden und somit mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von 10% angenommen werden kann, daß die in den Kategorien geäußerten Inhalte repräsentativ für die Gruppe der Analphabeten sind.

Tabelle 8.14 gibt zu den einzelnen Kategorien jeweils die in der Replikation erfaßte Häufigkeit der Nennungen zu den Merkmalsausprägungen "bestätigt" und "nicht erwähnt" wieder. Die in der Replikation erfaßten Merkmalsausprägungen "nein" und "keine Angabe" werden in diesem Auswertungsteil zu der Ausprägung "nicht erwähnt" zusammengefaßt. Daneben

³⁷ Alle Signifikanzen $\geq 10\%$ werden in dieser Tabelle durch Grauschattierung hervorgehoben.

werden die durch die angewandten vier Testdurchläufe (s.o.) ermittelten Signifikanzen angegeben und abschließend die Entscheidung, ob die Nullhypothese und damit die Hypothese der Replikation angenommen oder abgelehnt wird.

Hypothese: Die innerhalb der Stichprobe gewonnenen Ergebnisse unterscheiden sich nicht signifikant von der jeweils angegebenen theoretischen Verteilung.

K-Nr.	Kategorie	in Replikation bestätigt	in Replikation nicht erwähnt	Signifi-kanz / erwartete Verteil. von: 92% zu 8%	Signifi-kanz / erwartete Verteil. von: 83% zu 17%	Signifi-kanz / erwartete Verteil. von: 75% zu 25%	Signifi-kanz / erwartete Verteil. von: 66% zu 34%	Hypothese angenommen vs abgelehnt
K9	neu: K9: Außenseiter in der Wohnumgebung	1	11	.0000	.0000	.0000	.0000	abgelehnt
K15	neu: K15: Erste Lernerfahrung als Erwachsener unangenehm	1	11	.0000	.0000	.0000	.0000	abgelehnt
K20	neu: K20: Bei Schriftsprachkenntnis: Umgang mit der Welt / dem Leben (Alltag) ist leichter, effektiver; sichereres Auftreten:	7	5	.0000	.0229	.1824	.5750	angenommen
K21	neu K21: Schriftsprache hat hohe Wertigkeit / Wert der Person steigt mit der schriftsprachlichen Qualifikation	8	4	.0012	.1320	.5050	.9611	angenommen
K22	neu: K22: Schriftsprachunkundigkeit ist stimmungsbeeinflussend	5	7	.0000	.0001	.0077	.0752	abgelehnt
K23	neu: K23: im Alltag reichen geringe Schriftsprachfähigkeiten	2	10	.0000	.0000	.0000	.0003	abgelehnt
K26	neu: K26: Lernen: Ruhe zum Lernen notwendig	1	11	.0000	.0000	.0000	.0000	abgelehnt
K27	neu: K27: Lernen: Familiäre Situation behindert Lernen	1	11	.0000	.0000	.0000	.0000	abgelehnt
K28	neu: K28: Lernen: Arbeitsstress, Konzentrationsschwierigkeiten, Müdigkeit, Alter, Vergesslichkeit, Zeitproblem behindert Lernen	8	4	.0012	.1320	.5050	.9611	angenommen
K29	neu: K29: Lernen: Mehr Unterricht würde Lernprozeß beschleunigen	5	7	.0000	.0000	.0000	.0752	abgelehnt
K30	neu: K30: Lernen: intensiveres Lernen (Eigeninitiative) würde Lernprozeß beschleunigen	2	10	.0000	.0000	.0000	.0003	abgelehnt
K-Nr.	Kategorie	in Replikation bestätigt	in Replikation nicht erwähnt	Signifi-kanz / erwartete Verteil. von: 92% zu 8%	Signifi-kanz / erwartete Verteil. von: 83% zu 17%	Signifi-kanz / erwartete Verteil. von: 75% zu 25%	Signifi-kanz / erwartete Verteil. von: 66% zu 34%	Hypothese angenommen vs abgelehnt
K31	neu: K31: Lernen: Klare Vorstellung über Verweildauer im Kurs / über die zum Erwerb der Schriftsprachkompetenzen benötigte Zeit	5	7	.0000	.0001	.0077	.0752	abgelehnt
K32	neu: K32: Lernen: Lernen muß ständig geübt werden	5	7	.0000	.0001	.0077	.0752	abgelehnt
K33	neu: K33: Lernen: Sicherheit, es zu schaffen	10	2	.2685	.9755	.5050	.2050	angenommen
K34	neu: K34: Lernen: Entwicklung von eigenen Arbeitstechniken	2	10	.0000	.0000	.0000	.0003	abgelehnt
K35	neu: K35: Lernen: selbständige Anwendung der Schriftsprache im Alltag durch Kursbesuch initiiert oder seitdem häufiger	6	6	.0000	.0023	.0455	.2420	angenommen
K36	neu: K36: Lernen: Klares Ziel/Lernziel	9	3	.0300	.4607	1.0000	.5104	angenommen
K37	neu: K37: "Coming Out" am Arbeitsplatz (gegenüber dem Chef, dem Vorgesetzten)	2	10	.0000	.0000	.0000	.0003	abgelehnt

K38	neu: K38: Zerfall der Ehe/Partnerschaft durch Alphabetisierung	1	11	.0000	.0000	.0000	.0000	abgelehnt
K39	neu: K39: Analphabetismus als Tabuthema in der Ehe (Partnerschaft)	1	11	.0000	.0000	.0000	.0000	abgelehnt
K40	neu: K40: Persönliche Veränderung durch das Lesen- und Schreibenlernen	7	5	.0000	.0229	.1824	.5750	angenommen
K41	neu: K41: Analphabetismus selbst verursacht	7	5	.0000	.0229	.1824	.5750	angenommen
K42	neu: K42: Analphabetismus durch Lehrer verursacht	6	6	.0000	.0023	.0455	.2420	angenommen
K43	neu: K43: Analphabetismus durch Eltern(haus) verursacht	4	8	.0000	.0000	.0009	.0169	abgelehnt
K44	neu: K44: Analphabetismus durch Lebensumstände verursacht	5	7	.0000	.0001	.0077	.0752	abgelehnt
K45	neu: K45: Scham	4	8	.0000	.0000	.0009	.0169	abgelehnt
K46	neu: K46: Angst vor Weitergabe oder Vererbung von Analphabetismus	1	11	.0000	.0000	.0000	.0000	abgelehnt
K47	neu: K47: Ratlosigkeit vor dem Problem des Analphabetismus	1	11	.0000	.0000	.0000	.0000	abgelehnt
K48	neu: K48: Problem, wenn beim öffentlichen Schreiben jemand hinter einem steht und / oder zuguckt	4	8	.0000	.0000	.0009	.0169	abgelehnt

K-Nr.	Kategorie	in Replikation bestätigt	in Replikation nicht erwähnt	Signifi-kanz / erwartete Verteil. von: 92% zu 8%	Signifi-kanz / erwartete Verteil. von: 83% zu 17%	Signifi-kanz / erwartete Verteil. von: 75% zu 25%	Signifi-kanz / erwartete Verteil. von: 66% zu 34%	Hypothese angenommen vs abgelehnt
K49	neu: K49: Aufdeckung der Schriftsprachschwäche in der (anonymen) Öffentlichkeit problematisch	7	5	.0000	.0229	.1824	.5750	angenommen
K50	neu: K50: Aufdeckung der Schriftsprachschwäche im Privatbereich (Verwandte, Freunde, Bekannte, Nachbarn) problematisch	6	6	.0000	.0023	.0455	.2420	angenommen

Tab. 8.14

8.4 Zusammenfassung und Interpretation aller Ergebnisse

In diesem Kapitel werden nacheinander die Ergebnisse des Vergleichs zwischen Untersuchung und Replikation und die Ergebnisse aus den neuen Kategorien der Replikation zusammengefaßt und interpretiert. Dabei weicht die Reihenfolge von der oben gewählten dahingehend ab, als daß unter Kap. 8.4.1 zuerst die qualitativen, unter Kap. 8.4.2 jedoch zuerst die quantitativen Ergebnisse interpretiert werden, da es hier um neue Erkenntnisse geht und die Ergebnisse der qualitativen Analyse die Ergebnisse der quantitativen Analyse um weitere Informationen ergänzen.

8.4.1 Zusammenfassung und Interpretation des Vergleichs zwischen Untersuchung und Replikation

Bei der Sicht der qualitativen Ergebnisse läßt sich folgendes feststellen: Unter ausschließlich qualitativer Sichtweise werden alle durch die Untersuchung DÖBERT-NAUERTs ermittelten und bestätigten Kategorien durch die Ergebnisse der Replikation belegt, denn zu jeder Kategorie DÖBERT-NAUERTs gibt es Teilnehmer-Äußerungen in den Interviews der Replikation. Unterschiede bzw. Abweichungen finden sich darin, daß in der Replikation auch verneinende Aussagen zu einzelnen Kategorien vorliegen, wobei mangels Originaldaten der Untersuchung keine Aussage darüber gemacht werden kann, ob die komplementären Nennungen zu DÖBERT-NAUERTs Kategorien der Ausprägung "keine Angabe" oder der Ausprägung "verneinende Aussage" sind. Daher können nur die bestätigenden Aussagen berücksichtigt werden. Um die

Ergebnisse nun zu bewerten, werden wie bei der Darstellung der Ergebnisse in Kap. 8.2.1.1 und Kap. 8.2.1.2 die Vergleiche zwischen den Kategorien mit eindeutig positiven Aussagen und denen mit sowohl positiven als auch negativen Aussagen zunächst getrennt behandelt. Da DÖBERT-NAUERT zum Beleg ihrer - qualitativen - Ergebnisse eine Mindestnennung von 2 Aussagen pro Kategorie zuläßt, wird diese Grenze in diesem Auswertungsteil ebenfalls als Entscheidungs-kriterium übernommen. Insofern beinhaltet die qualitative Analyse einen quantitativen Anteil. Auf dieser Grundlage verbleiben bei der Analyse der Ergebnisse unter Kap. 8.2.1.1 folgende Kategorien, die durch die Ergebnisse der Replikation nicht mehr bestätigt werden können:

K-Nr.	Kategorie	Untersuchung:		Replikation:	
			JA		JA
K6	4.8.2.1.1.6 Außenseiter in der Familie / Sündenbock- oder Aschenputtel-funktion	+	10	+	1
K11	4.8.2.1.2.1.3 Strafen in der Schule: Außenseiter und Sündenbock	+	8	+	1
K12	4.8.2.1.3 Reaktionen auf Diskriminierungsketten als begünstigende Bedingungen für Lese- und Schreibunkundigkeit	+	10	+	1

Tab. 8.15

Hier steht der Nennung von einer Aussage in der Replikation eine Nennung von 8 bzw. 10 Aussagen in der Untersuchung gegenüber.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse zu den Kategorien, die in der Replikation sowohl positive als auch negative Aussagen hervorbringen (vgl. Kap. 8.2.1.2) ist eine auffallend hohe Anzahl der Nennungen festzustellen, die die Kategorien bestätigen. Kategorien mit hohem Nennungsanteil von verneinten Aussagen sind die Kategorien K13 und K24, wie folgende Tabelle noch einmal veranschaulicht:

K-Nr.	Kategorie	Untersuchung:		Replikation:			
			JA	+	-	JA	NEIN
K13	4.8.2.1.4 Krankheit	+	5	+	-	2	6
K24	4.8.2.2.1 Täuschung (Vermeidung / Flucht)	+	2	+	-	6	6

Tab. 8.16

So kann die Kategorie K13 in der Replikation nicht als bestätigt gelten. Trotz hohen Anteils an verneinenden Aussagen (=6) weist jedoch die Replikation unter der Kategorie K24 einen höheren Anteil an bestätigenden Aussagen vor als die Untersuchung (6:2). Daher kann dieses Ergebnis als die Kategorie bestätigend gewertet werden mit dem Hinweis darauf, daß jedoch 50% der Befragten nicht das Mittel der Täuschung, Vermeidung oder Flucht als Strategie innerhalb ihrer Lebensbewältigung als Analphabet einsetzen.

Demnach zeigen sich bei der qualitativen Betrachtung der Ergebnisse Unterschiede zwischen Untersuchung und Replikation in den Bereichen

- Außenseiter in der Familie / Sündenbock- oder Aschenputtelfunktion (K6),
- Strafen in der Schule: Außenseiter und Sündenbock (K11),
- Reaktionen auf Diskriminierungsketten als begünstigende Bedingungen für Lese- und Schreibunkundigkeit (K12) und
- Krankheit (K13).

Mit K6 und K11 sind zwei Faktoren aus dem Bereich Schule von den Befragten der Replikation von nicht erwähnenswerter Bedeutung, sowie der Bereich der "Reaktionen auf Diskriminierungsketten" als eine von vielen Erfahrungen aus der Vergangenheit. Krankheit als Verursachungsfaktor wird hier als weniger bedeutend eingeschätzt, wohingegen darauf hinzuweisen ist, daß dieser Faktor sehr wohl in der quantitativen Analyse Bestätigung findet. Zusammenfassend gesehen nehmen die innerhalb der qualitativen Analyse abgelehnten Kategorien einen derart marginalen Stellenwert ein, daß aufgrund dieser Ergebnisse auf

dieser Ebene trotz der geringen Abweichungen die Replikation die Untersuchung insgesamt bestätigt.

Eine differenziertere Sichtweise ergibt die Betrachtung der quantitativen Ergebnisse. Die quantitative Auswertung des Vergleichs zwischen der Untersuchungsgruppe und der Gruppe der in der Replikation Befragten (vgl. Kap. 8.3.1.1) erbrachte, daß die Kategorien K1, K5, K6, K8, K10, K11, K12 und K19 als nicht durch die Replikation bestätigt angesehen werden.

Unter Betrachtung der Anzahl der Aussagen, die die Replikation unter den Kategorien K1 und K19 aufweist, kann trotz niedriger Signifikanz eine relativ hohe Zellenbesetzung festgestellt werden, wie in folgender Tabelle hervorgehoben ist:

K-Nr.	Kategorie	Unter-suchung	Unter-suchung	Replika-tion	Replika-tion	ermittelte Signifi-kanz
		JA	nicht erwähnt	JA	nicht erwähnt	
K1	4.8.2.1.1.1 Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Desinteresse (Elternhaus)	12	0	5	7	.00167
K19	4.8.2.2.1.2.4 Angst versus Frei-Sein von Angst (erlebte Angst / Wunsch, von Angst frei zu sein)	12	0	7	5	.01197

Tab. 8.17

An diesem Punkt wird die Schwierigkeit deutlich, eine Untersuchung, die unter qualitativen Gesichtspunkten durchgeführt und ausgewertet wurde , mit quantitativen Methoden zu replizieren.

Es verbleiben laut Ergebnissen des quantitativen Verfahrens folgende Bereiche, die nicht durch die Replikation bestätigt werden können:

K1	Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Desinteresse (Elternhaus)
K5	Strafen im Elternhaus
K6	Außenseiter in der Familie / Sündenbock- oder Aschenputtelfunktion
K8	Erfahrung von Vernachlässigung und Gleichgültigkeit (Schule)

K10	Abwertung der Person: Weitere Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit der Person (Schule)
K11	Strafen in der Schule: Außenseiter und Sündenbock
K12	Reaktionen auf Diskriminierungsketten als begünstigende Bedingungen für Lese- und Schreibunkundigkeit
K19	Angst versus Frei-Sein von Angst (erlebte Angst / Wunsch, von Angst frei zu sein)

Tab. 8.18

Um die Ergebnisse innerhalb der einzelnen Kategorien zu bewerten, möchte ich sie in einen Zusammenhang und einen Vergleich mit den Ergebnissen aus der Zusammenfassung zu den Dimensionen bringen.

Die Kategorien K1, K5 und K6 sind dem Bereich "Lebenswelterfahrungen im Elternhaus"³⁸ (vgl. Kap. 4.8.2.1.1) zugeordnet. Hier repräsentieren sie drei von sieben Teilbereichen, die die Erfahrungen der Analphabeten in ihrem Elternhaus beschreiben. Mit Blick auf Tab. 8.13, in der die Ergebnisse auf Basis der Daten über die inhaltlichen Dimensionen erfolgt, wird die Schlußfolgerung bestärkt, daß sich die Lebenswelterfahrung im Elternhaus der Betroffenen innerhalb der Replikations-Gruppe wesentlich von der der Untersuchungs-Gruppe unterscheidet. Die Kategorien K8, K10 und K11 bilden zu 100 % den Bereich "Lebenswelterfahrungen in der Schule" (DIM1) ab, die Kategorie K12 entspricht der Dimension DIM3 "Reaktionen auf Diskriminierungsketten" und die Kategorie K19 ist eine von 3 Kategorien der Dimension DIM5 "Lebenswelterfahrungen im Erwachsenenalter". Faßt man zunächst die Ergebnisse auf der Ebene der Kategorien zu einer einzigen übergeordneten Dimension zusammen, so stellt man fest, daß sie alle dem großen Bereich "Bedingungsfaktoren in der Vergangenheit" zuzuordnen sind. Dieses Ergebnis wird durch die Auswertung über die Dimensionen - mit Ausnahme von DIM5 - bestätigt. Dagegen werden alle Kategorien - außer K19 - , die den Erfahrungsbereich der Gegenwart beschreiben, durch die Ergebnisse der Replikation bestätigt. Hierfür bieten sich meines Erachtens folgende Erklärungsmöglichkeiten:

Die Studie DÖBERT-NAUERTs wurde zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt. Theoretiker und Praktiker befanden sich in einer Aufbauphase und man begann gerade, solch wichtige

³⁸ gemeint sind hier immer die von DÖBERT-NAUERT geschaffene Bereiche (vgl. Kap. 5.8.2);

Aspekte wie die Aufarbeitung der Lerngeschichte mit in die Kursarbeit zu übernehmen. Zwischen Veröffentlichung der Studie DÖBERT-NAUERTs und Replikation stehen 10 Jahre Alphabetisierungsarbeit, in denen die Erkenntnis der Untersuchung in die Praxis und die Theorie einfließen. So sind es die heutigen Kursteilnehmer gewohnt, im Kurs über ihre Lerngeschichte offen zu reden und sie zu reflektieren. Daher ist ein Effekt der Aufarbeitung denkbar, und somit könnte sich dieser Teil der Selbsteinschätzung und des Selbstbildes bei der heutigen Gruppe der Analphabeten bereits durch das Treatment "Alphabetisierungskurs mit Beratung" verändert haben. Die Tatsache, daß 7 der in der Replikation Befragten gegenüber einem Befragten in der Untersuchung zum Zeitpunkt der Befragung bereits mehr als 2 Jahre den Kurs besuchten, bedeutet zusätzlich, daß eine Kursteilnahme über einen längeren Zeitraum erfolgte und die Quantität der Beratung und der Gespräche über ihre Lerngeschichte größer war. Innerhalb der Befragung der Replikation stellen die Betroffenen eher jene Faktoren in einen Zusammenhang mit ihrem Selbstbild als Analphabeten, die im Bereich der Gegenwart liegen und in der die aktuellen Kompetenzen angeeignet werden können als solche, die als mögliche Verursacher in der Vergangenheit zu suchen sind. Die Teilnehmer leben nun einmal in der Gegenwart, und im Bereich der Bedingungsfaktoren in der Gegenwart befinden sie sich in einem ständigen Lernprozeß, in dem sie noch zu oft auf ihre Grenzen stoßen. Das Ziel des Schriftsprachkompetenzerwerbs ist noch nicht erreicht und der Weg dahin, über die Schriftsprachfähigkeiten auch weitere Kompetenzen erwerben zu können ist noch weit. Erfahrungen aus dem gegenwärtigen Alltag sind - im Vergleich zu den Erfahrungen in der weiten Vergangenheit "Elternhaus und Schule" - ständig präsent, so auch die Mißerfolge und die eigene Interpretation der Verursachung dieser Mißerfolge. Daher liegt es nahe, daß gegenwärtige Faktoren von den Betroffenen eher in den Zusammenhang mit ihrem Selbstwertgefühl als Analphabet gestellt werden.

Es darf jedoch nicht außer acht gelassen werden, daß immerhin die Faktoren "Zerrüttung in der Familie", "Alkoholmißbrauch und Gewaltanwendung", "Abwertung der Person" (im Kindesalter) und "sozioökonomischer Status" von den heutigen Teilnehmern als den Analphabetismus begünstigende Lebensbedingungen in der Vergangenheit genannt werden. Daneben steht noch der Verursachungsfaktor "Krankheit". Diese Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, daß - wie von DÖBERT-NAUERT angenommen - nach Ansicht der Teilnehmer sehr wohl Verursachungsfaktoren in ihrer Vergangenheit der

Befragten liegen, derer sie sich bewußt sind und die sie selbst als Hindernis in ihrem gegenwärtigen Leben betrachten.

Bei Betrachtung der den Analphabetismus begünstigenden Bedingungsfaktoren in der Gegenwart wird lediglich das Angstgefühl in seiner Ausschließlichkeit bei den Befragten der Replikation nicht so hoch eingeschätzt wie bei den Befragten der Untersuchung. Erlebte Diskriminierungserfahrungen aber, genau wie das Empfinden von Abhängigkeit, verwehrt Lebenschancen und Inferioritätsgefühle beeinflussen die heutigen Teilnehmer noch genauso wie die Teilnehmer der Untersuchung vor zehn Jahren. Daraus kann die Folgerung gezogen werden, daß es immer noch Faktoren in der Gegenwart gibt, die das Selbstbild als Analphabeten aufrecht erhalten und die Betroffenen daran hindern, sich von diesem Stigma zu befreien.

8.4.2 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse aus den neuen - in der Replikation gewonnenen - Kategorien

In diesem Kapitel werden zuerst die quantitativen Ergebnisse erörtert und sowohl einzeln als auch im Zusammenhang mit den Überlegungen in Kap. 8.4.1 interpretiert. Anschließend erfolgt die Zusammenfassung und Interpretation der qualitativen Ergebnisse unter dem Aspekt der Hypothesengenerierung.

Obwohl von den in der Replikation gewonnenen 31 neuen Kategorien unter der Anwendung des quantitativen Auswertungsverfahrens nur 11 Kategorien für aussagefähig gehalten werden, stützen diese Ergebnisse in nicht unerheblicher Weise die unter Kap. 8.4.1 genannten Erkenntnisse bzw. Interpretationen. Durch die Bestätigung der neuen Kategorien K20 (Umgang mit der Welt / dem Leben ist bei Schriftsprachkenntnis leichter, effektiver, erlaubt sichereres Auftreten) und K21 (hohe Wertigkeit der Schriftsprache / Wert der Person steigt mit zunehmender schriftsprachlicher Qualifikation), die dem Bereich "Selbsterleben als Lese-Schreibunkundiger / Bedeutung von Schriftsprache" (vgl. Kap. 4.8.2.2.1.2) unterzgliedern sind, wird zunächst das Ergebnis von DÖBERT-NAUERT um ein Weiteres gestützt. Darüber hinaus wurden Ergebnisse zu dem in der Replikation neu geschaffenen Bereich "Lernen" gewonnen, welche

- die Einschätzung der Lernbedingungen und deren Einfluß auf den Lernerfolg (K28),
- die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, sein Lernziel zu erreichen (K33),
- den Einfluß des Kurses auf die Häufigkeit der Anwendung erlernter Schriftsprachkompetenzen im Alltag (K35) und
- die Fähigkeit, das eigene Lernziel klar definieren zu können (K36)

betreffen.

Jene Aussagen weisen darauf hin, daß die Betroffenen in der Lage sind, ihre eigene Lernfähigkeit und ihre Möglichkeiten zu reflektieren und daß sie die Erkenntnis gewonnen haben, ihr Lernen selbst steuern zu können. Somit haben sie bereits Kompetenzen erworben, die Grundlage sein können für die Bewältigung von Alltagssituationen. Auffallend ist bei dieser Stichprobe, daß die Betroffenen angeben - gestützt durch die Erfahrungen im Kurs -, Gelerntes im Alltag anzuwenden. Diese Beobachtung widerspricht der Untersuchung und der Replikation zugrundeliegenden Feststellung, daß dieser Transfer nicht geleistet würde. Die Divergenz mag dadurch zu erklären sein, daß es sich hierbei immer um subjektive Einschätzungen handelt und in diesem Punkt der Bereich der Anwendung und der Feststellung von Anwendung von Schriftsprache im Alltag von Kursleiterinnen und Teilnehmern unterschiedlich wahrgenommen wird. Es kann einen Hinweis darauf geben, daß hier Definitionsmodifikationen des Begriffes "Anwendung von Schriftsprache" erforderlich sind. Ich möchte dieses Ergebnis jedoch nicht überbewerten, da die Situationen im Alltag, in denen Schriftsprache angewandt wird, sich hauptsächlich durch Anwendung in "geschützten" Räumen und Situationen bewegen und Tätigkeiten betreffen wie "Postkarten verschicken", "Hinweisschilder, Zeitung, Bücher lesen" und vereinzelt auch "Formulare ausfüllen" - jedoch nicht in Gegenwart von unbekanntenen Personen (vgl. Kap.8.2.2 / K35).

Die Bestätigung der neuen Kategorie K40 (persönliche Veränderung durch den Kursbesuch) weist darauf hin, daß die Befragten in der Lage sind, sich selbst zu beobachten und - im Gegensatz zu den Erfahrungen, die ein großer Teil dieser Gruppe von Menschen in ihrer Vergangenheit gemacht haben dürfte - dem Lernen einen Effekt zuzuschreiben, darüber hinaus noch einen Effekt, der nicht

direkt im Zusammenhang mit der Schriftsprache steht, sondern die eigene Person betrifft und somit auch als sozialer Veränderungs-faktor wirksam wird.

Die in den Kategorien K41 und K42 bestätigten Einschätzungen, den Analphabetismus selbst verursacht zu haben (K41) und die, daß der Analphabetismus durch die Lehrer verursacht wurde (K42), stehen sich zunächst konträr gegenüber. Betrachtet man die Ergebnisse in Tab. 8.14, so fällt auf, daß K41 unter einem höheren Signifikanzniveau akzeptiert wurde als K42, was die Tendenz andeutet, daß die Befragten eher dazu neigen, ihre mangelnde Schriftsprachkompetenz eigen- als fremdzuattribuieren. Dies ist zusammen mit der Betrachtung der Ergebnisse zu dem Bereich "Lernen" ein weiterer Hinweis darauf, daß trotz Unsicherheiten und Schwierigkeiten in vielen Bereichen bei den heutigen Teilnehmern Verhaltensweisen von Eigeninitiative und selbstwertstützenden Verhaltensäußerungen vorzufinden sind. Die eben erwähnten Unsicherheiten werden bei der Betrachtung der folgenden Ergebnisse deutlich. Hier handelt es sich um die Kategorien K49 (Aufdeckung der Schriftsprachschwäche in der Öffentlichkeit problematisch) und K50 (Aufdeckung der Schriftsprachschwäche im Privatbereich problematisch).

Dabei wird zusätzlich zur Auswertung durch das statistische Testverfahren zur Interpretation der beiden letzten Kategorien eine Tabelle (Tab. 8.19 b)) herangezogen, die auf Basis der Informationen über die Rohdaten der Untersuchung unter ersterer Tabelle Tab. 8.19 a)³⁹ durch "Handauszählung " entstanden ist.

³⁹ vgl. Tab. 7.6 in Kap. 7, wobei auch hier die Ausprägungen "Nein" und "keine Nennung" zusammengefaßt wurden zu "nicht erwähnt".

Art der Nennungen zu den Kategorien K49 und K50 bei den einzelnen Versuchspersonen:

	VP1	VP2	VP3	VP4	VP5	VP6	VP7	VP8	VP9	VP10	VP11	VP12
K49	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0
K50	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0
K49 und K50	A	B	C	B	C	B	A	A	A	D	A	B

Tab. 8.19 a)

Zeichenerklärung:

- 1 : in Replikation bestätigt
 0: in Replikation nicht erwähnt

Summen der Nennungen über die Gruppen A,B,C und D:

S_A	S_B	S_C	S_D
5	4	2	1

Tab. 8.19 b)

- Σ: Summe
 A: sowohl in K49 als auch in K50 bestätigt
 B: in keiner der beiden Kategorien erwähnt
 C: ausschließlich in K49 bestätigt
 D: ausschließlich in K50 bestätigt

Mit den Ergebnissen unter K49 und K50 und der Betrachtung der Tab. 8.19 b) erhalten wir die Information, daß es für einen großen Teil der Befragten problematisch ist, sowohl in der anonymen Öffentlichkeit, als auch im Privatbereich ihre Schriftsprachunfähigkeit aufzudecken ($\Sigma A = 5$). Dies ist als Hinweis zu interpretieren, daß im Bereich der sozialen Kompetenzen besonders im Bereich der eigenen Wertschätzung, bzw. des Selbstwertgefühls noch Defizite vorliegen.

Im folgenden wende ich mich nun der qualitativen Analyse der Ergebnisse zu. Wenn man nun die Ergebnisse dieses Teils der Untersuchung mit den gleichen Kriterien einschätzt, wie dies in der Untersuchung geschehen ist, also mit qualitativen Maßstäben zur Bestätigung einer Hypothese eine Häufigkeit von mindestens 2 Teilnehmeräußerungen zuläßt, so wurden in der Replikation über die eben beschriebenen Erkenntnisse hinaus einige neue Aspekte dazugewonnen. Auf der Basis der inhaltlichen Gliederung der neuen

Kategorien unter Kap. 8.2.2 lassen sich die Ergebnisse aus der quantitativen Analyse denselben Bereichen zuordnen wie die Ergebnisse aus der qualitativen Analyse (vgl. Tab. 8.20), werden aber eben um weitere Aspekte bereichert. Zur Veranschaulichung sind hier noch einmal jene Bereiche mit der Zusatzinformation darüber aufgelistet, in welchem Verfahren die entsprechenden Kategorien bestätigt wurden, wobei nur die für die Auswertung relevanten Bereiche hier Erwähnung finden.

Inhaltliche Bereiche zu den neuen Kategorien (Kap. 8.2.2)	in quantitativer Analyse bestätigte Kategorien	darüber hinaus in qualitativer Analyse bestätigte Kategorien
3. Aussagen die sich auf die Einstellung zur Schriftsprache beziehen	K20, K21	K22, K23
4.1 Aussagen, die sich auf die Einstellung zum Lernen und zu den Lernbedingungen beziehen.	K28	K29, K30, K31, K32
4.2 Aussagen, die sich auf die Einstellung zu den eigenen Kompetenzen beziehen.	K33	K34
4.3 Aussagen, die sich auf die Anwendung der Schriftsprache im Alltag beziehen.	K35	---
4.4 Aussagen, die sich auf das Lernziel beziehen.	K36	---
Inhaltliche Bereiche zu den neuen Kategorien (Kap. 8.2.2)	in quantitativer Analyse bestätigte Kategorien	darüber hinaus in qualitativer Analyse bestätigte Kategorien
5. Aussagen, die sich auf die Einstellung zum und dem Umgang mit dem Analphabetismus beziehen.	K49, K50	K37, K45, K48
7. Aussagen, die sich auf die persönlichen Veränderungen durch den Erwerb der Schriftsprache beziehen.	K40	---
8. Aussagen, die sich auf die Einstellung zur Verursachung des eigenen Analphabetismus beziehen.	K41, K42	K43, K44

Tab. 8.20

Durch die Anwendung der qualitativen Analyse sind also folgende, hier nochmals inhaltlich benannte Kategorien von Bedeutung. Hinzugefügt wurde die Information über den Anteil der bestätigenden ("JA") und der verneinenden

Äußerungen ("NEIN") sowie über den Anteil derer, von denen keine Nennungen vorliegen.

K-Nr.	Bereich	Kategorie	JA	NEIN	keine Nennung
K22	3	Schriftsprachunkundigkeit ist stimmungsbeeinflussend	5	6	1
K23	3	Im Alltag reichen geringe Schriftsprachfähigkeiten	2	0	10
K29	4.1	Mehr Unterricht würde Lernprozeß beschleunigen	5	0	7
K30	4.1	Intensiveres Lernen (Eigeninitiative) würde Lernprozeß beschleunigen	2	2	8
K31	4.1	Klare Vorstellung über Verweildauer im Kurs / über die zum Erwerb der Schriftsprachkompetenzen benötigte Zeit	5	4	3
K32	4.1	Lernen muß ständig geübt werden	5	0	7
K34	4.2	Entwicklung von eigenen Arbeitstechniken	2	0	10
K37	5	"Coming Out" am Arbeitsplatz (gegenüber dem Chef, dem Vorgesetzten)	2	0	10
K43	8	Analphabetismus durch Eltern(haus) verursacht	4	6	2
K44	8	Analphabetismus durch Lebensumstände verursacht	5	0	7
K45	5	Scham	4	1	7
K48	5	Problem, wenn beim öffentlichen Schreiben jemand hinter einem steht und / oder zuguckt	4	0	8

Tab. 8.21

Wie aus der Tabelle 8.21 hervorgeht, wird die Bedeutung der Kategorien K22, K31 und K43 um eine maximal um eine Aussage abweichende Nennung durch die Verneinung des Inhalts der jeweiligen Kategorie aufgehoben, ebenso eliminiert sich die Aussagekraft der Kategorie K30 durch die gleiche Anzahl der die Kategorie verneinenden Aussagen (2:2). Daher wird diesen Kategorien hier keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt. Es verbleiben drei zu interpretierende Gruppen von Kategorien:

1. Kategorien mit 2 ausschließlich bejahenden Aussagen (K23, K34, K37)

Die hier genannten Kategorien geben aufgrund der geringen Anzahl der Nennungen lediglich einen Hinweis darauf, daß weitere Aspekte des Lernens und des Selbstwertgefühls der Analphabeten zu berücksichtigen sind.

So ist die Äußerung, daß den Befragten für den Umgang im Alltag geringe Schriftsprachkenntnisse durchaus ausreichen (K23), ein wichtiger Hinweis darauf zu prüfen, wie die Betroffenen ihre Lernziele definieren. In der Praxis der Alphabetisierungsarbeit hat die individuelle Lernzieldefinition jedoch bereits einen hohen Stellenwert, so daß dieser einzelne Aspekt lediglich von Bedeutung wäre, wenn alle Befragten mit Nachdruck diese Einstellung wiedergegeben hätten. Im letzteren Fall wäre das ein möglicher Hinweis darauf

gewesen, daß die Lernziele nach Ansicht der Befragten allgemein zu hoch oder inhaltlich falsch angesetzt sind.

Die Ergebnisse zu K34 (Entwicklung von eigenen Arbeitstechniken) und K37 ("Coming Out") weisen darauf hin, daß bei den Teilnehmern ein Potential an Selbständigkeit und Selbstbewußtsein steuernden Aktivitäten vorzufinden ist.

2. Kategorien mit 4 bzw. 5 ausschließlich bejahenden Aussagen (K29, K32, K44, K48)

Die hier zusammengefaßten Kategorien sind aufgrund des größeren Anteils der Nennungen von höherer Aussagekraft als die unter 1. genannten.

Hinter der Aussage, daß mehr Unterricht den Lernprozeß beschleunigen würde (K29) steht zum einen die bereits schon durch die Untersuchung von OSWALD & MÜLLER (vgl. Kap. 3.1) erkannte Forderung nach mehr und intensiverem Unterricht, zum anderen aber auch die Ansicht, daß dem Unterricht im Kurs ein höherer Einfluß auf den Lernerfolg zugesprochen wird als der eigenen Initiative. Jedoch wird nochmals explizit erwähnt, daß das Lernen ständig geübt werden müsse (K32), was deutlich macht, daß die Teilnehmer eine Vorstellung davon besitzen, wie Lernen funktioniert und daß sie sich aktiv am Lerngeschehen beteiligen müssen. Hierin findet sich eine weitere Bestätigung der unter dem Blickwinkel der quantitativen Analyse gewonnenen Interpretation, daß die Teilnehmer erkannt haben, daß sie ihr Lernen selbst steuern können.

Daß der Analphabetismus nach Ansicht der Befragten durch die Lebensumstände verursacht wurde, verändert die Grundlage der Interpretation auf Basis der quantitativen Analyse dahingehend, daß hierdurch doch eine Verschiebung in Richtung Fremdattribuierung bei der Einschätzung der Verursachung des Analphabetismus erfolgt. Im Zusammenhang mit ersterer Interpretationsweise heben sich die Aussagen dann auf, und es kann keine eindeutige Aussage darüber erfolgen, ob aufgrund dieser Äußerungen ein Hinweis auf Fähigkeiten zu eigeninitiiertem Lernen bei den Teilnehmern vorliegt oder nicht.

Die Aussage in Kategorie K48, daß die Teilnehmer es als problematisch ansehen, wenn beim öffentlichen Schreiben jemand hinter ihnen steht, kann der pädagogischen Alphabetisierungspraxis einen Impuls dazu geben, solche Verhaltensweisen im Zusammenhang mit therapeutischen Verhaltensübungen zu bearbeiten und gegebenenfalls die dabei erscheinenden unangenehmen Gefühle bis hin zu Ängsten abzubauen. Die Äußerung kann in Zusammenhang

mit der Vielfalt anderer Unsicherheiten (wie z.B. Inferioritätsgefühle oder das Empfinden von Abhängigkeit) der Betroffenen gesehen werden.

3. Kategorie mit 4 bejahenden und einer verneinenden Aussage (K45)

Die Aussage der Kategorie K45 (Scham) bestätigt eigentlich /der die das/ von DÖBERT-NAUERT in ihren Überlegungen unter dem Aspekt "Selbsterleben als Lese-Schreibunkundiger / Bedeutung von Schriftsprache" (vgl. Kap. 4.8.2.2.1.2 Tab. 4.2) aufgeführte Feststellung, daß das Selbsterleben der Analphabeten unter anderem häufig durch Schamgefühle begleitet wird, die sie dann in ihrer Auswertung nicht mehr berücksichtigt hat und die deshalb nicht mehr als "alte" Kategorie in Erscheinung tritt.

Zusammengefaßt liefert die qualitative Analyse zum einen Erkenntnisse auf der Ebene des Lernverhaltens und des Umgangs mit eigenen Kompetenzen und zum anderen Erkenntnisse auf der Ebene von vorhandenen, den Lernprozeß behindernden Verhaltensweisen wie "Problem, wenn jemand beim Schreiben hinter einem steht" und "Scham". Die Befragten besitzen also einerseits die Kompetenzen, ihre "intellektuellen" bzw. ganz konkret auf das Lernen bezogenen Fähigkeiten und Probleme zu erkennen und anzugehen, äußern jedoch andererseits bei der Bearbeitung von verhaltensbezogenen Problemen ein gewisses Maß an Hilflosigkeit. Dies kann ein Hinweis darauf sein, daß der beratungsspezifische Aspekt in die Alphabetisierungsarbeit noch intensiver integriert werden muß - bis hin zum Angebot von therapeutischen Maßnahmen. Diese Aspekte aus der Lebenswelterfahrung der Teilnehmer auf Basis der in der Replikation gewonnenen neuen Daten und deren Interpretationen sollten jedoch nur als Informationen für weitere Hypothesenbildungen gewertet werden.

8.4.3 Beziehung der bestätigten Kategorien zu der zentralen Hypothese DÖBERT-NAUERTs⁴⁰

⁴⁰ Um die zentrale Hypothese nochmals zu vergegenwärtigen: Sie lautet: "Das biographisch entstandene Selbstbild als lese-schreibunkundige Person und die damit verbundene Stigmatisierungsangst sind zentrale Hinderungsgründe für die selbständige und gleichberechtigte Nutzung von Schriftsprache für die Belange des Alltags. Zugleich wird die Ausbildung schriftsprachlicher Kompetenzen gehemmt." (DÖBERT-NAUERT, 1985, 8)

Wenn man nun die Ergebnisse insgesamt betrachtet, ergibt sich folgendes Bild über die heutigen Teilnehmer:

- Es gibt Verursachungsfaktoren des Analphabetismus in der Vergangenheit, die noch heute als Hindernis zur Bewältigung des Alltags angesehen werden.
- Es gibt Faktoren in der Gegenwart, die das Selbstbild als Analphabeten aufrecht erhalten und daran hindern, sich von dem erfahrenen Stigma zu befreien.
- Die Teilnehmer haben sowohl in öffentlichen als auch in privaten Situationen außerhalb des Kurses noch große Schwierigkeiten oder Unsicherheiten, über ihre Schriftsprachschwierigkeiten reden.
- Es liegen Defizite im Bereich sozialer Kompetenzen vor.
- Es liegen noch Defizite im Bereich der eigenen Wertschätzung bzw. des Selbstwertgefühls vor.
- Das Verhalten der Teilnehmer ist geprägt von Unsicherheiten (z.B. beim Schreiben nicht beobachtet werden zu wollen), die im Zusammenhang mit Inferioritätsgefühlen, Gefühlen von Abhängigkeit gesehen werden können.

Hiermit wird die Aussage DÖBERT-NAUERTs in ihrer zentralen Hypothese bestätigt, daß bei den Betroffenen ein Selbstbild besteht, das sie in hohem Maße an der selbständigen und gleichberechtigten Anwendung der Schriftsprache im Alltag hindert.

Über diese die zentrale Hypothese bestätigenden Ergebnisse hinaus gibt es noch folgende neuere Erkenntnisse oder Hinweise über die Teilnehmer:

- In ihrer Selbstanschauung als Analphabeten ist ihr Blick eher auf gegenwärtige Situationen gerichtet.
- Die Betroffenen sind in der Lage, ihre eigene Lernfähigkeit und ihre Kompetenzen in diesem Bereich zu reflektieren.

- Sie haben die Erkenntnis gewonnen, daß sie ihr Lernen selbst steuern können.
- Dem Lernen wird ein Effekt zugesprochen.
- Sie zeigen Verhaltensweisen von Eigeninitiativen.
- Es ist ein Potential an Aktivitäten vorhanden, die auf den Aufbau von Selbständigkeit und Selbstbewußtseins hinweisen.
- Jedoch schreiben sie der Einrichtung "Alphabetisierungskurs" eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit zu als ihren eigenen Lerninitiativen.

Welche Konsequenzen aus solchen Erkenntnissen in der Praxis gezogen werden können, soll Teil des letzten Kapitels dieser Arbeit sein.

9. Abschließende Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel erfolgt zuerst die abschließende Einschätzung des Verfahrens von Untersuchung und Replikation bezogen auf die Aussagekraft der Ergebnisse, und es werden neue Möglichkeiten der Erhebung zur Erforschung der den beiden Studien zugrundeliegenden Fragestellung aufgezeigt. Anschließend werden Möglichkeiten und Grenzen unter dem Aspekt der Umsetzungsmöglichkeiten der gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis der Alphabetisierungsarbeit diskutiert.

9.1 Der Stellenwert von Untersuchung und Replikation unter dem Aspekt der angewandten Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Bei Betrachtung der Untersuchungsbedingungen und des Umfangs der Studie können durchaus Bedenken über die Aussagekraft von Untersuchung und Replikation aufkommen. Dies gilt insbesondere für die Frage der Repräsentativität der Stichproben. Jedoch haben die Hinweise, die die Ergebnisse beider Stichproben liefern, immerhin eine nicht zu unterschätzende hypothesengenerierende Funktion, wobei die Replikation insgesamt diese Funktion der Untersuchung bestärkt.

Die neuen, ausschließlich in der Replikation gewonnenen Ergebnisse sind ebenfalls als hypothesengenerierend zu verstehen und sollten als Basis für weitere Untersuchungen genutzt werden - im günstigsten Fall mit einer größeren Stichprobe, da die Stichprobengröße von $n=12$ bei der Anwendung des Chi-Quadrat-Einstichprobentests aufgrund der minimalen erwarteten Häufigkeiten in der Zellbesetzung auswertungstechnische Probleme mit sich brachte (hingewiesen sei auf die "warnings", vgl. Anhang J)).

Wünschenswert ist meiner Ansicht nach daher generell eine Untersuchung auf breiterer Basis, wobei durchaus zu überlegen ist, ob bei der Erhebung ein standardisiertes oder halbstandardisiertes Verfahren entwickelt werden sollte. Untersuchung und Replikation haben mittlerweile eine Fülle von Informationen zu den subjektiven Theorien der Teilnehmer hervorgebracht, so

daß versucht werden könnte, die Befragung mit geschlossenen, d.h. standardisierten Fragen durchzuführen. Somit wäre die Chance für die Durchführung der Studie mit einer größeren Stichprobe erheblich erhöht. Nicht vergessen darf man jedoch, daß man eine Zielgruppe befragt, die Probleme mit Schriftsprache und Sprache hat. Dies verlangt, daß bei der Entwicklungsphase des Fragebogens die Fragen sehr sorgfältig formuliert werden und in einer Testphase auf ihre Verständlichkeit hin erprobt werden müssen. Desweiteren sollten sie durch einen Interviewer vorgetragen werden, und es muß die Möglichkeit bestehen, daß sie durch ebenfalls standardisierte Hilfstexte erklärt werden können.

9.2 Die Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis der Alphabetisierungsarbeit

Die in der Replikation gewonnenen neuen Erkenntnisse in Hinblick auf den selbständigen Umgang mit dem eigenen Lernen geben Aufschluß darüber, inwieweit die Teilnehmer ihr eigenes Lernverhalten reflektieren, verändern wollen und gelernt haben, ihr Verhalten steuern zu können. Dies kann als Ergebnis zehnjähriger methodischer Alphabetisierungsarbeit gewertet werden und die Hoffnung stärken, daß in Zusammenarbeit mit den Teilnehmern das Lernen letztendlich auch "für das Leben", also in der Entwicklung von Handlungskompetenzen erfolgreich wird. Daher sollten diese Erkenntnisse in Form von Modifikationen in der Methodik und Didaktik des Unterrichts Berücksichtigung finden, d.h., die Teilnehmer sollten noch intensiver in die Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses eingebunden werden. Die Förderung der Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses könnte darüber hinaus ein Ansatzpunkt für Übungen und therapeutische Maßnahmen sein, Selbständigkeit und Selbstwertgefühl der Betroffenen auch in den Bereichen der personalen Kompetenzen zu fördern und das Selbstbild als Analphabet in Richtung einer positiven Bewertung der eigenen Person zu verändern.

Die generelle Bestätigung der Untersuchung DÖBERT-NAUERTs durch die Replikation, insbesondere die Feststellung, daß noch erhebliche Defizite im Bereich personaler Kompetenzen (Inferioritätsgefühle, Unsicherheiten, Ängste) vorliegen, geben einen Hinweis darauf, daß innerhalb der Alphabetisierungsarbeit Maßnahmen psychologischer Beratung bis hin zu therapeutischen Interventionen notwendig sind. Zum Teil können therapeutische Ansätze in die Unterrichtsmethodik integriert werden, es sollten jedoch auch Möglichkeiten für unterrichtsbegleitende psychologische Beratungsgespräche und Therapien geboten werden. Diese Forderung setzt natürlich bei den Mitarbeitern der Alphabetisierung ein hohes Maß an Ausbildung und Fachkompetenz voraus. Für die Institutionen würde die Umsetzung dieser Vorschläge personelle und finanzielle Mehraufwendungen bedeuten (zusätzliches Personal, Mitarbeiterfortbildung und *bezahlte* Fortbildungsveranstaltungen, Teamsitzungen, Supervisionsangebote). Darüberhinaus müßte ein Konzept der Alphabetisierungseinrichtungen mit festen Personalbeständen unter festen Vertragsbedingungen entwickelt werden, denn gerade die hohe Fluktuation der Mitarbeiter in der Alphabetisierung, die darauf zurückzuführen ist, daß diese Arbeit auf Honorarbasis entlohnt wird und daß keinerlei betriebliche Absicherung gewährleistet ist, steht einem kontinuierlichen Lern-, Beratungs- und Therapieprozeß entgegen. Bei realistischer Einschätzung der wirtschaftlichen und politischen Situation unserer Gegenwart halte ich die Chancen zur Umsetzung derartiger Vorschläge für sehr gering. Denn erstens werden die Gelder im Bildungssektor tendenziell gekürzt, und zweitens kann auf dem Hintergrund der wirtschaftlichen und sozialen Umstrukturierung unserer Gesellschaft demagogisch die Frage gestellt werden, zu welchem Zweck Menschen weiterqualifiziert und das heißt auch alphabetisiert werden sollen, wenn doch die Entwicklung dahin geht, immer weniger Personal mit zunehmend qualifizierten und zeitaufwendigen Arbeiten zu beschäftigen und gleichzeitig niedriger oder minderqualifizierte Menschen aus dem Arbeitsprozeß ausgliedern oder sie maximal mit minderbezahlten Arbeiten zu versorgen. Provozierend möchte ich behaupten, daß die derzeitige Gesellschaft einen Anteil an Minderqualifizierten und also auch Analphabeten benötigt, um ihre Strukturen zu festigen. Veränderungen sind dennoch - wie es in den vergangenen Jahren der Alphabetisierung geschehen ist - in kleinen Schritten möglich. Diese Veränderungen sind durch das Engagement vieler

Mitarbeiter in der Alphabetisierung umgesetzt worden, benötigen jedoch in Zukunft noch mehr institutionelle und politische Unterstützung und Förderung.

LITERATURVERZEICHNIS

ADOLF-GRIMME-INSTITUT (1984): Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland. Dokumentation der Fachtagung am 6. September 1984 in Marl. Zusammengestellt von Wolfgang Horn und Hans Paukens. Marl: W & M Materialien.

ALFA-RUNDBRIEF siehe SCHREIBWERKSTATT FÜR NEUE LESER UND SCHREIBER E.V.

BERGK, Marion (1980): Leselernprozeß und Erstlesewerke. Analyse des Schriftspracherwerbs und seiner Behinderungen mit Kategorien der Aneignungstheorie. Bochum: Kamp.

BOMMERT, Hanko (1982) (3.Aufl.): Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Theorie - Praxis - Forschung. Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz: Kohlhammer.

BOS, Wilfried & TARNAI, Christian (Hrsg.) (1989): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster / New York: Waxmann Wissenschaft.

BRÜGELMANN, Hans (1986) (2. erw. Aufl. [Erstausg. 1983]): Kinder auf dem Weg zur Schrift: eine Fibel für Lehrer und Laien. Konstanz: Faude.

BRUMLIK, Micha (1973): Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.) (1993): Zur Bekämpfung des Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Reihe Bildung & Wissenschaft Aktuell, 19/93.

DÖBERT-NAUERT, Marion (1979): Literatur und Pädagogik: Zur Analyse biographischer Aufzeichnungen unter pädagogischer Fragestellung und

unter besonderer Berücksichtigung methodologischer Probleme.
Gesamthochschule Siegen, unveröffentlichte Diplomarbeit.

DÖBERT-NAUERT, Marion (1985): Verursachungsfaktoren des
Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der
Volkshochschule Bielefeld. Bonn - Frankfurt: Deutscher Volkshochschul-
Verband e.V. / PAS.

DÖBERT-NAUERT, Marion (1989): Stillstand - Entwicklung? In: ALFA-
RUNDBRIEF 12,1989,7-9.

DRECOLL, Frank & MÜLLER, Ulrich (Hrsg.) (1981): Für ein Recht auf
Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.

DRECOLL, Frank (1988): Freie Schreibversuche und Fehleranalyse. In:
ALFA-RUNDBRIEF 8,1988,15-18.

DUMMER, Lisa (1985): Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß 1984.
Hannover: Bundesverband Legasthenie e.V.

DUMMER, Lisa (1987): Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß 1986.
Hannover: Bundesverband Legasthenie e.V.

DUMMER-SMOCH, Lisa (1989): Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß
1988. Hannover: Bundesverband Legasthenie e.V.

EBERT, Agnes, FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth, KOOPMANN, Ute,
KREFT, Wolfgang, KROPP, Ulrike, SCHMIDT-BERBERICH, Ingrid,
WALDMANN, Doris (1985): Handreichungen für Kursleiter. Bonn -
Frankfurt a.M.: PAS/ DVV.

EHLICH, Konrad u. SWITALLA, Bernd (1976): Transkriptionssysteme. In:
STUDIUM LINGUISTIK,1,1976,78-105.

EHLING, Bettina, MÜLLER, Horst-M., OSWALD, Marie-Louise (1981):
Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Erste

Überlegungen und Erfahrungen bei der Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener. Bonn: BMBW-Werkstattbericht.

FEDERLESEN (1986-1988): Beiträge zur Alphabetisierung und Elementarbildung. Heft 1-3. Bonn - Frankfurt a.M.: PAS / DVV.

FILIPP, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1979): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta.

FINDEISEN, Uwe, HANKE, Andrea (1990): Frau F., eine erwachsene Analphabetin - Leben in einer fremden Welt. In: ALFA-RUNDBRIEF 13,1990,10-12.

FLICK, Uwe (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie-Verl.-Union.

FREIRE, Paulo (1972) (2. Aufl.): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart - Berlin: Kreuz.

FREIRE, Paulo (1980): Dialog als Prinzip. Erwachsenenalphabetisierung in Guinea Bissau (aus dem Brasilianischen übersetzt von Karin von Schweden-Schreiner). Wuppertal: Jugenddienst.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth, MÜLLER, Horst-Manfred, STOCK, Anette (1983): Vorläufige Auswertung der Fragebögen zum Stand der Alphabetisierung in der Bundesrepublik. In: Informationen der Alphabetisierung in der EB,1/83,11-16.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth, KREFT, Wolfgang, WALDMANN, Doris (1985): Arbeitshilfen für die Praxis: Lernen - Sprache - Übungen. Bonn - Frankfurt a.M.: PAS / DVV.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth, KREFT, Wolfgang, KROPP, Ulrike (1986): Alphabetisierung - Konzepte und Erfahrungen. Bericht eines

Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bonn - Frankfurt a.M.: PAS / DVV.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth, PFIRRMANN, Monika (Hrsg) (1988): Lernprobleme - Lernberatung. Bonn - Frankfurt a.M.: PAS / DVV.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, Elisabeth (Hrsg.) (1989): Elementarbildung - Beratung - Fortbildung. Bericht des Projektes "Vermittlung elementarer Qualifikationen". Bonn - Frankfurt a.M.: PAS / DVV.

GEHLHOFF, Caroline, GRUSCHCZYK, Christiane, HEIGERMOSER, Monika, RICHLING, Dagmar (1991): Du kannst das nicht lernen, wenn ... Lebensgeschichten von Menschen, die nicht lesen und schreiben gelernt haben. Volkshochschule Wuppertal (Hrsg.).

GIESE, H.W., GLÄSS, B. (Hrsg.) (1983): Analfabetismus in der BRD. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Verein zur Förderung der Sprachwissenschaft in Forschung und Ausbildung, 23.

GIESE, Heinz W. (Hrsg.) (1985): Die wissenschaftliche Fortbildung von Kursleitern in der Alphabetisierungsarbeit. Dokumentation einer Arbeitskonferenz, 14./15.3.1985, Universität Oldenburg.

GIESE, Heinz W. (1991): Analphabetismus, Alphabetisierung, Schriftkultur. Eine Auswahlbibliographie. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut.

GLÄSS, Bernhard (1988): Alphabetisierung in Industriestaaten? Europäische Probleme beim Umgang mit den Kulturtechniken Lesen und Schreiben. Bonn: Deutsche UNESCO- Kommission.

GÖSSMANN, Wilhelm (1987): Theorie und Praxis des Schreibens. Wege zu einer neuen Schreibkultur. Düsseldorf: Schwann.

GRAY, William S. (1956): The Teaching of Reading and Writing. In: UNESCO (Hrsg.) Monographs on Functional Education, Paris, No. 10.

- HAMBURGER ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.) (1986): Die geheiligte Schrift. Ein Reader zur Alfabetisierung deutschsprachiger Erwachsener. München: AG SPAK.
- HARTING, Ulla (Hrsg.) (1988): Schrift-Los. 10 Jahre Alphabetisierung. Dokumentation der Expertinentagung am 17. / 18. Mai 1988. Marl: Adolf-Grimme-Institut.
- HARTING, Ulla (Hrsg.) (1989): Werbetrommel für die Schrift. Alphabetisierung im Medienverbund. Abschlußdokumentation des Modellprojekts. Marl: Adolf-Grimme-Institut.
- HARTING, Ulla (Hrsg.) (1991): Menschen ohne Schrift. Was tun? Dokumentation der Fachtagung anlässlich des Weltalphabetisierungsjahres am 14./15. September 1990 in Bonn-Bad Godesberg. Marl: Adolf-Grimme-Institut.
- HAWKING, Stephen W. (1988): Eine kurze Geschichte der Zeit. Die Suche nach der Urkraft des Universums. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- HEISENBERG, Werner (1979): Quantentheorie und Philosophie. Stuttgart: Reclam.
- HEISENBERG, Werner (1984): Gesammelte Werke - Collected Works, Band II: Physik und Erkenntnis. München: Piper.
- HOFFMANN, LÜBS, MOTSCHMANN, ROOS, VOSS-FREITAG (Hrsg.) (1992): Analphabetismus. Das Recht auf Lesen und Schreiben für Erwachsene. Vorträge einer Ringvorlesung der Volkshochschule Lüneburg und der Universität Lüneburg. Frankfurt a.M.: IKO.
- HOLLAND, Deryn (1993): Das Fortschritts-Profil. In: ALFA-RUNDBRIEF 22,1993,19-21.
- HUBER, Günter L., MANDL, Heinz (Hrsg.) (1994) (2. Aufl.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim - Basel: Beltz.

- HUBER, Helmuth P. (1973): Psychometrische Einzelfalldiagnostik. Weinheim - Basel: Beltz.
- HUBERTUS, Peter (1992): Von der Angst der Alphabetisierer vor der Diagnostik. Oder: Der Lernerfolg des Herrn M.. In: ALFA-RUNDBRIEF 19,1992,18-22.
- HUBERTUS, Peter (1993): In: ALFA-RUNDBRIEF 22,1993,2-3/Editorial.
- INFORMATIONEN (1986-1988): Alphabetisierung und elementare Qualifikationen. Heft 1- 5. Bonn - Frankfurt a.M.: PAS/DVV.
- KAMPER, Gertrud (1987a): Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 1. Erkennen und Fördern unzureichend ausgebildeter elementarer Fähigkeiten bei Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Berlin (West): Systemdruck.
- KAMPER, Gertrud (1987b): Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 2. Beiträge der Expertenkonferenz am 24./25. Januar 1987 in der Hochschule der Künste Berlin. Berlin (West): Systemdruck.
- KAMPER, Gertrud (1990): Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V.
- KELLY, George A. (1986): Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Deutsch von Elke Danziger-Tholen. Paderborn: Junfermann.
- KÖSTER-KADDAH, Ursula (1993): Erfolg in der Alphabetisierungsarbeit? In: ALFA-RUNDBRIEF 22,1993,11.
- KOOLWIJK, Jürgen van, WIEKEN-MAYSER, Maria (Hrsg.) (1974a): Techniken der empirischen Sozialforschung. Band 3, Erhebungsmethoden: Beobachtung und Analyse von Kommunikation. München: R. Oldenbourg.

- KOOLWIJK, Jürgen van, WIEKEN-MAYSER, Maria (Hrsg.) (1974b):
Techniken der empirischen Sozialforschung. Band 4, Erhebungsmethoden:
Die Befragung. München: R. Oldenbourg.
- LANDESV ERBAND DER VOLKSHOCHSCHULEN VON NORDRHEIN-
WESTFALEN E.V. (Hrsg.) (1988): Lesen- und Schreibenlernen bei
Kindern und Erwachsenen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
Dortmund: Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen
e. V.
- LANDESV ERBAND DER VOLKSHOCHSCHULEN SCHLESWIG-
HOLSTEINS E. V. (Hrsg.) (1990): Dokumentation zur Fachtagung
"schriftlos = sprachlos?" Alphabetisierung - eine Daueraufgabe für die
Volkshochschulen" am 7. November 1990 in Norderstedt. Kiel:
Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V.
- LANDESV ERBAND DER VOLKSHOCHSCHULEN VON NORDRHEIN-
WESTFALEN E.V. (Hrsg.) (1986). Einrichtungen von Alphabetisie-
rungskursen an Volkshochschulen. VHS-Arbeitshilfen. Dortmund.
- MATZKE, P. (1982): Funktionaler Analphabetismus in den USA. Zur
Bildungsbenachteiligung in Industriegesellschaften. München, Texte -
Dokumente - Berichte zum Bildungswesen ausgewählter Industriestaaten,
Heft 26.
- MAYRING, Philipp (1990) (2. Aufl.): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim:
Deutscher Studien-Verlag.
- MERTEN, Klaus (1983): Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und
Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- METZ, Stephan (1992): Lernbegleitung statt Begleitung zum Amt. In: ALFA-
RUNDBRIEF 20, 1992, 24-25.
- MUMMENDEY, Hans Dieter (1990): Psychologie der Selbstdarstellung.
Göttingen - Toronto - Zürich: Verlag für Psychologie - Dr. C.J. Hogrefe.

OSWALD, Marie-Louise , MÜLLER, Horst-M. (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart: Klett-Cotta.

PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHUL-VERBANDES (Hrsg.) (1984): Kurzinformation "Alphabetisierung" aus: Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter. Loseblattsammlung. 17. Lieferung, Dezember 1984, Blatt 53,180-185.

PEETERS, Maria (1988): Entwicklung, Durchführung und Auswertung einer Befragung bei ehemaligen Teilnehmern des Alphabetisierungs-programmes der VHS Düsseldorf. Düsseldorf.

PEETERS, Maria (1991): Der Förderansatz in der Diagnostik bei der Alphabetisierung Erwachsener. Replikation der Untersuchung von G. Kamper. Universität Düsseldorf: Unveröffentl. Diplomarbeit.

PETERMANN, Dr. Franz (Hrsg.) (1989) (2., völlig überarb. Aufl.): Einzelfallanalyse. München - Wien: R. Oldenbourg.

PROBST, Holger, WACKER, Gerhard (1986): Lesenlernen. Ein Konzept für alle. Beiheft der Vierteljahresschrift BEHINDERTENPÄDAGOGIK, Solms-Oberbiel.

ROGERS, Carl. R. (1972): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered-Therapie. Aus dem Amerikanischen von NOSBÜSCH, Erika. München: Kindler.

RUST, Holger (1983): Inhaltsanalyse. Die Praxis der indirekten Interaktionsforschung in Psychologie und Psychotherapie. München - Wien - Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

- SCHMIDT-BERBERICH, Ingrid (1988): Lesen und Schreibenlernen unerwünscht. Reflexionen über den "Erfolg" von Alphabetisierung. In: ALFA-RUNDBRIEF 8,1988,5-6.
- SCHÖBER, Gerald (1993): Alphabetisierung - ein voller Presseerfolg? In: ALFA-RUNDBRIEF 22,1993,13-14.
- SCHREIBWERKSTATT FÜR NEUE LESER UND SCHREIBER E.V. (Hrsg.): Alfa-Rundbrief - Zeitschrift für Alphabetisierung und Elementarbildung (Heft 1-32).
- SCHULZ, Manfred (1993): Alphabetisierungsarbeit - beliebiges oder profilgebendes Element im VHS-Programm. In: ALFA-RUNDBRIEF 22,1993,12.
- SIEGEL, Sidney (1976): Nichtparametrische statistische Methoden. Frankfurt a.M.: Fachbuchhandlung für Psychologie / Verlagsabteilung.
- STARK, Werner, FITZNER, Thilo, SCHUBERT, Christoph (Hrsg.) (1995): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Eine Fachtagung. Dresden - Stuttgart: Klett.
- VOLKSHOCHSCHULE DÜSSELDORF (Hrsg.) (1991): Zwischen Byte und Böll. Schriftsprache in der hochtechnisierten Gesellschaft. Düsseldorf: Stadt Düsseldorf.
- VOLKSHOCHSCHULE DÜSSELDORF (Hrsg.) (1995): Alphabetisierung: Lernprozeß - Motivation - Bildungsurlaub. Düsseldorf: Volkshochschule Düsseldorf.
- WEWETZER, Karl-Hermann (Hrsg.) (1979): Psychologische Diagnostik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- WOLTER, Barbara (1987): Kursabbruch - Erfahrungen und Konsequenzen. In: Informationen - Alphabetisierung und elementare Qualifikation, 4/1987,13-14.

WOLTMANN-ZINGSHEIM, Bernd (1992): Sozialpädagogische Begleitung:
Plädoyer für ein (fast) vergessenes Konzept der Alphabetisierung. In:
ALFA-RUNDBRIEF 20,1992,8-11.

Anhang A)

Text: "Werbungsgespräch"

Mein Name ist Margret Hendricks.

Ich bin - mit Unterbrechung - seit fast neun Jahren Kursleiterin in der Alphabetisierung an der VHS Düsseldorf.

Seit diesem Semester leite ich hier im WBZ immer donnerstag den Computerkurs.

Um mein Studium als Diplom-Pädagogin abzuschließen, muß ich eine Diplomarbeit schreiben.

Dafür habe ich mir den Bereich der Alphabetisierungsarbeit ausgesucht.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit möchte ich nun Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus den Alphabetisierungskursen befragen und wäre sehr glücklich und dankbar, wenn sich einige von Euch dazu bereit erklären würden, mit mir ein Gespräch zu führen.

In diesem Gespräch geht es um Eure Lebensgeschichte. Ich werde Euch Fragen stellen, die dazu dienen, daß Ihr mir was von Euch erzählt - über Eure Erfahrungen mit dem Lesen und dem Schreiben und allem, was damit so zusammenhängt - aus Eurer Vergangenheit und von heute.

Damit ich nicht während unseres Gesprächs alles mitschreiben muß, möchte ich ein Tonbandgerät mitlaufen lassen. Dieses Tonband höre nur ich selbst ab, und die Aufnahmen werden nach Abgabe meiner Diplomarbeit wieder gelöscht. Die Aussagen, die ich in meiner Diplomarbeit zitieren werde, werden ohne Namen genannt - Eure Namen werden nirgendwo erscheinen - er bleibt für alle Außenstehenden völlig anonym.

Ich freue mich über jeden, der sich befragen lassen bzw. mit mir ein Gespräch führen möchte.

Organisatorische Punkte zum Interview:

Ein Interview wird ca. 1 bis 1 1/2 Stunden dauern. Es wird, wie schon gesagt, auf Tonband aufgenommen. Ihr selbst könnt wählen, wo wir das Interview durchführen sollen. Wenn Ihr möchtet, komme ich zu Euch nach Hause oder Ihr könnt zu mir nach Hause kommen. Es ist auch möglich, hier im WBZ einen Raum zu bekommen.

Wer jetzt schon weiß, daß er sich von mir interviewen lassen will, der kann mir bitte seinen Namen und seine Telefonnummer geben. Entweder ruf ich dann an, oder wir können auch schon jetzt den Termin (Datum und Ort) festlegen. Wer sich das noch überlegen will, der kann sich den Zettel mit meiner Telefonnummer mitnehmen und mich dann anrufen, wenn er sich zu dieser Befragung entschlossen hat.

Falls sich eine oder beide Eurer Kursleiterinnen dazu bereit erklären, könnt Ihr Euch auch an sie als Vermittlerin wenden.

Ich hoffe, daß sich einige von Euch melden und danke Euch zunächst einmal für die kostbare Kurszeit, die Ihr mir hier zur Verfügung gestellt habt.

Anhang B)

Das Interview

1. Interviewer-Anleitung von DÖBERT-NAUERT⁴¹	1
2. Fragebogen-Leitfaden⁴²	4
3. Abfragen der demographischen Daten	9
4. Die Kontrollstatements	10
4.1 Erklärender Text	10
4.2 Kontrollstatements (ohne Rotation)	12
4.3 Rotationsgruppen für die Reihenfolge der zu beurteilenden Kontrollstatements	14

1. Interviewer-Anleitung von DÖBERT-NAUERT

1. Anleitung für den Gesprächshelfer

Zentrale Aufgabe des Gesprächshelfers ist es, einen narrativen Prozeß zu dem Untersuchungsthema "Selbstbild als Lese- und Schreibkundiger und Ursachen von Analphabetismus" anzuregen und strukturierend zu begleiten.

Mit Hilfe von Statemets soll der Gesprächshelfer den Personen Gesprächsimpulse zu verschiedenen Themenbereichen geben, über die ein Zugang zum Selbstbild der Personen als möglich angenommen wird.

Neben der Impulsgebung (Anregung des narrativen Prozesses) ist es eine weitere Aufgabe des Gesprächshelfers, mit Hilfe einer personenzentrierten Gepsprächsführung den Gesprächsfluß aufrechtzuerhalten. Es ist nicht nötig, alle Statements während des Gespräches vorzubringen, wenn die Person aufgrund eines Statements bereits intensiv erzählt. Es sit nicht sinnvoll, den Gesprächsfluß nur deshalb zu unterbrechen, weil ein paar Statements noch nicht vorgegeben wurden.

Aufgabe des Gesprächshelfers ist es aber darauf zu achten, daß alle 5 Bereiche, über die ein Zugang zum Selbstbild als Analphabet erhofft wird, von den Personen der Bezugsgruppe thematisch ausgelegt werden. Das heißt, der Gesprächshelfer regt den narrativen Prozeß in folgenden fünf Bereichen an:

⁴¹ Die Anleitung ist dem Untersuchungsbericht DÖBERT-NAUERTs in voller Länge wörtlich entnommen (vgl. DÖBERT-NAUERT,1985,119-121).

⁴² soweit nicht gekennzeichnet wörtlich aus DÖBERT-NAUERT,1985,122-126

1. Einschätzung der Ursachen für die Lese- und Schreibunkundigkeit in der Vergangenheit und Einschätzung von behinderten⁴³ Bedingungen für den Lernprozeß in der gegenwärtigen Lebenssituation (Ursachen früher- Ursachen heute)
2. Einschätzung des Stigmas gegen Lese- und Schreibunkundige (tatsächlich erlebtes Stigma)
3. Einschätzung der Bedeutung von Schriftsprache
4. Einschätzung eigener Kompetenzen
5. Angst in sozialen Kontexten

Für die einzelnen Bereiche ist folgendes zu beachten:

Bereich 1: Ursachen

Der Gesprächshelfer achtet darauf, daß verschiedene denkbare Ursachenbereiche angesprochen werden. Ursachenbereiche, die durch die Statements abgedeckt sind:

- Elternhaus
- Schule
- Selbstverschulden
- allgemeine Lebensumstände
- Krankheit
- gegenwärtige lernbehindernde Bedingungen

Bereich 2: Stigma

Hier sollen möglichst konkrete Begebenheiten genannt werden, in denen Stigmatisierungen erlebt wurden. Als Hilfe sollte der Gesprächshelfer die verschiedenen Bereiche (Partnerschaft, Beruf, Schulzeit usw.) nennen.

Bereich 3: Bedeutung von Schriftsprache

Die Statements beziehen sich auf folgende Dimensionen der Bedeutung von Schriftsprache:

- Pragmatische Dimension: Schriftsprachliche Kompetenzen zur Bewältigung konkreter praktischer Anforderung (Führerschein, Briefe schreiben, Formulare ausfüllen usw.)
- Soziale Dimension: Schriftsprachliche Kompetenzen, um soziale Achtung zu erlangen und nicht geächtet zu werden
- Berufsbezogene Dimension: Schriftsprachliche Kompetenzen, um berufliche aufzusteigen oder den Arbeitsplatz nicht zu gefährden
- Dimension der sinngebenden Funktion: Schriftsprachliche Kompetenzen als Türöffner für ein besseres Leben

⁴³ müßte heißen: "behindernden";

Diese Dimensionen sollten im Gespräch thematisiert werden.

Bereich 4: Eigene Kompetenzen

Es sollten im Gespräch folgende Aspekte angesprochen werden, die durch die Statements abgedeckt sind:

- Einschätzung des Lernerfolges im Lesen und Schreiben seit Anfang des Kursbesuchs bis heute
- Einschätzung anderer Lernerfolge (außer Lesen und Schreiben) durch den Kursbesuch
- Einschätzung eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten außer Lesen und Schreiben
- Wünsche an die Kurssituation unter Bezug auf eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Lesen und Schreiben außerhalb des Kurses
- Einschätzung der Zielerreichung / Bedingung des Kurses

Bereich 5: Angst

Die Statements beziehen sich auf folgende soziale Situationen, die im Gespräch auch thematisiert werden sollten:

- Ämter, Behörden, öffentliche Gebäude (fremde Personen)
- Lehrer der eigenen Kinder (Personen, zu denen kontinuierlicher Kontakt aufrechterhalten werden muß) - ebenso Nachbarn
- Arbeitskollegen, Vorgesetzte
- Verwandte
- Partner oder eigene Kinder
- Kursteilnehmer / Kursleiter

Zum Gesprächsverhalten ist zu beachten:

Hemmend für den narrativen Prozeß sind:

- Unterbrechung oder abrupter Themenwechsel
- Wertungen (auch Mimik wie Stirnrunzeln, ungläubiges Gesicht, Kopfschütteln o.ä.)
- Interpretationen
- bohrendes Nachfragen
- unkonzentriertes Zuhören

Fördernd für den narrativen Prozeß sind folgende Reaktionsweisen:

Der Gesprächshelfer hört konzentriert zu und gibt dem Gesprächspartner durch Nicken, Blickkontakt oder verbale Äußerungen ("hm") zu verstehen, daß er mit seiner Person auf ihn bezogen ist.

Der Gesprächshelfer gibt dem Gesprächspartner immer wieder Rückmeldung über das, was er verstanden hat. Der Gesprächspartner kann sich öffnen, wenn er sich sicher und in seinen Emotionen verstanden fühlt.

Der Gesprächshelfer verbalisiert daher weniger die Inhalte als die emotionale "Botschaft" des Gesprächspartners.

Der Gesprächshelfer hält sich selber weitgehend zurück. Die Darstellung seiner eigenen Sichtweise zu einem Thema könnte den Gesprächspartner zum Umschwenken bewegen, ihm das Gefühl geben, daß seine Auffassung falsch sei usw.

In dem Fall, daß der Gesprächspartner nichts oder sehr wenig zu einem Statement sagt, vergewissert sich der Gesprächshelfer, ob das Statement verstanden wurde. Dann gibt er dem Gesprächspartner seinen Eindruck wieder: "Kann es sein, daß Dir dazu einfach nichts einfällt?" oder "Ich glaube, Dir fällt es schwer, mehr dazu zu sagen." o. ä..

In dem Fall, daß ein Gesprächsteilnehmer stark abschweift, sollte der Gesprächshelfer strukturieren, indem er behutsam zum Thema zurückführt.

2. Fragebogen-Leitfaden

Einstieg

Ich möchte heute mit Dir darüber reden, wie Du darüber denkst und was das für Dich bedeutet, daß Du nicht so lesen und schreiben kannst, wie Du es gerne möchtest.

Eingangsfrage als Gesprächseinstieg über das Selbstbild

Denk doch mal an die Zeit zurück, als Du noch nicht im Kurs warst. Hat sich seit damals etwas für Dich verändert? Was ist anders geworden seit damals? Was hat sich seitdem geändert?

(Hier sollte auch angesprochen werden, wie lange der TN schon einen Alphabetisierungskurs besucht.)

1. Selbsteinschätzung der Ursachen in der Vergangenheit und behindernde Bedingungen in der gegenwärtigen Lebenssituation

Es gibt jetzt immer mehr Leute, die sich fragen, warum eigentlich jemand nicht genug lesen und schreiben gelernt hat. Ich lese Dir dazu was vor.

(Nach jedem der Statements 1-6 sollte die Frage gestellt werden, was die Person der Bezugsgruppe von dieser Aussage hält und wie sie den Inhalt aus ihrer Sicht beurteilt. Das Statement 7 soll selber inhaltlich fortgeführt werden.)

Statements

Was hältst Du von dieser Aussage? Wie beurteilst Du diese Aussage aus Deiner Sicht?

1. *"Im Grunde genommen sind meine Eltern schuld, daß ich nicht genug lesen und schreiben gelernt habe."*
2. *"Wenn die Lehrer sich mehr gekümmert hätten, könnte ich bestimmt heute lesen und schreiben."*
3. *"Eigentlich bin ich selber schuld, daß ich es nicht richtig gelernt habe."*
4. *"Wirklich schuld daran, daß ich bis heute nicht genug lesen und schreiben kann, sind die ganzen Lebensumstände früher gewesen." (Geldmangel, frühe Mitarbeit, alleinerziehender Elternteil, viele Geschwister usw.)*
5. *"Wenn ich nicht krank gewesen wäre, könnte ich heute bestimmt gut lesen und schreiben."*
6. *"Wenn ich darüber nachdenke, gibt es auch heute noch so einiges, was mich vom Lernen abhält und mir das Lesen- und Schreibenlernen schwermacht."*
7. *Ergänzen Du bitte diesen Satz:
"Ich könnte wahrscheinlich viel besser und schneller lesen und schreiben lernen, wenn ..."*

2. *Einschätzung des Stigmas gegen Lese- und Schreibunkundige (tatsächlich selbst erlebtes Stigma)*

Viele, die bei uns in den Kursen lernen, haben früher schlechte Erfahrungen mit anderen Menschen gemacht, weil sie nicht lesen und schreiben konnten. Mich interessiert, ob es Dir auch so gegangen ist. Was hältst Du von folgenden Aussagen? Welche trifft auf Dich eher zu?

(Beide Statements können zusammen vorgetragen werden.)

1. *"Ich kann mich an keine Situation erinnern, in denen ich Nachteile oder Ärger gehabt hätte, weil ich nicht genug lesen und schreiben konnte."
(Partnerschaft, Beruf, Schulzeit, Freizeit, Freunde, Elternhaus ...)*
2. *"Es gab bisher schon einige Situationen, in denen ich Nachteile und Ärger hatte, weil ich nicht genug lesen und schreiben konnte."
(Partnerschaft, Beruf, Schulzeit, Freizeit, Freunde, Elternhaus ...)*

3. *Einschätzung der Bedeutung von Schriftsprache*

Die Menschen , die zu uns in die Kurse kommen, finden es aus ganz unterschiedlichen Gründen wichtig, lesen und schreiben zu können. Ich lese Dir dazu ein paar Sätze vor.

(Nach jedem Statement 1-14 sollte die Frage gestellt werden, was die Person der Bezugsgruppe von dieser Aussage hält und wie sie den Inhalt aus ihrer Sicht beurteilt. Die Statements 15 und 16 sollen selber vervollständigt werden.)

Statements

Was hältst Du von dieser Aussage? Wie beurteilst Du diese Aussage aus Deiner Sicht?

1. *"Lesen und schreiben muß man einfach können, um im Alltag klarzukommen."*
2. *"Wenn ich lesen und schreiben kann, kann ich die Fernsehzeitung lesen, leichter den Führerschein machen, Briefe schreiben usw. Das ist für mich am wichtigsten."*
3. *"Eigentlich bräuchte ich in meinem Alltag nicht unbedingt lesen und schreiben zu können, wenn ich nicht Angst hätte, daß andere mich verachten."*
4. *"Ich fühle mich Leuten (gegenüber)⁴⁴, die richtig lesen und schreiben können, immer etwas unterlegen."*
5. *"Auch wenn man was anderes ganz gut kann (Handwerk, Kindererziehung, Gärtner o.ä.) - das zählt doch nicht so viel wie Lesen- und Schreibenkönnen."*
6. *"Ich werde doch ganz anders angesehen, wenn ich richtig lesen und schreiben kann. Dann kann ich auch selbst auf mich stolz sein."*
7. *"Wenn man nicht lesen und schreiben kann, ist man doch immer benachteiligt, ausgeschlossen und abhängig."*
8. *"Ich kann im Beruf nicht weiterkommen, wenn ich nicht richtig lesen und schreiben kann."*
9. *"Als Mutter oder Vater muß man unbedingt lesen und schreiben können."*
10. *"Wenn man nicht richtig lesen und schreiben kann, ist man viel stärker von Arbeitslosigkeit bedroht."*
11. *"Wer richtig lesen und schreiben kann, kann es leichter zu was bringen."*
12. *"Ich denke, daß mir das Leben mehr Spaß macht, wenn ich richtig lesen und schreiben kann."*
13. *"Im Leben gibt es Wichtigeres als Lesen- und Schreibenkönnen."*
14. *"Wer nicht richtig lesen und schreiben kann, ist dumm."*

⁴⁴ Ergänzung von mir

Ich lese Dir jetzt zwei unvollständige Sätze vor, und Du ergänzen die Sätze dann bitte!

15. *"Wenn ich mal richtig lesen und schreiben kann, dann ..."*

16. *"Richtig lesen und schreiben können, das heißt für mich ..."*

4. Einschätzung eigener Kompetenzen

Wir haben vorhin darüber gesprochen, was Lesen und Schreiben für Dich bedeutet und warum Du es können willst. Mich interessiert jetzt, wie Du Deine Fähigkeiten selber einschätzt und wie nah Du Deinen Zielen schon gekommen bist. Ich lese dazu wieder ein paar Sätze vor.

(Nach jedem einzelnen Statement sollte wieder die Frage gestellt werden, was die Person der Bezugsgruppe von dieser Aussage hält und wie sie den Inhalt aus ihrer Sicht beurteilt.)

Was hältst Du von dieser Aussage? Wie beurteilst Du diese Aussage aus Deiner Sicht?

1. *"Wenn ich daran zurückdenke, wie es war, als ich hier angefangen habe, dann geht es heute schon viel besser mit dem Lesen und Schreiben."*
2. *"Im Kurs habe ich schon eine Menge gelernt, aber fertig bin ich noch lange nicht."*
3. *"Ich hör´ mit dem Kurs auf, wenn ich bestimmte Sachen kann."*
4. *"Ich hab´ den Eindruck, daß ich in der ganzen Zeit viel zu wenig gelernt habe."*
5. *"Ich hab´ im Kurs außer Lesen und Schreiben noch andere Sachen gelernt, die mir helfen."*
6. *"Ich bin jetzt so weit, daß ich mich nicht mehr verstecken muß."*
7. *"Ich kann eine Menge Dinge, die der Kursleiter oder andere Menschen nicht können."*
8. *"Solange ich nicht richtig lesen und schreiben kann, bin ich nicht zufrieden mit mir. Auch wenn ich andere Sachen ganz gut mache."*
9. *"Es ist ja nicht so, daß man dumm ist, nur weil man nicht lesen und schreiben kann. Ich würde gerne mal den anderen im Kurs zeigen, was ich alles kann."*
10. *"Ich lese und schreibe jetzt auch außerhalb des Kurses."*
11. *"Wenn ich nicht so unsicher wäre, würde ich auch außerhalb des Kurses mal lesen oder schreiben."*

12. *"Ich bin mir nicht sicher, ob ich es je schaffen werde." (Das Lesen- und Schreibenkönnen)⁴⁵*

⁴⁵ Ergänzung von mir

5. Angst in sozialen Kontexten

Vorhin haben wir darüber gesprochen, ob Du auch außerhalb des Kurses ab und zu liest oder schreibst. Ich habe hier ein paar Sätze, die sich auf Situationen außerhalb des Kurses beziehen. Ich möchte gerne zum Schluß mit Dir über diese Sätze sprechen. (Nach jedem einzelnen Statement sollte wieder die Frage gestellt werden, was die Person der Bezugsgruppe von dieser Aussage hält und wie sie den Inhalt aus ihrer Sicht beurteilt.)

Was hältst Du von dieser Aussage? Wie beurteilst Du diese Aussage aus Deiner Sicht?

1. *"Ich gehe möglichst gar nicht alleine zu Ämtern, zur Sparkasse oder zum Arzt. Ich hab´ immer Angst, daß ich da mal was lesen oder schreiben muß."*
2. *"Zu Elternabenden gehe ich nie alleine hin. Ich schicke dann lieber meinen Mann / meine Frau."*
3. *"Ich fänd´s nicht schlimm, wenn die Lehrer von meinen Kindern erfahren würden, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann."*
4. *"Ich glaube, ich hätte keine ruhige Minute mehr, wenn meine Nachbarn erfahren würden, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann."*
5. *"Wenn mich jemand bittet, was zu schreiben, zieht sich mir der Hals zusammen."*
6. *"Wenn mich jemand bittet, was zu schreiben, sage ich, daß ich´s nicht kann."*
7. *"Ich würde sofort bei einer Informationsveranstaltung über erwachsene Analphabeten auf dem Shadowplatz⁴⁶ mitmachen."*
8. *"Um Gottes willen! Im Betrieb darf keiner was davon erfahren."*
9. *"Im Betrieb lasse ich mir von Arbeitskollegen helfen, wenn ich mit dem Lesen oder Schreiben nicht klarkomme."*
10. *"Du verlierst doch Deinen Arbeitsplatz, wenn der Chef was rauskriegt."*
11. *"Meine Verwandten wissen Bescheid. Warum auch nicht?"*
12. *"Zuhause brauche ich nicht heimlich Lesen und Schreiben üben."*
13. *"Ich werde erst dann außerhalb des Kurses lesen und schreiben, wenn ich es richtig kann und mich sicher fühle."*

⁴⁶ ursprünglich statt auf dem Shadowplatz "auf dem Alten Markt", da in der Untersuchung von DÖBERT-NAUERT Bielefelder Teilnehmer befragt wurden. Ein dem "Alten Markt" vergleichbarer öffentlicher Ort in Düsseldorf ist der Shadowplatz.

14. "Es ist gräßlich, wenn Freunde Gesellschaftsspiele machen wollen, bei denen man lesen oder schreiben soll. Ich hab´ dann immer meine Ausreden."

15. "Ich bin sogar im Kurs noch manchmal aufgeregt, wenn ich was lesen oder schreiben soll."

3. Abfragen der demographischen Daten

Interview am: _____

Code: _____

Teil 2 / Demographie

1. Geschlecht ____(1)

Mann 0
Frau 1

2. Familiens tand ____(2)

Sind Sie / bist Du:

ledig 1
verheiratet 2
geschieden 3

3. Anzahl der Kinder ____(3)

Wieviele Kinder haben Sie / hast Du?

total: _____

4. Schulbesuch

____(4)

Welche Schule oder Schulen haben Sie / hast Du besucht?

5. Berufstätigkeit

____(5)

Welchen Beruf üben Sie / übst Du zur Zeit aus?

6. Anzahl der Geschwister

____(6)

Wieviele Geschwister haben Sie / hast Du?

7. Geschwisterposition

____(7)

Das wievielte Kind sind Sie / bist Du - welche Position innerhalb der Geschwisterreihe nehmen Sie / nimmst Du ein?

8. Zeitraum des Kursbesuches

____(8)

Seit wann sind Sie / bist Du in einem Alphabetisierungskurs?

4. Die Kontrollstatements

Interview am: _____

Code: _____

Rotation: _____

4.1 Erklärender Text

Im folgenden komme ich auf bereits behandelte Themen zurück: Ich habe hier ein paar Aussagen, die Du mir bitte ganz spontan, so wie Du es gerade denkst, beantworten sollst. Dabei geht es hier nur um Deine Meinung oder Deine Beurteilung zu diesen Aussagen.

Du sollst immer jeweils eine Aussage, die ich Dir vorlese, anhand dieser Skala beurteilen, die ich Dir hier vorlege.

Ich habe hier zwei Skalen zur Auswahl. (Vorlegen der JA-NEIN-Skala.) Wie gut kannst Du das hier lesen? (Falls Befragter die Wörter gut d.h. eindeutig erlesen oder erkennen kann, wird diese Skala gewählt und folgender Text auf die JA-NEIN-Skala angepaßt.) (Bei Vorlage bzw. Auswahl der zweiten Skala:)

Auf dieser Skala siehst Du Abbildungen von Händen, deren Daumen entweder nach unten oder nach oben zeigt. Der Daumen nach oben bedeutet Zustimmung, also daß Du dieser Aussage, die ich Dir vorlese, zustimmst, und der Daumen nach unten bedeutet Ablehnung, also daß Du der Aussage, die ich Dir vorlese, nicht zustimmst.

Deine Zustimmung oder Ablehnung kannst Du dann noch mal etwas genauer unterteilen: Es gibt die Möglichkeit zu sagen "Dieser Aussage stimme ich überhaupt nicht zu" - das ist der Daumen ganz links, unter dem auch die Zahl "1" steht.

Ganz rechts der Daumen heißt: "Dieser Aussage stimme ich voll und ganz zu". Unter dieser Abbildung steht die Zahl "6".

Dazwischen kannst Du jetzt noch mit Einschränkung zustimmen oder ablehnen.

Eine *nicht* so starke *Ablehnung* der Aussage kannst Du mir mit den beiden *kleineren* Händen mit dem Daumen nach unten (und den Zahlen 2 und 3) mitteilen. Dabei ist die Ablehnung, die Du durch Angabe der größeren der beiden Hände äüßerst, größer als die, die Du durch Angabe der kleineren der beiden Hände äüßerst.

Eine *nicht* so starke *Zustimmung* teilst Du mir bitte durch die Wahl einer der beiden *kleineren* Hände mit dem Daumen nach *oben* (und den Zahlen 4 und 5) mit. Dabei ist die Zustimmung, die Du durch Angabe der größeren der beiden Hände äüßerst, größer als die, die Du durch Angabe der kleineren der beiden Hände äüßerst.

Hier ein Beispiel:

Du sollst die Aussage beurteilen:

- "*Alphabetisierungskurse sind sinnvoll.*"

Dann bedeutet die 1. Hand von links mit dem Daumen nach unten, daß Du dieser Aussage überhaupt nicht zustimmst. (Also meinst Du, daß Alphabetisierungskurse nicht sinnvoll sind.)

Die 2. Hand von links mit dem Daumen nach unten bedeutet, daß Du dieser Aussage nicht so unbedingt zustimmen kannst. (Vielleicht, weil Du der Meinung bist, daß Alphabetisierungskurse nicht so unbedingt sinnvoll sind.)

Die 3. Hand von links mit dem Daumen nach unten bedeutet, daß Du dieser Aussage auch nicht so unbedingt zustimmen kannst - sie aber auch nicht stark ablehnst. (Alphabetisierungskurse sind Deiner Meinung nach zwar nicht so sinnvoll, aber....)

Die 4. Hand von links mit dem Daumen nach oben bedeutet, daß Du dieser Aussage ein wenig zustimmst. (Alphabetisierungskurse sind zwar sinnvoll, aber...)

Die 5. Hand von links mit dem Daumen nach oben bedeutet, daß Du dieser Aussage im großen und ganzen Teil zustimmen kannst. (Alphabetisierungskurse sind Deiner Meinung nach schon im großen und ganzen sinnvoll.)

Die 6. Hand von links mit dem Daumen nach oben bedeutet, daß Du dieser Aussage voll und ganz zustimmst. (Alphabetisierungskurse sind Deiner Meinung nach auf jeden Fall uneingeschränkt sinnvoll.)

Soweit mein Beispiel, laß uns nun beginnen und denke bitte daran, daß es hier darum geht, Deine Meinung wiederzugeben und daß Du möglichst spontan antwortest.

4.2 Kontrollstatements (ohne Rotation)

k1-1

- *"Schuld daran, daß ich nicht genügend lesen und schreiben gelernt habe, waren meine Eltern."*

k2-1

- *"Schuld daran, daß ich nicht genügend lesen und schreiben gelernt habe, waren meine Lehrer."*

k3-1

- *"Schuld daran, daß ich nicht genügend lesen und schreiben gelernt habe, waren die Lebensumstände."*

k4-1

- *"Schuld daran, daß ich nicht genügend lesen und schreiben gelernt habe, war meine Krankheit."*

k5-1

- *"Schuld daran, daß ich nicht genügend lesen und schreiben gelernt habe, war ich."*

k6-1

- *"Auch heute noch gibt es Dinge, die mich daran hindern, lesen und schreiben zu lernen."*

k7-2

- *"Es gab Situationen, in denen ich Ärger bekommen habe bzw. Nachteile dadurch hatte, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann."*

k8-3

- *"Für den Alltag ist das Lesen und Schreiben überhaupt nicht wichtig."*

k9-3

- *"So ein Handwerk, das man gelernt hat, oder daß man seine Kinder gut erziehen kann, das ist doch viel wichtiger als lesen und schreiben können."*

k10-3

- *"Auch wenn man nicht richtig lesen und schreiben kann, man kann trotzdem unabhängig sein und wird deshalb nicht ausgegrenzt oder benachteiligt."*

k11-3

- *"Für den Beruf ist das Lesen und Schreiben überhaupt nicht wichtig."*

k12-3

- *"Es ist nicht wichtig, ob man als Mutter oder Vater lesen und schreiben kann."*

k13-3

- *"Wieviel Spaß ich am Leben habe, hängt nicht davon ab, ob ich richtig lesen und schreiben kann."*

k14-4

- *"Seit ich den Kurs besuche, habe ich keine Fortschritte im Lesen und Schreiben gemacht."*

k15-4

- *"Wenn ich ganz bestimmte Dinge gelernt habe, von denen ich mir vorgenommen habe, sie zu können, dann bin ich fertig mit dem Kurs."*

k16-4

- *"Seit ich den Kurs besuche, habe ich noch andere Dinge außer lesen und schreiben gelernt."*

k17-4

- *"Ich habe immer noch das Gefühl, mich verstecken zu müssen."*

k18-4

- *"Ich kann noch andere Dinge außer lesen und schreiben, und die kann ich sehr gut."*

k19-4

- *"Es ist nicht so wichtig, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann. Dafür mache ich ja andere Sachen ganz gut."*

k20-4

- *"Ich lese und schreibe auch außerhalb des Kurses."*

k21-5

- *"Es ist mir egal, ob jemand weiß, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann."*

k22-5

- *"Wenn ich in der Öffentlichkeit etwas schreiben muß, tue ich das in aller Ruhe."*

k23-5

- *"Meine Kollegen können ruhig wissen, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann."*

k24-5

- *"Mein Chef kann ruhig wissen, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann."*

k25-5

- *"Meine Verwandten und Freunde können ruhig wissen, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann."*

k26-5

- *"Im Kurs habe ich keine Angst davor, etwas zu schreiben oder zu lesen."*

4.3 Rotationsgruppen für die Reihenfolge der zu beurteilenden Kontrollstatements

Rotation I

16, 13, 14, 12, 18, 17, 24, 7, 1, 10, 6, 5, 23, 20, 22, 25, 19, 9, 4, 21, 26, 15, 11, 2, 8, 3;

Rotation II

15, 10, 6, 16, 13, 14, 12, 1, 21, 26, 23, 7, 5, 20, 22, 25, 19, 9, 4, 18, 24, 17, 3, 11, 2, 8;

Rotation III

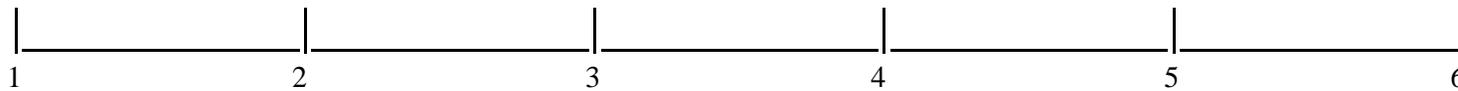
2, 11, 18, 14, 4, 8, 9, 16, 12, 6, 13, 1, 22, 10, 19, 25, 15, 23, 21, 7, 24, 26, 5, 17, 20, 3;

Rotation IV

20, 10, 8, 2, 15, 5, 1, 12, 4, 26, 22, 7, 13, 16, 14, 23, 11, 24, 6, 9, 18, 25, 3, 17, 21, 19;

Anhang C)

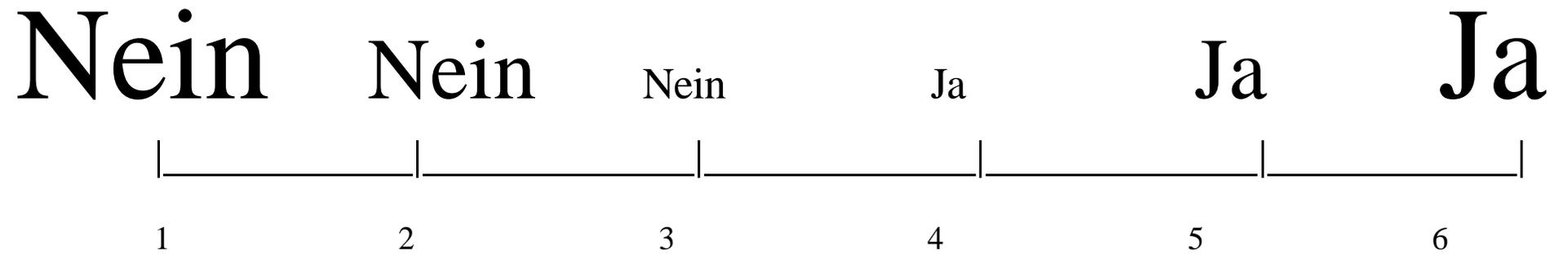
Dieser Aussage



stimme ich
überhaupt
nicht zu

stimme ich
voll und ganz
zu

Anhang D)



Anhang E)

Transkriptionsregeln

1. Der "Interview-Kopf"

Am Anfang einer jeden Transkription werden in dem "Interview-Kopf" in folgender Weise Daten über das Interview und die Transkription festgehalten :

Beispiel:

INTERVIEW-NR.: x
CODE: [Buchstabe] / [römische Ziffer]
 ([Geschlecht])
LÄNGE DES INTERVIEWS: ca. xx Min.
DATEINAME: VPx.DOC
BEMERKUNGEN:

INTERVIEW-NR.:
 laufende Nummer des Interviews;

CODE:
 ergibt sich aus dem ersetztem Anfangsbuchstaben; des Namens des Interviewten und der Rotationsgruppe der Zusatzstatements, die der Interviewte bewertet hat; dahinter wird in (Klammern) das Geschlecht der Vp vermerkt: w: weiblich; m: männlich;

LÄNGE DES INTERVIEWS:
 wird in Minuten angegeben, kann auch erst am Ende der Transkription eingetragen werden;

DATEINAME:
 setzt sich wie folgt zusammen: VP und laufende Nummer des Interviews und Punkt DOC; (bei Doppelinterview: z.B.: VP3-4.DOC)

BEMERKUNGEN:

Raum für erwähnenswerte Beobachtungen, die der Transkribend bei der Transkription festgestellt hat und die nicht ohne weiteres aus dem Lesen der Transkription hervorgehen, wie Z.B.: "Vp spricht sehr leise" oder ""allgemein sehr starke Nebengeräusche bei der Aufnahme" oder "Vp spricht sehr undeutlich" usw.

Die Transkriptionen werden mit Zeilennummern am linken Rand gedruckt (siehe 2.).

In der Transkription ist mit "I:" immer der Interviewer und mit dem entsprechend anderen , für die Vp vergebenen Buchstaben z.B. "A:" immer die Vp gemeint .

In dieser Untersuchung werden 12 Interviews transkribiert. Die Vps erhalten entsprechend der fortlaufenden Nummerierung der Interviews nacheinander die Namens-Buchstaben A, B, C, D, E, F, G, H, K, L, M und N. Der Buchstabe "I" ist für den Interviewer vergeben; der Buchstabe "J" wird wegen der hohen graphischen Ähnlichkeit mit dem Buchstaben "I" nicht verwendet.

2. Textformat in Winword:

Format / Seite einrichten: Oben: 2,5; Unten: 2,0; Links: 3,8; Rechts: 3,8;
Format / Absatz: von links: 1,4; von rechts: 0; Erste Zeile: -1,4;
Zeilenabstand: 1,5;
Format / Tabulatoren: 1,4;
Blocksatz;
Schriftart: Times New Roman, 13;
Seitenzahlen rechts unten;
Format /Abschnitt / Zeilennummern: hinzufügen; beginnen mit Nr. 1,
Abstand zum Text: Auto; Zählintervall: 1; neu beginnen mit jeder neuen Seite;

3. Zeichensetzung bei der Transkription

Die sonst als Satzzeichen bekannten Zeichen verlieren ihre Funktion, sie bekommen eine andere Bedeutung. Komma und Punkt werden nicht

aufgrund grammatikalischer Regeln gesetzt, sondern sind Zeichen für Sprechpausen der jeweils erzählenden Person im Interview. Sie werden daher auch nicht direkt im Anschluß an das vorhergehende Wort gesetzt, sondern sind davon durch ein Leerzeichen getrennt ("Da war ich , ich weiß nicht muß mal überlegen ,, ich glaub da war ich sieben Jahre alt . +")

- , Leerzeichen Komma Leerzeichen bei Pause in einem Satz bzw. einer Aussage (Stimme senkt sich nicht);
pro Sekunde ein Komma;
zwischen den Kommata kein Leerzeichen;

Komma im Wort: wenn ein Wort in zwei Teilen gesprochen wird, z.B.:
"also man , muß nicht dumm sein . Wenn man sich anders weiter* , *bilden will ."
- . Leerzeichen Punkt Leerzeichen am Ende eines Satzes bzw. einer Aussage;
die Stimme wird eindeutig zum Ende des Aussage hin gesenkt;
- ; Leerzeichen Semikolon Leerzeichen: bei nicht eindeutigen Ende einer Aussage;
es ist nicht klar zu hören, ob die Stimme sich gesenkt hat;
- ? Fragezeichen hinter jede als Frage formulierte Äußerung und auch bei Sätzen, die grammatikalisch nicht als Frage formuliert sind, in denen jedoch die Stimme am Ende des Satzes wie bei einer Frage gehoben wird;
ausgenommen sind Fragen mitten in einer Äußerung;
Beispiel für Frage innerhalb einer Aussage wobei das Ende der Aussage keine Frageform mehr hat:
"Aufgrund dessen daß die gemerkt hat daß Du mit dem Schreiben jetzt nicht so richtig klar kamst ?"
oder:
"Ja was ja auch fehlte für Dich ne in der Zeit ?"
(Das Fragezeichen wird gesetzt, weil die Sprecherin am Ende des Satzes die Stimme anhebt.)

- ? Beispiel für die Ausnahme der Fragen innerhalb einer Äußerung
"Ja ist denn irgendwas anders geworden seit damals /NF/ also also seit Du jetzt diesen Kurs besuchst für Dich also bis auf das was Du jetzt gerade schon gesagt hast eben daß Du da - "
- ! Leerzeichen Ausrufungszeichen Leerzeichen bei einem Ausruf des Sprechers , zum Beispiel:
"Als Vater und Mutter sollte man lesen und schreiben können /ND/ , das sollte man nicht nur als Vater und Mutter das sollte jeder !"
- " " Anführungszeichen Text Anführungszeichen um den Text leslicher zu machen , wenn die erzählende Person Text zitiert bzw. wenn ohne diese Kennzeichnung der Text auch mißverstanden werden könnte , zum Beispiel:
"Ich konnt noch nicht ehm , noch nicht mal einen /BT/ Buchstaben , mit nem anderen zusammenziehen ; und das geht ja schon , beim "Die" oder so oder "S" und "So" und das , oder "Und " „ , "
- + Leerzeichen Plus Leerzeichen bei Pause nach Beendigung einer Aussage oder eines Satzes;
 wird hinter einen Punkt gesetzt. (Stimme senkt sich);
 pro Sekunde ein Plus;
 zwischen den Plus kein Leerzeichen;
 wenn Pause länger , dann Kommentar ((3 Minuten Unterbrechung wegen...));
- (()) Doppelklammer Text Doppelklammer: Kommentar wie *"((Bandstop))"*
 oder *"((Vp meint ihren Kursleiter))"* oder Ähnliches;
- (.Text.) Klammer Punkt Text Punkt Klammmmer: vermuteter Wortlaut;
- (...) Klammer Punkt Punkt Punkt: fehlende, nicht verstandene Satzstücke ;

- (Text) Klammer Text Klammer: vom Transkribenden ergänzter jedoch nicht vom Erzählenden gesprochener Text , um den Satz / die Aussage verständlicher zu machen
- * Stern für Wortabbruch, z. B.: "Die Masch* die Maschine ...";
- Leerzeichen Bindestrich für Satzabbruch, z.B.:
 I: "Also seit Du jetzt diesen Kurs besuchst eben daß Du da - "
 Vp: "Ist richtig . "
 (Funktion: damit beim Lesen und Auswerten klar wird, daß nicht vergessen wurde, Text zu transkribieren;)
 oder auch bei Überschneidungen: Vp und Interviewer reden gleichzeitig oder unterbrechen sich; Beispiel:
 "I: Ja , hm /ZU/ . + Das ist so der Grund . Wenn wir jetzt noch en bißchen weiter zurückgehen , eh , sogar so weit bis zur Schulzeit kannst Du da en bischen was drüber erzählen -
 H: /ÜB/ Ja kann ich Dir sagen ,"
- Bindestrich direkt an ein Wort angehängt in der üblichen Funktion, z. B.:
 das Lesen- und Schreibenlernen;

4. Weitere einheitliche Schreibformen:

Vermerk über Bandwechsel:

Leerzeile, ((Bandstop / Kasette wird umgedreht)) oder ((Bandstop / Kassettenwechsel)), Leerzeile

Einlesen der Statements über Textbausteine:

Dem Transkribenden liegt eine Liste über die Statements und deren für die Auswertung benötigten Kürzel vor (u1-1 bis u7-1, u1-2 bis u2-2, u1-3 bis u16-3, u1-4 bis u12-4 und u1-5 bis u15-5).

Wenn ein Statement des Interviews vom Interviewer wörtlich abgelesen wird, wird es als Textbaustein in den Text eingelesen. An dessen Ende steht jeweils eine Kennung in Doppelklammern, die einen Hinweis darauf gibt , um welches Statement in der Reihenfolge des

Interviewleitfadens es sich handelt und zu welchem inhaltlichen Bereich es zuzuordnen ist . Beispiel:

"Ich hör´ mit dem Kurs auf, wenn ich bestimmte Sachen kann." ((u3-4))

(Es handelt sich um das dritte Statement aus dem vierten inhaltlichen Bereich.)

Dieser Text soll in Kursivschrift ausgewiesen werden .

Abweichungen von den Originalformulierungen der Statements:

Werden abweichend von der Originalformulierung Wörter oder Sätze hinzugefügt, so sollen diese in der nicht-kursiven Schrift wiedergegeben werden. (Beispiel: *"Wenn ich daran zurückdenke, wie es war, als ich hier angefangen habe* gemeint ist im Kurs angefangen habe , *dann geht es heute schon viel besser mit dem Lesen und Schreiben."* ((u1-4)))

Auslassungen von Formulierungen:

Werden Teile der Formulierungen aus den Originalstatements ausgelassen, so sind diese auch in der Wiedergabe auszulassen.

Freies Formulieren der Statements:

Hat der Interviewer das Statements frei formuliert, dann wird die Schriftart nicht geändert, es kann jedoch, sofern eine Zuordnung möglich ist , am Ende dieser Formulierung in nicht-kursiver Schrift in Doppelklammern das Kürzel des Statements vermerkt werden , zum Beispiel:

"Gibt es denn da Situationen so Situationen wo man da schon mal was schreiben muß oder so in Gegenwart von Freunden zum Beispiel wenn Du Gesellschaftsspiele machst oder so ? ((u14-5)) ..."

5. Kommentar-Kürzel zum Verständnis der Bedeutung des Gesagten:

- /AB/ Ablehnung; ablehnender Unterton;
- /BT/ vorangegangenes Wort wird besonders betont; werden mehrere Wörter in besonderer Weise betont, so muß hinter jedes dieser Wörter das /BT/ vermerkt werden;
- /EM/ Empörung;
- /IR/ Ironie;
- /L/ leises kurzes Lachen;
- /LL/ lautes Lachen;
- /ND/ Nachdenken, Zweifeln; Beispiel:
I: "Wäre das auch genug wenn Du die richtig schreiben könntest für Deinen Arbeitsbereich , oder was würdest Du sagen was müßte da noch mehr sein ? ++ "
Vp: "Mehr /ND/ ."
(Stimme geht am Ende hoch , es ist aber keine Frage)
- /NE/ Verneinung, Ablehnung;
- ne /NF/ ist das nachfragende "Ne " im Sinne von "nicht wahr?"; das "Ne" als nachfragendes oder Zustimmung einforderndes Füllwort (oft auch nö mit kurzem "Ö" oder ne mit kurzem "E" gesprochen) wird immer als "ne" + "/NF/" transkribiert, damit es nicht mit der verkürzten Aussprache von "eine" ("ne Minute später") verwechselt wird;
- nee /NE/ "ne" im Sinne von "nein" (wobei das "E" meist lang gesprochen wird) wird als "nee" + /NE/ als zusätzlicher Hinweis auf die Verneinung transkribiert;
- /NF/ Nachfragen /NF/ ;
Frage, Nachfrage aber bei gesenkter Stimme (siehe auch "ne" und "/NF/");

- /NF/ ? bei Nachfrage in Kurzworten oder Lauten wie
"Hm /NF/ ? ", wobei die Stimme angehoben wird;
- /NF/ . u. in Fällen, in denen es aus der Satzstellung nicht hervorgeht,
/NF/ , daß es eine Frage ist;
als zusätzlicher Hinweis, daß die Stimme angehoben wird;
- nicht /NF/ als nachfragendes "Nicht" im Sinne von "nicht wahr?";
Beispiel: "... und mein Mann hat immer mit denen gelernt
auch weil ich gearbeitet hab nachmittags und weil ich das
auch , und weil ich s auch nicht konnte , nicht /NF/ "
- /RH/ Rhetorische Frage, zum Beispiel:
"Zum Beispiel jetzt angenommen ich könnte Schränke
zusammenbauen , oder eh oder oder selber Schränke bauen
oder was weiß ich so , und was bringt eh das dabei wenn man
nicht Lesen kann /RH/ ."
Oder:"Ja sicher was sollen die denn machen /RH/ ";
- /ST/ Stöhnen / Beispiel: "Puh /ST/ was heißt das für mich ."
- /ÜB/ Textüberschneidung: der folgende Text überschneidet den
vorangegangenen;
- /ZÖ/ Zögern;
- /ZU/ Zustimmung;

6. Sprachliche Wiedergabe:

Grundsätzlich soll jedes Wort in der Transkription wiedergegeben werden, jedoch muß nicht alles so geschrieben werden wie es gesprochen wird. Denn das Ziel der Transkription beinhaltet auch, einen gut lesbaren Text zusammenzustellen. Es geht in dieser Untersuchung nicht um eine Sprachanalyse, und mit Rücksicht auf die Zielgruppe sollten bestimmte falsch ausgesprochene Worte wie "dat" und "wat" als "das" und "was" wiedergegeben werden. Ein Dialekt kann ins Hochdeutsche übersetzt werden, ebenso kann die Verwechslung von "mir" und "mich" korrigiert werden. Weiterhin werden bestimmte hier aufgeführte Sprechweisen wie folgt transkribiert:

dat	<i>wird zu</i>	das
wat	<i>wird zu</i>	was
nich	<i>wird zu</i>	nicht
nix	<i>wird zu</i>	nichts
inner Fabrik	<i>wird zu</i>	in ner Fabrik (im Sinne von "einer Fabrik") in der Fabrik (wenn eine ganz bestimmte Fabrik gemeint ist)

Folgende Ausdrücke werden in veränderter Form wiedergegeben, weil in der gesprochenen Sprache aus zwei Wörtern eines gemacht wurde. Aus "willste" wird dann wieder in die zwei Wörter "willst" und "Du" zurückzerlegt.

wirste	<i>wird zu</i>	wirst Du
verstehste	<i>wird zu</i>	verstehst Du
kannste	<i>wird zu</i>	kannst Du
mußte	<i>wird zu</i>	mußt Du
hatteste	<i>wird zu</i>	hattest Du
daßte	<i>wird zu</i>	daß Du
usw.		

Beispiel: aus "Hatteste dann Angst daßte es falsch machst"
wird:

"Hattest Du dann Angst daß Du es falsch machst";

Folgende Wörter können so transkribiert werden wie gesprochen, da es eigenständige Wörter sind, die nur unvollständig ausgesprochen werden:

hab ("da hab ich")
ne ("eine")

Sonstige Äußerungen der gesprochenen Sprache, die keine Wörter sind:

eh, ehm als Füllwörter der gesprochenen Sprache; kurzes "E" wie "Ö";

eh ((i. S. v: "sowieso"))

wenn "eh" im Sinne von sowieso gebraucht wird (mit langem "E"), dann wird dies in doppelten Klammern vermerkt;

hm /ZU/ als ein möglicher Ausdruck der Zustimmung

mh /ZU/ als weiterer möglicher Ausdruck der Zustimmung

mh mh /NE/ als möglicher Ausdruck der Verneinung / Ablehnung

hm /NF/ als eine Form des Nachfragens

Anhang F)

Tabelle zur Auswertung des Vergleichs der Versuchspersonen-äußerungen zu den Kontrollstatements und den Statements innerhalb des strukturierten Interviews

Bei der Auswertung der Kontrollstatement wurde so verfahren, daß die von den Befragten angegebenen Skalenwerte (von 1 bis 6) zu den Kontrollstatements (k1 bis k26) im direkten Vergleich zu dem im Interview Geäußerten aufgelistet wurden. Dafür wurden alle Interviews in einem ersten Durchlauf anhand der inhaltlichen Vorgaben durch die Kontrollstatements bearbeitet, und es wurde festgehalten, ob die Befragten sich zu dem jeweiligen Statement positiv oder negativ geäußert haben. Die Ausprägung der Antworten innerhalb des strukturierten Interviews wurde mit jeweils "j" für "positive Äußerung = ja" und "n" für "negative Äußerung = nein" notiert (siehe Zeilen für die Untersuchungs-Statements aus dem Bereich u1-1 bis u15-5 in nachfolgender Tabelle). Wenn das Statement aus der Untersuchung die Negation des Kontrollstatements abbildete, wurde dies in der Auswertungstabelle durch die Zusatzinformation "(-)" neben Kürzel-Benennung des Untersuchungs-Statements kenntlich gemacht⁴⁷. Ergaben sich Widersprüche zwischen den in dem strukturierten Interview gemachten Äußerungen und den Angaben zu den Kontrollstatements, so wird dies mit einem Stern "*" gekennzeichnet. In folgender Tabelle ist die Anzahl der Widersprüche bei den einzelnen Befragten in der Zeile neben "Σ *" und die Anzahl der Widersprüche pro Statement in der Spalte unter "Σ *" aufgeführt. Dabei wiesen die Interviews der VP7 und der VP12 die geringste Anzahl von Widersprüchen (= 2) vor.

⁴⁷ vgl. Beispiel:

k8-3

"Für den Alltag ist das Lesen und Schreiben überhaupt nicht wichtig."

u1-3 (-)

"Lesen und schreiben muß man einfach können, um im Alltag klarzukommen."

	VP1	VP2	VP3	VP4	VP5	VP6	VP7	VP8	VP9	VP10	VP11	VP12	S *
k1-1	6	1	1	2	5	3	1	2	6	1	5	5	
u1-1	j	n	/	n	n*	n	j*	n	j	n	j	/	2
k2-1	4	1	4	6	6	1	6	6	1	2	1	5	
u2-1	j	n	/	n*	j	/	j	j	n	n	j*	j	2
k3-1	6	6	6	4	5	6	6	1	1	6	6	5	
u4-1	j	/	/	/	j	j	j	/	/	j	/	j	
k4-1	1	3	2	4	1	2	1	1	1	1	1	1	
u5-1	n	j*	/	/	n	j*	n	/	n	/	n	n	2
k5-1	1	4	5	5	5	4	1	5	1	1	5	5	
u3-1	n	j	/	j	j	j	n	j	n	n	j	j	
k6-1	6	4	5	4	6	3	1	1	5	1	1	1	
u6-1	j	j	n*	n*	n*	j*	n	n	j	j*	j*	n	6
k7-2	6	1	4	2	2	4	1	1	6	6	6	2	
u2-2	j	j*	j	j*	n	j	n	n	j	n*	j	n	3
k8-3	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	
u1-3 (-)	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	n*	1
k9-3	1	2	2	2	1	6	1	1	2	5	1	2	
u5-3 (-)	n *	n*	j	j	j	n	j	j	j	j*	j	j	3
k10-3	4	2	6	5	4	6	1	4	2	3	6	5	
u7-3 (-)	j*	j	j*	n	j*	n	j	j*	j	j	j*	n	5
k11-3	1	1	3	1	1	6	1	1	1	1	1	2	
u8-3 (-)	j	j	j	j	j	j*	n*	j	j	j	n*	j	3
k12-3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	
u9-3 (-)	j	j	j	j	j	j	j	j	j	j	/	/	
k13-3	5	5	1	6	3	5	1	1	6	1	1	6	
u12-3 (-)	j*	n	n*	n	j	n	/	n*	j*	j	j	n	4
k14-4	4	1	1	3	1	1	1	2	1	2	1	2	
u4-4	j	n	j*	j*	n	n	n	n	j*	j*	n	n	4
k15-4	1	5	1	6	1	3	6	6	6	6	1	5	
u3-4	n	j	n	n*	n	n	j	j	/	j	/	j	1
k16-4	2	1	4	5	6	6	6	1	6	1	5	1	
u5-4	n	n	j	j	n*	j	j	n	j	j*	j	n	2
k17-4	6	2	1	1	2	1	5	6	5	6	5	1	
u6-4 (-)	n	j	j	j	j	j	n	n	n	n	n	j	
k18-4	6	5	6	6	5	6	6	6	6	5	6	6	
u7-4	j	j	/	/	j	/	j	j	/	n*	j	j	1
k19-4	1	1	5	1	4	6	1	1	1	1	1	2	
u8-4 (-)	j	/	/	/	/	n	j	/	j	j	j	j	
k20-4	4	5	4	2	2	5	5	5	6	5	1	5	
u10-4	j	j	n*	n	n	j	j	j	j	j	n	j	1
k21-5	1	6	5	4	1	6	1	1	1	1	1	5	
u1-5 (-)	j	n	j	n	n	n	n	n	n	j	j	n	
u2-5 (-)	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	j	/	
u3-5	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	n	/	
u4-5 (-)	j	n	/	/	/	/	j	j	j	j	j	n	
u5-5 (-)	j	j	/	/	n	n	j	/	n	j	j	n	
u6-5	n	j	j	j	j	j	/	/	n	n	/	j	
u7-5	n	j	n	j	n	j	n	/	n	n	n	j	
u8-5 (-)	n	n	n	n	n	n	n	n	j	/	/	n	
	VP1	VP2	VP3	VP4	VP5	VP6	VP7	VP8	VP9	VP10	VP11	VP12	S *
u9-5	n	/	j	j	j	j	n	/	n	/	/	j	
u10-5 (-)	n	/	n	n	n	n	n	n	n	/	/	n	
u11-5	n	j	j	/	j	j	n	j	j	j	/	j	
S +	2	6	5	6	7*	8	3	4*	4	1	0	9	2
S -	7	1	2	0	1	0	5	1	5	5	6	0	

k22-5	4	1	2	3	5	2	1	6	2	1	1	5	
u5-5 (-)	j*	j	j	/	n	n*	j	/	n*	j	j	n	3
k23-5	1	6	6	4	5	6	1	5	1	1	1	6	
u8-5 (-)	n*	n	n	n	n	n	j	n	j	/	/	n	1
k24-5	6	6	6	3	5	6	6	6	1	1	1	6	
u10-5 (-)	n	/	n	n*	n	n	n	n	n	/	/	n	1
k25-5	1	6	6	4	4	1	1	1	1	1	1	6	
u11-5	n	j	j	/	j	n	n	j*	j*	j*	/	j	3
k26-5	6	2	1	5	6	6	6	6	6	1	6	5	
u15-5 (-)	n	j	n*	n	n	j*	n	n	n	j	j*	j*	4
S *	5	3	6	6	5	5	2	4	4	7	5	2	54
Missings	0	3	7	6	1	2	1	4	3	3	6	2	38

(-) = negative Formulierung
 * = Widerspruch

1-3= nein
 n = nein

4-6 = ja
 j = ja

Anhang G)

Demographische Daten der Replikation

gedruckt wird nur die Seite 1

separater Druck auf selbem Papier: Excel-Datei: ANHANG-G.XLS

(in PDF-Onlinefassung nicht enthalten)

Anhang H)

Dokumentation aller relevanten Versuchspersonenäußerungen in Form von Paraphrasen / geordnet nach Kategorien

K1: Vernachlässigung, Gleichgültigkeit und Desinteresse (Elternhaus)

- VP1: - meine Mutter hatte keine Zeit; (4,22-26)⁴⁸
- keiner kümmerte sich um mich; (4,35-37)
- den Eltern war egal, was ich tat, ich konnte tun was ich wollte; (5,4-8)
- es war keine Fürsorge da, ich mußte allein klarkommen; (9,16-18)
- VP4: - mein Vater starb, als ich acht war und meine Mutter konnte sich nicht um mich kümmern, weil wir acht Kinder waren; (4,7-10)
- VP5: - meine Mutter ist krank geworden; mein Vater mußte arbeiten und konnte sich nicht um uns kümmern; (3,4-8)
- im Kinderheim haben die sich nicht mit einem befaßt, die haben sich nicht die Mühe gemacht; es hat mir keiner beim Lesen- und Schreibenlernen geholfen; (8,1-4)
- VP6: - eigentlich bin ich froh, daß ich in diesem Heim bin, denn meine Mutter hat mich auch ganz schön geärgert; (5,27-29)
- meine Kindheit war nicht schön; (5,34-35)
- VP7: - ich bin mit 5 Jahren auf der Straße aufgelesen worden und kam zunächst ins Heim; (2,35-38)
- den Pflegeeltern war es egal, ob ich etwas lernte; (12,34-35)

K2: Zerrüttung in der Familie (Elternhaus)/ Heimunterbringung bzw. Aufwachsen im Heim

- VP3: - Ich bin im Alter von zwei Jahren ins Heim gekommen; (4,37)
- VP4: - mein Vater ist gestorben, als ich acht Jahre alt war; mit zwölf Jahren ist meine Mutter in ein Heim gekommen; (2,25-27)
- ich bin auf einem Binnenschiff groß geworden; (2,29-30)
- VP5: - dann mußten wir ins Kinderheim; (3,9-12)
- VP6: - ich war als Kind mehrmals mal zu Hause und mal im Heim, bis ich dann ganz im Heim untergebracht wurde; hier gab es auch keine Schule; (4,4-8)
- VP7: - ich kam als Pflegekind zu einer Bauernfamilie, bei der chaotische Verhältnisse waren; (3,6-8)
- das war keine richtige Familie; (3,7)
- VP11: - mein Vater und meine Mutter waren auseinander; meine Mutter hatte dann einen Freund; (1,34-35)

⁴⁸ Zeichenerklärung:

(4,22-26): Seite 4 des Interviewtranskripts, Zeilen 22 bis 26;

(6,18+20-23): Seite 6 des Interviewtranskripts, Zeilen 18 und 20 bis 23;

(8/9,35-37/1-5): Seite 8 des Interviewtranskripts Zeilen 35-37 und Seite 9, Zeilen 1 bis 5;

K3: Alkoholmißbrauch und Gewaltanwendung in der Familie (Elternhaus)

- VP1: - mein Vater war Alkoholiker; (4,2-4)
- mein Vater hat öfter unter Alkoholeinwirkung randaliert; (4,6)
- VP7: - ich wurde viel von den Pflegeeltern geschlagen; (4,1-2)
- der Pflegevater schlug, wenn er betrunken war; (4,5-8)
- VP11: - meine Eltern waren auseinander und meine Mutter hatte einen Freund, der hatte nur
gesoffen und das Geld verbracht; (1,35-37)

**K4: Abwertung der Person: Erste Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und
Unfähigkeit der Person (Elternhaus)**

- VP7: - meine Pflegeeltern legten keinen wert auf meine Schulausbildung; (3,27-29)
- VP9: - meine Mutter ist gestorben, als ich im dritten Schuljahr war; da ist mein Vater mit mir in
ein anderes Dorf gezogen; dort gab es keine Schule; mein Vater ließ mich nicht mehr zur
Schule; (1,16-29)

K5: Strafen im Elternhaus

- VP7: - der Anlaß für das Weggehen waren erneute heftige Schläge; (4,23-26)
- VP10: - in der Schule das mußte man können, und wenn nicht, dann hat man eben noch ein
bißchen Prügel gekriegt; (9,23-25)
- VP11: - meine Mutter hat mich oft verprügelt, mit dem Kopf gegen die Wand geklopft, damit ich
etwas lerne; (2,11-12)

K6: Außenseiter in der Familie / Sündenbock- oder Aschenputtel-funktion

- VP9: - mein Vater wollte vielleicht, daß jemand zu Hause war; (1,36)
- ich mußte als Kind schon den Haushalt machen, kochen und den Haushalt machen;
(2,24-26)

K7: Sozio-ökonomischer Status / äußere Lebensumstände (als entwick-lungshemmend erlebt)

- VP1: - wir wohnten in einer Notunterkunft, wir galten als asozial; (5,20-22)
- VP7: - ich mußte als Kind immer arbeiten; (3,29; 3,31-33)
- in der neuen Pflegefamilie mußte ich auch viel arbeiten; (4,27-29)
- ich durfte nicht lernen, sondern mußte arbeiten; (12,25-26)
- VP11: - ich war von klein auf auf mich selbst angewiesen; ich mußte arbeiten, Lumpen sammeln und
alles machen, womit man Geld verdienen konnte, jeden Tag; (2,1-4)

- VP12: - meine Eltern haben mich nicht so viel im Lernen unterstützt; wir waren viele Kinder; ich mußte viel auf meine Geschwister aufpassen; (5,17-27)
- meine Eltern haben nicht so nachgehakt, weil sie so viel zu tun hatten; (6,2-4)
- wir haben früher eng gewohnt; (6,8)

K8: Erfahrung von Vernachlässigung und Gleichgültigkeit (Schule)

- VP5: - die Lehrer haben sich nicht so gut um einen gekümmert; (5,1-2)
- VP7: - weil ich Außenseiter war, hatte der Lehrer kein Interesse an mir; (3,14-16)
- ich wurde einfach jedes Jahr mitversetzt; (3,19-20)
- ich bekam mit 14 Jahren den Hauptschulabschluß, konnte jedoch nur "der" , "die" und "das" schreiben; (4,9-11)

K9: Außenseiter in der Wohnumgebung

- VP7: - im Dorf war ich ein Außenseiter; (3,15)

K10: Bewertung der Person: Weitere Diskriminierungserfahrungen in Richtung Wertlosigkeit und Unfähigkeit der Person (Schule)

- VP1: - ich war in den Augen der Lehrerin asozial, da wir in einer Notunterkunft untergebracht waren; (5,21-26)
- VP6: - wenn im Heim Lesestunde war, mußte ich zur Werkstunde; die haben gesagt, ich würde das Lesen- und Schreibenlernen nicht mehr schaffen; (6,37-39)
- wenn ich im Heim mit der Chefin über meine Situation in der Schule reden wollte, dachte die nur, ich wollte den Lehrern etwas; (9,6-8)
- die meinten, warum ich denn in die Schule ginge, ich würde doch sowieso nichts mehr lernen; (9,10-12)

K11: Strafen in der Schule: Außenseiter und Sündenbock:

- VP7: - weil ich morgens vor der Schule immer die Kühe gefüttert habe und nach ihnen roch, wurde ich von meinen Mitschülern gehänselt; (3,32-35)

K12: Reaktionen auf Diskriminierungsketten als begünstigende Bedingungen für Lese- und Schreibunkundigkeit

- VP1: - ich war an der Grenze zum Diebstahl und dazu, kriminelle Handlungen zu verüben (als Kind); (6,18-27)

K13: Krankheit

- VP1: - nein: krank war ich nicht; ich hatte wohl Schulangst, aber es hätte mehr Fürsorge da sein müssen; (9,13-18)

- VP2: - ich bin Allergiker; (3,37)
- das bin ich, seit ich zwei Jahre alt bin; (4,2)
- ich habe massive Asthmaanfälle gekriegt; (4,4-6)
- VP5: - *nein*: ich hatte wohl Masern oder Windpocken; (5,32-33)
- *nein*: sonst weiß ich nichts von Krankheiten; (5,38)

- VP6: - ich habe wohl irgendwas am Gehirn gehabt; ich habe auch eine Spritze gekriegt; (4,25-27)
 - als ich dreizehn Jahre alt war, sagte meine Mutter in meiner Gegenwart einmal zu einer Frau, daß ich wohl mal eine Hirnentzündung hatte, das würde ja nicht mehr, der Kopf wäre ja nicht mehr richtig, und es wäre besser, ich wäre gestorben; (12,22-27)
 - ich bin behindert; (21,26)
- VP7: - *nein*: ich war nicht krank; (12,37-38)
- VP9: - *nein*: ich war ja nicht geistig behindert, daß ich es deshalb nicht geschafft hätte; (5,1-2)
- VP11: - *nein*: ich hatte keine Krankheiten; ich fehlte in der Schule nicht, weil ich krank war; (4,26-31)
- VP12: - *nein*: ich habe nicht wegen Krankheit in der Schule fehlen müssen; (6,23-26)

K14: Diskriminierungserfahrungen als Lese- und Schreibunkundiger (als Erwachsener / Gegenwart)

- VP1: - ich erhielt schlechtere Bezahlung aufgrund der Lese- Schreibunkundigkeit; (13,26-28)
 - ich mußte unter schlechteren Arbeitsbedingungen arbeiten, weil ich nicht richtig lesen und schreiben kann; (14,11-18)
 - ich erhielt deswegen niedrigeren Lohn als Kollegen mit gleicher Arbeit; (16,17-19)
- VP2: - ich habe Stellen nicht bekommen, weil ich gesagt habe, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann; meine Allergien haben sie dann vorgeschoben; (10,8-12)
 - die wollten mich einfach nicht; (10,16)
 - ich wollte mich mal einer Gruppe anschließen, die wollten nichts mit mir zu tun haben, weil ich nicht lesen und schreiben kann; (11,12-15)
 - bei einer Bewerbung mußte ich mal etwas ausfüllen und wollte Hilfe haben, da bin ich ganz unhöflich abgewiesen worden; (21,24-25)
- VP3: - wenn man Leute um Hilfe bittet, sind die so unfreundlich; (11,16-22)
- VP4: - wenn man auf der Straße um Hilfe bittet, glauben die Leute, man will um Geld betteln und werden unfreundlich; (12,31-33)
 - die Leute stellen einen als doof hin; (12,36)
- VP5: - *nein*: ich habe noch keine unangenehmen Situationen mit anderen Menschen erlebt, weil ich nicht richtig lesen und schreiben kann; (8,29)
 - *nein*: die wissen alle, daß ich nicht so gut bin, und die nehmen mich so, wie ich bin; (8,32-33)
 - *nein*: auch auf Ämtern und so wurde mir bisher immer geholfen, und die waren immer freundlich; (15,32-36)
- VP6: - ich hatte mal eine Beschäftigung, da wurde ich schon nicht ernst genommen, weil ich, da ich kinderlos bin, für die keine richtige Frau war; und weil ich nicht lesen kann, haben die mich noch weniger ernst genommen; (17,34-38)
 - ich habe auch schon mal Bemerkungen gehört wie , die kann ja nicht richtig lesen; (30,25-26)
 - in der Werkstatt bin ich für die anderen, die nicht im Heim untergebracht sind, jemand, der nicht richtig lesen kann; und Heimkind ist etwas Minderwertiges; (31,9-12)
 - ich habe schon ein paar Mal gesagt bekommen, wer nicht richtig lesen und schreiben kann, ist dumm; (43,8-11)

- VP7: - *nein*: ich bin nie in eine Situation gekommen, in der ich hätte weglaufen müssen, weil ich nicht lesen und schreiben kann; (17,28-31)
- VP8: - *nein*: ich bin deswegen noch nie schlecht behandelt worden; (6,10-11)
- VP9: - als ich beim Arzt mal etwas nicht ausfüllen konnte, beschimpfte mich die Arzthelferin mit "diese Analphabetin"; (10,32-36)
- VP10: - gerade kleine Leute werden, wenn sie merken, daß Du das nicht kannst, gemein und herablassend; (3,22-24)
- bei meiner Putzarbeit wurden Frauen, die nicht richtig lesen und schreiben konnten, gemein behandelt; (3,28-32)
- meine Schwägerin hat mir mal aufgrund eines Briefes, den ich ihr geschrieben habe, gesagt, ich würde ja Fehler machen und ich müßte schreiben lernen; von da an habe ich erst mal nicht mehr geschrieben; (40,16-21),
- VP11: - ich wollte mir mal einen Personalausweis ausstellen lassen, da sollte ich eine Bescheinigung ausfüllen; ich habe gesagt, daß ich nicht schreiben kann und daß das jemand anderes machen müßte; da sagten sie zu mir, wo gibt es denn so etwas und ich müßte jemand anderen dafür finden; (9,27-32)
- das ist niederschmetternd und ekelhaft, wenn die einen so fertig machen; (10,5-6)
- ich wollte einmal beim Sozialamt Bekleidung für meinen Sohn beantragen, da sagte man mir, wo kämen wir denn dahin, wenn jeder Idiot so etwas kriegen würde; (10,12-16)
- es haben schon Kumpel herausgekriegt, daß ich nicht lesen und schreiben kann; die waren dann immer so blöd, sagten, der kann das nicht und so; (16,29-33)
- VP12: - *nein*: man hat mir immer geholfen; ich habe nie deswegen Ärger gehabt; (10,1-5)

K15: Erste Lernerfahrung als Erwachsener unangenehm

- VP7: - mich hat dann als Erwachsener eine Nonne unterrichtet, die ich aber nicht mochte, und daher hat mir das nicht so viel gebracht; (5,5-6)

K16: Abhängigkeit versus Unabhängigkeit (erlebte Abhängigkeit / Wunsch nach Unabhängigkeit)

- VP1: - mein Ehemann und mein Bruder halten mich von Schreibsituationen fern; (11,21-22)
- ich bin abhängig und unselbständig, aber es ist auch ein angenehmes Gefühl; (11,24-26)
- Abhängigkeit heißt, daß man sein Leben nicht gestalten kann, wie man will; (24,37-38)
- wenn man jemanden hat, der alles für einen erledigt, ist man abhängig; ich selbst habe mehrere Personen, von denen ich abhängig bin; (26,28-34)
- mit Lese- Schreibkundigkeit erhält man mehr Möglichkeiten, man kann sich weiterentwickeln; ohne Lese- Schreibkundigkeit bewegt man sich auf der Stelle; (29,32-35)
- VP2: - meine Eltern müssen mir Formulare ausfüllen, die ich zugeschickt bekomme; da bin ich ein bißchen abhängig; (11,24-27)
- ich muß meinen Vater fragen, wenn ich etwas nicht lesen kann; (16,21-24)
- das empfinde ich manchmal als demütigend; (16,25-26)
- VP4: - bei Schriftverkehr war ich bisher immer von anderen abhängig; (10,18-20)
- VP5: - ich möchte gerne lesen und schreiben lernen, damit ich bei Ämtergängen selbständig schreiben kann und nicht mehr auf die Hilfe anderer angewiesen bin; (1/2,37-39/1-2)

- ich war bisher immer auf die Hilfe anderer angewiesen; (2,4)
- man ist abhängig, muß immer die Leute fragen, ob sie einem helfen; (14,7-8)
- VP6: - *nein*: ich versuche es immer selbst und nur wenn es gar nicht geht, dann frag ich; (28,35-38)
- *nein*: ich habe Freunde, die mir auch helfen, aber abhängig fühle ich mich nicht; (40,1-3)
- VP7: - wenn ich lesen und schreiben gelernt habe, kann ich mich irgendwann frei bewegen; (23,34-35)
- VP8: - ich fühle mich auch benachteiligt, ausgeschlossen und abhängig, wenn mir andere etwas schreiben oder vorlesen müssen; (11,26-29)
- ich sammle immer meine Briefe und gehe dann zu meiner Mutter, die mir die Briefe vorliest; (22,20-23)
- es wäre schön, endlich nicht mehr abhängig zu sein; (22,26)
- VP9: - meine Tochter hat bisher viel für mich erledigt; ich möchte das jetzt nicht mehr; (14,6-10)
- ich bin immer noch etwas abhängig, aber nicht mehr so sehr wie früher; (23,7-13)
- VP10: - mein Mann regelt alles; wenn ich den nicht hätte, hätte ich große Schwierigkeiten; (22,12-15)
- VP11: - meine Frau macht das ganze Büro; ich muß das aber mal selbst lernen, wer weiß, was die Zukunft bringt; (8,14-17)
- VP12: - *nein*: (Abhängigkeit nicht als unangenehm empfunden)
- *nein*: ich fühle mich nicht unbedingt komisch, weil ich mir helfen lassen muß; (14,34-38)

K17: Teilhabe an Lebenschancen (Berufschancen) und sozialer Kommunikation (erlebter Ausschluß / Wunsch nach Teilhabe)

- VP1: - Beruf: ich könnte Traumstellen haben; (20,12-13)
- ich hätte Abteilungsleiterin werden können; (20,17-18)
- man isoliert sich selbst, um nicht aufzufallen; (24,11-16)
- man ist von Arbeitslosigkeit bedroht; (28,31-36)
- ohne Lesekenntnisse hat man schon Probleme beim Einkaufen; (28/39,38-39/1)
- VP2: - wenn man besser lesen und schreiben kann, dann hat man bessere Berufschancen; (10,1-2)
- ich habe Stellen nicht bekommen, weil ich gesagt habe, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann; meine Allergien haben sie dann vorgeschoben; (10,8-12)
- ich fühle mich schon oft benachteiligt, weil ich nicht alles machen kann; ich kann z.B. keine Landkarten lesen; (10,29-32)
- wenn die Lese-Schreib-Schwierigkeiten nicht gewesen wären, hätte ich noch meine Berufsausbildung erweitert; (11,37-38)
- VP3: - ich fühle mich vernachlässigt, denn man gibt mir oft nicht die Arbeit, die ich haben möchte, aus Angst, ich schaffe das nicht; (24/25,38-39/1-2)
- ich spiele bei Gesellschaftsspielen meistens nicht mit, weil ich genau weiß, ich kapiere das nicht so schnell; (26,32-33)
- VP4: - wenn ich mich bei der Zeitarbeitsvermittlung bewerben will, muß ich ein Formular ausfüllen; das kann ich nicht und ich frage nicht um Hilfe, um meine Lese-Schreibschwäche nicht preiszugeben; (9,10.17)

- man kann oft nicht mitreden, weil man z.B. die Zeitung nicht lesen kann; (25,5-6)
- weil man nicht mitreden kann, wird man dann irgendwann gemieden; (25,11-14)
- in Zeitungen sind viele Wörter, die ich nicht lesen und nicht verstehen kann; (25,35-38)

VP5:

- ich hätte vielleicht eine bessere Ausbildung haben können (12,1-2)
- man kommt im Beruf nicht weiter ohne lesen und Schreiben (16,5-9)
- ich wäre viel weiter, ich könnte die Ausbildung zur Krankenschwester machen zum Beispiel; (21,29-30)

VP6:

- bei einer neuen Arbeit wurde mir gesagt, daß ich aber noch viel üben müßte, sonst könnte ich da nicht anfangen; (29,34-35)
- wenn man etwas werden will, dann braucht man das Lesen und Schreiben; (41,25)

- VP7: - wenn ich richtig lesen und schreiben könnte, hätte ich vielleicht einen ganz anderen Beruf erlernt; (22,19)
- ich glaube, die Gesellschaft hat zum größten Teil kein Verständnis für Analphabeten; (26,27-31)
- diese Menschen würden einen sofort abkanzeln; (26,35)
- man hätte bei denen überhaupt keine Chance; (26,37)
- ich habe einen sicheren Arbeitsplatz, und weil ich gute Arbeit leiste und mein Chef Bescheid weiß fürchte ich nicht, ihn zu verlieren; (27/28,36-37/1-3)
- wenn meine Kollegen über meine Lese-Schreib-Schwäche etwas erfahren würden, würde ich offen mit ihnen darüber reden (aber nicht von selbst davon erzählen); (28,32-33/35)
- VP8: - ich würde vielleicht gerne im Büro arbeiten; (12,22-27)
- wenn man richtig lesen und schreiben könnte, könnte man es leichter zu etwas bringen; (17,18)
- VP9: - man zieht sich immer von der Gesellschaft zurück; das will ich nicht mehr; (14,15-17)
- wenn ich richtig lesen und schreiben könnte, dann könnte ich vielleicht mehr reisen, weggehen, Bücher lesen und etwas von der Welt erfahren; aber so ist man hilflos; (16,5-8)
- weil ich nicht richtig Lesen und Schreiben kann und das nicht meinem Chef erzählen wollte, mußte ich schon einmal eine bessere Stelle ablehnen; (22,14-21)
- ich schließe mich selbst aus; die anderen schließen mich nicht aus; (22,35-37)
- bei Spielanlässen schließe ich mich immer aus; (38,28)
- VP10: - ich hätte gerne etwas anderes gemacht; wenn ich damals lesen und schreiben gekonnt hätte, hätte ich auch als ungelernte Kraft viele Möglichkeiten gehabt; (19,4-8)
- ich hätte gerne etwas anderes gemacht; da konnte jeder anfangen zu arbeiten, der lesen und schreiben konnte, aber ich konnte nur putzen gehen; (9,11-15)
- ich habe den Führerschein nicht gemacht, weil ich nicht schreiben konnte; (22,35-36)
- ich habe nicht zu viel Kontakt zu anderen; ich ziehe mich ins Privatleben zurück; nur Familie; (25,23-25)
- ich halte mich sehr zurück; (25,34)
- ich habe im Leben etwas verpaßt dadurch, daß ich nicht schreiben konnte; (28,6-7)
- ich konnte über meine Schwäche nicht so hinwegleben; daher hatte und habe ich auch große Hemmungen; (28,11-13)
- ich hätte gerne etwas anderes getan im Leben; (28,17)
- ich hätte vielleicht Köchin werden können; (28,26-29)
- VP11: - auf dem Bau heißt es, die Doofen gehen an die Schütte; wenn einer nicht lesen und schreiben kann, ist dafür immer willkommen; (18,10-14)
- einem, der richtig lesen und schreiben kann, kann man kein "A" für ein "O" vormachen; (18,17-19)
- ich würde nirgendwo alleine hinfliegen; ich würde nicht alleine zurückfinden; wenn ich lesen und schreiben kann, dann werde ich das tun, weil ich weiß, ich finde dann wieder zurück; (23,12-20)
- wenn andere Gesellschaftsspiele machen, dann spiele ich nicht mit; ich sage dann, ich hasse so was; aber innerlich koche ich; meistens gehe ich dann weg; (32,15-19)
- VP12: - wenn ich wie andere das Lesen gelernt hätte, hätte ich bestimmt etwas anderes gemacht; (4,27-29)
- man kann natürlich bei Gesellschaftsspielen nicht mitmachen; (10,34-36)
- wenn ich schreiben könnte, hätte ich vielleicht etwas anderes gemacht; (15,28-30)

K18: Inferiorität versus Gleichstellung oder Überlegenheit (erlebte Inferiorität / Wunsch nach Gleichstellung oder Überlegenheit)

- VP1: - meine Tätigkeit ist eine Arbeit für Doofe; (17,10-11)
 - wenn man heutzutage nicht richtig lesen und schreiben kann, ist man dumm; (17,24-29)
 - ich fühle mich Leuten gegenüber, die richtig lesen und schreiben können, unterlegen; (22,16-19)
 - die Lebensgeschichte entscheidet über die soziale Stufe; (23,1-4)
 - man steht mimer eine Stufe tiefer als die anderen; man kann nie mithalten; (25,11-12)
- (VP1) - gelernte Leute mit Schriftsprachkenntnissen verdienen mehr als ich, das finde ich ungerecht; (26,16-17)
 - ich sage direkt, ich bin doof, damit es die anderen nicht sagen; (31,14-17)
- VP2: - ich fühle mich Leuten gegenüber, die richtig lesen und schreiben können, kleiner, weil die das können und ich nicht; (8,23-24)
- VP3: - ich bin neidisch auf Leute, die richtig lesen und schreiben können; darauf, daß sie es besser können; (16,35-37)
 - das tut mir manchmal weh; (17,1-2)
- VP5: - manchmal fühle ich mich Leuten gegenüber, die das richtig können, ein bißchen unterlegen; (11,31-33)
 - ich wünsche mir dann, daß ich das auch richtig kann, daß ich schon weiter wäre; dann wäre ich vielleicht nicht hier im Heim; (11,37-39)
- VP6: - manchmal fühle ich mich Leuten gegenüber, die lesen und schreiben können, unterlegen, weil die viel mehr Wörter und Fremdwörter wissen, und ich kann nicht mitreden, weil ich das noch nie gelesen habe; (36,32-37)
- VP7: - Ich dachte bisher immer, daß ich zu einer Kategorie Mensch gehöre, die lebt, um zu arbeiten und die für sonst nichts nutze ist; (19,20-23)
- VP8: - das ist blöd; ich habe manchmal das Gefühl, daß ich doch blöd bin; (8,31-32)
 - ich bin neidisch auf Leute, die das können; (8,38)
- VP9: - man kommt sich wie eine kleine Maus vor; (5,12-23)
 - man kommt sich vor, als sei man niemand; (7,7-9)
 - ich habe früher nur Schlechtes von mir gedacht, daß ich nichts bin; (14,32-34)
- VP10: - ich habe nicht zu viel Kontakt zu anderen,; ich ziehe mich ins Privatleben zurück; nur Familie; (25,23-25)
 - ich schließe mich selbst aus; (26,1)
 - das hing schon immer mit dem Lesen und Schreiben zusammen; (26,21)
 - ich fühle mich schon klein, sehr klein; (26,23)
- VP12: - *nein*: ich fühle mich Leuten gegenüber, die lesen und schreiben können, nicht unterlegen; ich probiere es eben, und mehr kann ich nicht tun; (15,1-4)

K19: *Angst versus Frei-Sein von Angst (erlebte Angst / Wunsch, von Angst frei zu sein)*

- VP1: - als ich in meiner Firma eine Tätigkeit ausüben sollte, die Schriftsprachkenntnisse voraussetzte, hatte ich zunächst große Angst; (17,5)
 - meine Schriftsprachunkundigkeit verursacht häufig Herzklopfen, weiche Knie und Zittern; ich wäre gern frei davon; (30,4-5)

- Situationen, in denen ich mit Schriftsprache konfrontiert werden könnte; (Ämtergänge), kosten mich große Kraftanstrengungen mit anschließenden Erschöpfungszuständen; (30,15-22)
 - bei mir zieht sich in solchen Situationen alles zusammen, ich bestehe innerlich nur noch aus einem Knoten; (42,24-25)
 - unvorbereitete Situationen führen zu Blockaden; ich kann nicht mehr denken, bekomme Panik; (42,27-35)
- VP2:
- als ich einmal zur Kur war, hatte ich verheimlicht, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann; da habe ich ständig Angst gehabt, daß das jemand herausfindet; (5,22-27)
 - wenn ich in Gegenwart meiner Mutter etwas schreiben muß, habe ich manchmal noch Schwierigkeiten; (22,36-38)
 - ich habe dann Angst, daß ich das nicht richtig mache; (23,1)
 - manchmal bin ich im Kurs noch aufgereggt, dann schwitze ich richtig; (26,35-36)
 - mir geht es dabei dann gar nicht gut; (27,1-2)
 - ich fühle mich dann eingeengt; (27,4)
- (VP2)
- ich habe Angst, zu versagen; (27,19)
 - ich habe auch Angst, es nicht richtig zu können; (27,21-22)
 - da habe ich manchmal noch so einen Kloß im Bauch; (27,27-28)
- VP3:
- ich möchte lernen können, die Angst nicht mehr zu haben (38,17-19)
 - ich bin im Kurs auch oft aufgereggt; (45,25-29)
 - ich bin aufgereggt, wenn ich etwas vorlesen soll; (45,34)
 - wenn ich nervös bin, dann zittere ich beim Schreiben; (45,36-37)
 - ich habe dann Angst, daß ich etwas Falsches lese und weil ich laut vor Leuten lesen muß; (46,19-20)
- VP4:
- *nein*: ich habe da keine Schwierigkeiten mit; (46,27-29)
 - *nein*: ich bin nicht aufgereggt; (46,37-38)
- VP5:
- *nein*: ich habe keine Angst; (31,22)
 - *nein*: ich habe kein Problem damit; (31,27)
 - *nein*: ich habe keine Hemmungen, jemanden zu fragen; habe ich noch nie gehabt; (31,30-31)
- VP6:
- *nein*: ich habe keine Angst vor Lese- und Schreibsituationen; (57,32-34)
 - *nein*: ich sage immer, daß ich es nicht richtig kann; (58,1-3)
 - *nein*: wenn mich jemand testen wollte, würde ich auch sagen, ich kann nicht schreiben; (60,28-29)
 - *nein*: ich stehe dazu; (60,31)
 - *nein*: ich bekomme auch keine Magenschmerzen, wieso sollte ich; (61,9-10)
 - *nein*: man muß doch offen damit umgehen, damit man keine Magenschmerzen bekommt; (63,23-25)
- VP7:
- ich möchte, daß es aufhört, daß ich Magenschmerzen bekomme, wenn ich einen Kugelschreiber in der Hand halte; (24,11-13)
 - vor Angst bekam ich Schweißausbrüche; (24,22)
 - als ich einmal bei einem feierlichen Anlaß einen Glückwunsch schreiben sollte, mußte ich die Karte schnell weiterschieben; (24,26-29)
 - da wäre ich am liebsten nach Hause gegangen; (24,29-30)
 - vielleicht erfährt es ja sonst niemand mehr, daß ich das mal nicht konnte, wenn ich mal so weit bin; (29,1-2)
 - das größte Problem ist, die Angst abzubauen; (32,18-19)
 - man verfällt immer wieder in die Angst hinein; (32,20)

- ich habe Angst, aufzufallen und Fehler zu machen; (34,3)
 - ich habe dann Angst, mich zu blamieren; (37,32)
- VP9:
- ich habe Angst, wegzugehen; zum Beispiel traue ich mich nicht, in ein anderes Land in Urlaub zu fahren; (39,17-19)
 - ich habe Angst, zu Behörden zu gehen und habe auch oft Magenschmerzen dabei; (39,23-26)
- VP10:
- es ist immer eine Angst in mir und die wird wohl auch bleiben; (21,17-18)
 - ich würde nie etwas vor anderen Leuten schreiben, weil ich Angst habe, daß ich Fehler mache; (37,28-30)
- VP11:
- ich habe Angst, zu versagen; (28,14)
 - wenn mich jemand bittet, etwas zu schreiben, dann zieht sich bei mir der Hals zusammen; (29,23-25)
 - ich kriege dann Schweißausbrüche und so was; das ist schlimm; (29,31-32)
 - mir wird dann total übel; diese Momente verfluche ich; (29,34-35)
- VP12:
- *nein:* ich probiere immer, zu Ämtern hinzugehen; ich habe keine Angst davor; (27,30-35)
 - *nein:* ich habe wohl ein komisches Gefühl, aber keine Panik; (28,1-5)
- K20: Bei Schriftsprachkenntnis: Umgang mit derWelt / dem Leben (Alltag) ist leichter, effektiver / sichereres Auftreten**
- VP1:
- ich würde anders auftreten; ich müßte nicht immer von gewissen Dingen Abstand halten; (20,32-33)
 - man würde anderen Menschen gegenüber anders auftreten und diese sehen einen auch anders an; (23,32,33)
 - ich verhalte mich oft unsicher und anderen gegenüber, die schreiben und lesen können, unlogisch und unverständlich; ich winde mich oft aus Situationen heraus; (23,34-39)
 - man kann Dinge besser verstehen und hat Kompetenzen, Informationen heranzuholen; (28,13-17)
 - wenn man nicht lesen und schreiben kann, dann ist es schwer, sich, neues Wissen anzueignen, neue Dinge zu lernen; (29,21-25)
- VP2:
- wenn ich lesen und schreiben kann, dann wird meine Sprache vielleicht besser; dann kann ich in Büchern nachlesen, wie man etwas ausspricht und so; (9,27-30)
- VP3:
- Leute, die richtig lesen und schreiben können, drücken sich besser aus als ich; ich stottere immer ein bißchen; ich kann auch schlecht erklären; (17,18-22)
 - viele Leute können besser erklären; (17,25)
 - wenn du liest, mußt Du auch erzählen können, und das kann ich nicht so gut; (17,31-32)
- VP6:
- wenn man schreiben kann, dann kann man das auch besser hier oben verarbeiten; (22,38-39)
 - ich glaube, daß das Leben dann ein bißchen leichter geht dadurch; (27,37)
 - ich befasse mich auf einmal mit ganz anderen Themen, die ich vorher gar nicht kannte; (55,27-20)
- VP7:
- ich habe das Gefühl gehabt, daß ich überhaupt noch nicht gelebt habe; (18,35-36)
 - der Blick für die Welt wird anders; (19,12)
 - wenn man lesen und schreiben kann, hat man ganz andere Voraussetzungen, man denkt ganz anders; (22,16-18)
 - diese Dinge entgehen einem im Leben, wenn man nicht richtig lesen und schreiben kann; (41,32-33)

- man bekommt nur die Hälfte mit; (41,35-36)
 - es fehlen einem Informationen; (42,1)
- VP8: - für das Leben ist Lesen und Schreiben schon wichtig; da sollte man es können; (7,10-11)
- es ist allgemein lebenswichtig; (23,32)
- VP9: - das ist das Wichtigste, daß man schreiben kann, das braucht man einfach; (16,15-16)
- das ist wichtig, man kann heute nicht ohne existieren; (18,1-2)

K21: Schriftsprache hat hohe Wertigkeit / Wert der Person steigt mit der schriftsprachlichen Qualifikation

- VP1: - das Selbstwertgefühl steigt; das Auftreten anderen Menschen gegenüber verändert sich; (23,30-32)
- VP2: - *nein*: ich kann andere Sachen besser als andere; (6,16-17)
- *nein*: andere Sachen zu können und lesen und schreiben zu können sind gleich wichtig; (9,16)
- *nein*: wenn man nur lesen und schreiben kann und andere Dinge nicht kann, das bringt ja auch nichts; (9,18-19)
- *nein*: daß ich Handwerken kann, gibt mir Selbstbestätigung; (20,3-4)

- VP3: - *nein*: lesen und schreiben können ist wichtiger als andere Dinge zu können, aber andere Dinge sind auch wichtig; (21,22-23)
 - *nein*: ich werde auch so angesehen, egal ob ich lesen und schreiben kann oder nicht; (24,17-18)
- VP4: - Lesen und Schreiben ist mehr wert als Berufe; (19,30)
 - wenn ich das Lesen und Schreiben richtig könnte, würden die Leute das schon positiv zur Kenntnis nehmen; (22,4-6)
 - Lernen ist Thema Nummer eins bei mir; ich würde das Lesen- und Schreibenlernen der Arbeit vorziehen; (35,1-3)
- VP5: - Lesen und Schreiben ist wichtiger; dann kann später noch mehr dazu kommen; (13,13-15)
 - man wird anders angesehen, wenn man richtig lesen und schreiben kann; man ist dann nicht mehr so auf die Hilfe anderer angewiesen; (13,22-24)
- VP6: - *nein*: mit Leuten klar zu kommen ist wichtiger; (35,23-24)
 - *nein*: wenn man mit keinem klar kommt, dann hilft auch kein Lesen und Schreiben; (35,26-27)
 - *nein*: es ist auch schön, wenn man noch andere Sachen macht; (35,38-39)
 - *nein*: ich bin auch stolz, daß ich auf meiner Arbeit alles schaffe; (36,4-6)
 - *nein*: ich nehme das nicht so ernst, andere Sachen gehen auch schon mal in die Hose; (36,13-15)
 - *nein*: wenn ich etwas schaffe, ist es gut, wenn nicht, dann ist es nicht schlimm; (36,25-26)
- VP7: - lesen und schreiben muß man können, um in der Wirklichkeit existieren zu können, um das Leben wahrnehmen zu können, wie es wirklich ist; (18,31-33)
 - dadurch, daß ich nicht richtig lesen und schreiben gelernt habe, ist mir etwas unheimlich Wertvolles verloren gegangen; (19,2-4)
 - ich beneide Menschen, die richtig lesen und schreiben können; (20,12)
 - wenn ich Menschen begegne, die richtig lesen und schreiben können, wird mir immer bewußt, daß mir etwas in meiner Kindheit verloren gegangen ist; (20,14)
 - auch wenn man andere Dinge außer Lesen und Schreiben ganz gut kann, das ist kein Ersatz, das zählt für mich nicht; (20,27+29)
 - das Lesen- und Schreibenlernen habe ich zu meinem Lebensziel gemacht; (23,32)
 - mit meinen anderen Fähigkeiten war ich nie zufrieden; (36,3)
- VP8: - was nützt einem ein Handwerk, wenn man nicht lesen und schreiben kann; (9,27-31)
- VP9: - wenn ich erst mal lesen und schreiben kann, dann habe ich kein Problem mehr, dann bin ich zufrieden; (19,37-38)
- VP10: - außer Gesundheit und private Absicherung gibt es nichts Wichtigeres im Leben als lesen und schreiben zu können; (32,6-8)
 - daß ich das lerne, ist mir bis heute ein großes Anliegen, auch in meinem Alter; (32,13-15)
- VP11: - Lesen und Schreiben sind wichtiger als andere Dinge; die anderen Dinge sind doch alltäglich; aber Lesen und Schreiben ist das gewisse Etwas; (15,29-36)

K22: Schriftsprachunkundigkeit ist stimmungsbeeinflussend

- VP2: - *nein*: eigentlich wird meine Stimmung dadurch nicht getrübt; (14,6-7)
- VP3: - *nein*: ob ich mehr Spaß am Leben habe, hängt nicht davon ab, ob ich richtig lesen und schreiben kann; (29,22-27)

- VP4: - *nein*: ich habe auch so Spaß; (29,26)
- VP5: - das trübt die Lebensfreude schon manchmal; (19,9-11)
- VP6: - *nein*: die Lebensfreude wird nicht getrübt; (40,32-35)
- *nein*: nein das hat nichts damit zu tun; (40,37)
- VP7: - das ist einfach deprimierend, wenn man nicht lesen und schreiben kann; (20,19)
- daß ich nicht lesen und schreiben kann, hat mich mein ganzes Leben lang bedrückt; (36,6-7)
- VP8: - *nein*: meine Stimmung ist dadurch nicht getrübt; (18,29)
- VP9: - ich kann nur von wenigen Stunden erzählen, in denen ich glücklich war; (20,6)
- seit ich denken kann, war wenig Freude in meinem Leben; da waren wenige Stunden, in denen ich glücklich war; das war immer meine Psyche; die anderen können das alle, ich aber nicht; (26,26-30)
- VP10: - ich war mein ganzes Leben lang in der tiefsten Seele unglücklich; (19,1-2)
- mich macht das traurig, daß ich verpaßt habe, lesen und schreiben zu lernen; (28,1-2)
- es nimmt Lebensfreude; (31,29)
- VP11: - manchmal sind so Situationen, da denke ich, ich bin blöd; da verzweifle ich an mir; (19,27-29)
- dann bin ich niedergeschmettert, habe zu nichts Lust und bin streitsüchtig; (19,32-34)
- VP12: - *nein*: das nimmt mir keine Lebensfreude; (16,29-32)

K23: Im Alltag reichen geringe Schriftsprachkenntnisse

- VP7: - im Alltag komme ich schon mit geringen Lese- und Schreibfertigkeiten klar; (24,7-8)
- VP12: - man braucht das Lesen und Schreiben nicht, um im Alltag klarzukommen; (11,17-23)

K24: Täuschung (Vermeidung / Flucht)

- VP1: - ich stehe auch schon mal in unangenehmen (Schriftsprach-) Situationen auf und gehe; (18,18-19)
- ich sage dann, daß mein Auto im Halteverbot steht oder daß ich keine Zeit habe; (18,32-34)
- man spielt eine Rolle, man muß sich anders verkaufen als man ist; (27,29-33)
- ich gehe auch schon mal auf Angriff über, um meine Schriftsprachunkundigkeit zu verstecken; (43,26-28)
- VP2: - *nein*: Verheimlichen bringt nichts; ich mach das nicht mehr; (25,1-5)
- VP3: - *nein*: ich sag, daß ich nicht so gut lesen und schreiben kann; (43,13)
- VP4: - *nein*: ich verstecke mich nicht; (41,3)
- *nein*: ich sag, daß ich es nicht kann und gebe mir Mühe; (43,3-4)

- VP5: - *nein*: ich verstecke mich nicht; ich sage immer frei heraus, daß ich das nicht kann; (26/27,38-39/1-2)
- VP6: - *nein*: bei vielen Sachen kann man sich ja helfen lassen; man muß auch dazu stehen, daß man nicht lesen und schreiben kann, dann kommt man auch besser durch das Leben; (34,24-27)
- *nein*: ich verstecke mich außer vor meiner Mutter vor keinem Menschen; (56,12-13)
- *nein*: ich verstecke mich anderen Leuten gegenüber gar nicht; (56,35-37)
- *nein*: wenn ich lesen oder schreiben muß, dann sage ich, daß ich es nicht kann; (58,1-2)
- *nein*: wenn ich bei Gesellschaftsspielen nicht lesen kann, sage ich, daß ich das nicht kann; (62,38-39)
- VP7: - ich habe viele Tricks angewendet, um Schriftsprachsituationen zu umgehen; (5,38-39)
- wenn es beim Kegeln um das Aufschreiben ging, habe ich mich immer gestäubt, und das hat mich immer schon gestört; (23,2-5)
- (VP7) - diese Momente haben mich unheimlich gekränkt; (23,14-15)
- solche Situationen nehmen mich immer sehr mit; (24,34-35)
- ich ärgere mich dann über mich; (24,38)
- auf Ämtern etc. benutze ich noch Ausreden, wenn ich gebeten werde, etwas zu schreiben; (37,24-26)
- bei Gesellschaftsspielen mit Freunden habe ich mich immer gedrückt; (41,19)
- ich sage einfach, ich mag das Spiel nicht und ich habe keine Beziehung dazu; (41,22-23)
- aber ich hätte eigentlich gerne mitgespielt; (41,28+30)
- VP8: - wenn ich etwas nicht ausfüllen könnte, würde ich sagen, ich habe so etwas noch nie gemacht; (40,15-17)
- VP9: - ich habe mich immer aus der Situation geschlichen, damit man das nicht merkt; (10,13-14)
- es ist blöd, daß man sich immer verändern muß, man muß eine andere Person spielen und irgendwelche Lügen erfinden, um das zu verbergen; (11,31-34)
- ich habe mich immer damit herausgeredet, daß ich Ausländer bin und das nicht kann; das war aber nur eine Ausrede; (25,4-6)
- ich finde das ekelhaft, daß man immer ein anderer sein muß, als man ist; (35,38-39)
- ich schließe mich bei Spielen immer aus; dann täusche ich Migräne vor oder so etwas; (38,28-30)
- VP10: - ich habe mein Leben lang das versteckt; (3,2)
- ich habe das immer vertuscht, wenn ich schreiben sollte, und das hat keiner gemerkt; (3,18-20)
- ich habe das achtundzwanzig Jahre auf der Arbeit durchgezogen und das hat keiner gemerkt; (4,6-7)
- eine Nachbarin hat sich mir gegenüber mal negativ über eine ihrer Kolleginnen im Büro geäußert, welche nicht richtig schreiben könnte und viele Fehler mache; da ist mir bald das Herz in die Hose gerutscht und ich dachte nur, wenn Du wüßtest! mir wurde ganz flau im Magen; (24,29-38)
- wenn nötig, sage ich, ich habe die Brille vergessen; (38,32-35)
- wenn ich kann, vermeide ich Schreibsituationen; ich finde dann eine Ausrede; (38,37-39)
- VP11: - wenn ich in Gegenwart von Kunden etwas Lesen oder Schreiben soll, dann sage ich, ich habe jetzt keine Zeit dazu, oder ich müßte mir das in Ruhe durchlesen, ich kaufe keine Katze im Sack; (8,32-36)
- bei Behördengängen habe ich auch Ausreden so wie "ich habe meine Brille vergessen" oder "ich habe mir auf die Finger geklopft, die sind kaputt"; die verstehen das sonst sowieso nicht; (9,18-25)

- damit mein Sohn das nicht erfährt, übe ich, wenn er im Bett ist; wenn ich zum Kurs gehe, sage ich, ich gehe zu einer Schulung für Dachdecker; (30, 26-32)
 - wenn andere Gesellschaftsspiele machen, dann spiele ich nicht mit; ich sage dann, ich hasse so was; (32,15-17)
- VP12: - *nein*: ich habe beim Arbeitsamt gesagt, daß ich das Formular nicht ausfüllen kann, weil ich nicht lesen und schreiben kann (28,7-12)

K25: Delegation

- VP1: - mein Ehemann und mein Bruder nehmen mir sämtliche Schriftsprachangelegenheiten aus der Hand; sie stellen sich schützend vor mich, damit keiner etwas merkt; (11,12-19)
- VP3: - Behördengänge lasse ich von den Betreuern erledigen; (10,31-32)
- ich habe eine Person, die mir hilft; (41,26)
- VP4: - ich war bisher beim Schriftverkehr immer von anderen abhängig; (10,18-20)
- VP7: - bisher hat meine Frau alle alltäglichen Schreibangelegenheiten erledigt; (19,33)
- heute erledige ich meine Schreibangelegenheiten, so weit ich es kann, selbst; (19,35-38)
- VP8: - ich sammle immer meine Briefe und gehe dann zu meiner Mutter, die mir die Briefe vorliest; (22,20-23)
- wenn ich ein Einschreiben wegschicken muß, lasse ich das meinen Vater machen; meine Mutter lasse ich zu Hause die Adresse draufschreiben; (36,15-22)
- VP10: - zu Hause habe ich meinen Mann für wichtige Schreibangelegenheiten; (4,9)
- mein Mann macht das Schriftliche; (4,18)
- ohne meinen Mann wäre ich verloren; ich lege ihm auch immer die Post hin, ich gucke da gar nicht rein, das ist seine Sache; (4,22-28)
- als ich früher für die Einstellung in einer Firma einen Fragebogen ausfüllen mußte, nahm ich ihn mit nach Hause und ließ ihn meinen Mann ausfüllen; (20,4-8)
- VP11: - meine Frau macht das ganze Büro; (8,14)
- wenn etwas zu erledigen ist, dann macht das meine Frau; (10,30-32)
- so etwas macht alles meine Frau; (11,5-6)
- VP12: - wenn ein Brief oder so kommt, lasse ich mir den meistens von meiner Freundin vorlesen; (12,16-18)

K26: Lernen: Ruhe zum Lernen notwendig

- VP7: - da ich jetzt eine eigene Wohnung habe, kann ich wieder in Ruhe lernen; (9,16-18)

K27: Lernen: Familiäre Situation behindert Lernen

- VP7: - zu Hause bei meiner Frau konnte ich nicht in Ruhe lernen; (9,20)
- daß ich heute noch manchmal vom Lernen abgehalten wurde, lag zum Teil an meiner familiären Situation; (13,22-23)
- ich hatte zu Hause bei meiner Frau nicht die Ruhe, mich zum Lernen hinzusetzen; (13,24)

- seit ich alleine wohne, schaffe ich es immer häufiger, mich abends noch hinzusetzen und zu lesen; (13,27-30)

K28: Lernen: Arbeitsstreß, Konzentrationsschwierigkeiten, Müdigkeit, Alter, Vergeßlichkeit, Zeitproblem behindert Lernen

- VP1: - wenn ich abends nach Hause komme, bin ich oft zu müde, um zu lernen; (10,14-16)
- VP2: - Das Lesen ist manchmal sehr anstrengend; ich muß mich sehr stark konzentrieren und das kann ich manchmal nicht;
(4,14-16)
- ich habe ein bißchen Konzentrationsschwäche; (4,18)
- wenn ich nur manchmal nicht diese Konzentrationsschwäche hätte; (5,7-8)
- VP4: - wenn ich nicht immer so müde wäre, würde ich jeden Tag etwas zu Hause machen;
(8,5-7)
- in unserem Alter ist das Lernen schwer; (32,38-39)
- VP7: - der Arbeitsstreß trägt auch dazu bei, daß mir das Lernen schwer gemacht wird; (13,25)
- VP9: - man hat als Erwachsener oft noch andre Probleme, und wenn man älter ist, kann man das nicht so schnell begreifen; (7,28-29)
- wenn ich weniger Sorgen hätte, weniger arbeiten müßte und die Atmosphäre am Arbeitsplatz besser wäre, würde das auch besser mit dem Lernen gehen; (9,6-8)
- VP10: - meine Vergesslichkeit hindert mich daran, zu lernen; (10,30-34)
- ich könnte besser lernen, wenn ich jünger wäre; (16,8-10)
- VP11: - ich arbeite manchmal so lange, dann habe ich abends keine Lust mehr, zu lernen;
(5,30-32)
- ich müßte mehr Zeit zum Lernen haben; (6,32-33)
- VP12: - ich könnte mehr tun, wenn ich mehr Zeit hätte; (9,8-11),

K29: Lernen: Mehr Unterricht würde Lernprozeß beschleunigen

- VP1: - ich müßte jeden Tag regelmäßig acht Stunden Unterricht haben und das über zwei Jahre hinweg; dann wäre der Lernerfolg groß; (11,35-38)
- zweimal in der Woche Kurs ist zu wenig; (40,20-22)
- in der einen Woche Bildungsurlaub habe ich viel gelernt; (41,1-2)
- weil im Bildungsurlaub die Sachen am nächsten Tag direkt wieder besprochen werden;
(41,12-14)
- es ist ein Unterschied, ob man eineinhalb Stunden Unterricht hat oder einen ganzen Tag lang; (41,17-19)
- VP3: - es müßten mehr Schreibwochenenden stattfinden, und es müßte mehr Unterricht geben;
(7,20-22)
- zweimal in der Woche Kurs ist ein bißchen wenig; (39,10)
- VP4: - es müßte jeden Tag Kurs sein, nicht nur zweimal in der Woche, das ist zu wenig;
(7,12-13)
- zweimal in derWoche ist nichts; (39,3-4)

- VP7: - ich würde besser und schneller lesen und schreiben lernen, wenn die Kurse intensiver wären, wenn sie häufiger stattfinden würden; (15,25-27+29-30+32)
- VP9: - zweimal Unterricht in der Woche ist zu wenig; es müßte so sein wie in der Schule; (5,22-27)
- man müßte die Chance haben, öfter als zweimal in der Woche Kurs zu haben; (5,32-34)
- manchmal nervt es mich, daß so wenig Unterricht ist; ich will was erreichen und habe keine Möglichkeit, das oft zu machen; (31,23-25)

K30: Lernen: intensiveres Lernen (Eigeninitiative) würde Lernprozeß beschleunigen

- VP2: - ich müßte vielleicht zu Hause ein bißchen mehr tun; (18,11-13)
- VP4: - *nein*: ich bin abends müde und habe keine Zeit zum Lesen; (7,37-39)
- VP9: - *nein*: auch wenn ich bei mir etwas ändern würde, könnte ich es auch nicht besser schaffen; (9,16-20)
- VP12: - man sollte mehr zu Hause tun; (9,8-9)

K31: Lernen: Klare Vorstellung über Verweildauer im Kurs / über die zum Erwerb der Schriftsprachkompetenz benötigte Zeit

- VP2: - ich glaube, ich muß mindestens noch zwei Jahre machen; (17,16-17)
- VP3: - *nein*: das dauert eine Ewigkeit; (47,33-34)
- VP5: - *nein*: ich weiß nicht genau, wie lange ich noch im Kurs bleiben werde; (25,19-23)
- *nein*: ich gehe einfach weiter hin, weil es mir Spaß macht, auch weil ich ja sonst nur hier zu Hause bin; (25,30-33)
- VP6: *insgesamt nein*:
- *ja*: vielleicht noch vier oder fünf Jahre, und wenn es dann nicht klappt, hör ich auf; (22,17-19)
- aber: (Widerspruch daher nicht klar, sondern diffus)*
- *nein*: ich kann mir nicht denken, daß man sagt, jetzt kann ich alles, jetzt hör ich auf; (51,7-9)
- *nein*: ich würde vielleicht auch in einen neuen Kurs gehen, wenn ich das schaffe, auch um Kontakt zu anderen Menschen zu haben und wo ich weiter lernen kann; (51,10-24)
- VP7: - ich möchte nicht 6 Jahre lang im Kurs bleiben; (11,8-9+11)
- ich möchte das Lesen und Schreiben in einem kürzeren Zeitraum als 6 Jahre erlernen; (11,13-14)
- ich glaube, daß ich das Lesen und Schreiben in 1 bis 2 Jahren gelernt habe; (31,36-37)
- VP8: - *nein*: wie lange ich noch brauche, weiß ich nicht; (24,28)
- VP9: - ich denke, daß ich noch zwei Jahre brauche; (31,14)
- VP10: - ich habe mir vier Jahre gesetzt, wie ein Grundschüler;

- (14,33-35)
- wenn meine Kursleiterin sagt, das hat keinen Zweck mehr, dann hör ich auf; (15,15-16)
- VP12: - ich glaube, daß ich noch ein paar Jahre brauche; (21,24-25)

K32: Lernen: Lernen muß ständig geübt werden

- VP1: - man müßte jeden Tag zwei Stunden lernen, dann würde alles fließender gehen; (35,32-34)
- ich möchte den Stand behalten, den ich habe; (39,35)
- VP4: - wenn man nicht ständig lernt, hat man das in ein paar Jahren wieder vergessen; (35,25-28)
- VP6: - ich muß immer üben, sonst würde ich nichts schaffen; (24,27-28)
- VP7: - wenn ich das Lesen und Schreiben im Kurs gelernt habe, lerne ich in anderer Form weiter, um es nicht zu verlernen; (11,14-15+17-18)
- VP12: - wenn man es eine Zeit lang nicht übt, dann vergißt man es auch wieder; (2,32-34)
- ich würde gerne weitermachen, um das nicht zu vergessen; (22,15-16)
- wenn man es nicht regelmäßig macht, dann vergißt man auch wieder eine Menge; (22,18-19)

K33: Lernen: Sicherheit, es zu schaffen

- VP1: - *nein:* ich glaube, ich kapiere das nie; (10,27)
- VP2: - ich bin zuversichtlich, sonst bräuhete ich das hier ja nicht zu machen; (22,16-18)
- VP3: - ich schaffe das, aber es wird eine Ewigkeit dauern; (47,33-34)
- wir schaffen das; (47,35-39)
- VP4: - bei intensiverer Förderung würde ich das schaffen; (47,16-17)
- wenn wir auch noch mehr lesen würden, dann würden wir das schaffen; (47,19-21)
- das wird noch eine Ewigkeit dauern, aber ich schaffe das; (47,35-39)
- VP5: - ich sage mir, ich bin sicher, daß ich es schaffe; (30,9)
- denn ich habe ja Fortschritte gemacht; (30,11)
- VP6: - heute kann ich sagen, daß ich es schaffen werde; (49,34)
- ich sage jetzt, daß ich es schaffe, weil es die VHS gibt und ich dadurch Hilfe habe; (50,1-2)
- VP7: - ich bin mir sicher, daß ich das Lesen- und Schreibenlernen schaffen werde; (37,37)
- VP8: - ich denke doch, daß ich es schaffen werde; ich mache mir immer Hoffnung; (37,18-20)
- wenn ich sage, ich schaffe das, dann klappt das auch; (37,27-28)
- VP9: - am Anfang dachte ich, ich schaffe es nicht; aber jetzt denke ich schon, daß ich es schaffe; (27,12-13)

- VP10: - *nein*: ich habe das Gefühl, das nicht zu schaffen; (34,19-21)
 - *nein*: ich glaube ich schaffe das nie; (34,27)
- VP11: - eines Tages werde ich das können, da sehe ich gar kein Problem; (24,12-14)
 - ich will wissen, daß ich es schaffe und nicht, daß ich es nicht schaffe; (27,36-37)
- VP12: - ich hoffe sehr, daß ich es schaffe; (27,7)

K34: Lernen: Entwicklung von eigenen Arbeitstechniken

- VP6: - ich habe mir früher die Sachen, die ich nicht aufschreiben konnte, aufgemalt, damit ich sie nicht vergesse; (27,1-6)
- VP7: - ich habe ein Buch, in das ich neue Fremdwörter eintrage und mir eine Erklärung dazu schreibe; (30,36-38)

K35: Lernen: selbständige Anwendung der Schriftsprache im Alltag durch Kursbesuch initiiert oder seitdem häufiger

- VP1: - *nein*: mir wird alles aus der Hand genommen; (11,12-14)
- VP2: - *nein*: meine Eltern helfen mir bei Formularen; (11,24-27)
 - *nein*: ich frage oft meinen Vater; (16,21-26)
 - *nein*: ich schreibe immer noch nicht außerhalb des Kurses; (21,5-6)
 - *nein*: ich lese und schreibe jetzt noch nicht außerhalb des Kurses; vielleicht in ein paar Jahren einmal; (25,35-36)
- VP3: - *nein*: ich kann noch nichts auswendig schreiben; (15,13)
 - *nein*: ich lese selten Zeitung; (26,13-14)
 - *nein*: es gibt keine Schreibsituationen außerhalb des Kurses; (42,32-26)
- VP5: - ich habe jetzt meiner Mutter zum Geburtstag geschrieben; (9,21-22)
 - ich lese schon mal Straßenschilder oder in Geschäften; (29,32-33)
 - ich versuche auch schon mal, Formulare selbst auszufüllen; (34,3-4)
- VP6: - ich gehe alleine zur Bank und kann das auch alleine ausfüllen; (3,2-3)
 - zu Ämtern gehe ich alleine, auch wenn es um Ausweise geht; (57,27-29)
- VP7: - ich habe in dem ersten Kursjahr die ersten 7 Bücher meines Lebens gelesen; (13,32-34)
 - ich habe ein Buch, in das ich neue Fremdwörter eintrage und mir eine Erklärung dazu schreibe; (30,36-38)
 - im Betrieb schreibe ich mittlerweile öffentlich während der Handwerkerkonferenz; (36,21-26)
- VP8: - *nein*: meine Mutter hilft mir immer; (8,17-19)
 - *nein*: ich sammle immer meine Briefe und gehe dann zu meiner Mutter, die mir die Briefe vorliest; (22,20-23)
 - *nein*: wenn ich ein Einschreiben wegschicken muß, lasse ich das meinen Vater machen; meine Mutter lasse ich zu Hause die Adresse draufschreiben; (36,15-22)
 - *nein*: als ich mich ummelden mußte, habe ich meinen Schwager die Formulare ausfüllen lassen; (38/39,38-39/1-2)

- VP9: - ich schreibe meiner Tochter jetzt jede Woche und sie schreibt mir zurück; (30,29-31)
 - ich traue mich, meine Überweisungen selbst auszufüllen; (34,15-16)
 - ich habe mich auch schon getraut, die Formulare beim Arzt auszufüllen; (34,23-25)
- VP10: - *nein*: mein Mann macht alles Schriftliche; (4,18)
 - *nein*: ich würde auch heute keine Glückwunschkarten an die Nachbarn schreiben; (21,9-10)
 - *nein*: ich gehe auch nicht alleine zur Bank und fülle da etwas aus; (40,9-13)
- VP11: - wenn ich die Zeit dazu habe, dann lese ich die Zeitung oder in einem Roman; (27,6-9)
- VP12: - wenn ich mal irgendwo etwas sehe, dann probiere ich auch, es zu lesen; (1,30-32)
 - ich versuche zu lesen, was auf Schildern steht; (26,18-20)

K36: Lernen: Klares Ziel / Lernziel

- VP1: - ich träume davon, einen Führerschein für Binnengewässer zu machen; (19,7-8)
 - ich würde vielleicht mittlere Reife machen und studieren; (31,29-30)
 - ich würde mich gerne um schwererziehbare Kinder kümmern; (31,32-33)
 - ich glaube nicht, daß ich perfekt werde; (40,31-33)
- VP2: - ich möchte meine Ausbildung erweitern und die Zeitung richtig lesen können; (6,35-37)
 - ich möchte den Hauptschulabschluß nachmachen; (7,1-5)
 - ich möchte eine Ausbildung als Metallbauer machen; (13,22-23)
 - ich mache dann eine neue Ausbildung; (15,17)
 - ich möchte den LKW-Führerschein machen; (15,19)
- VP3: - *nein*: ich möchte einfach noch etwas lernen; (36,10-11)
 - *nein*: man lernt immer noch dazu; (36,13)
- VP4: - *nein*: ich lerne, bis ich perfekt bin, bis ich weiß, jetzt reicht das; (35,21-23)
- VP5: - *nein*: im Moment habe ich mir noch kein Lernziel gesetzt (12,20-21)
 - *nein*: ich will mich zunächst mal verbessern und dann mal weitersehen; (12,24)
- VP6: - ich würde mehr in Büchern lesen; (45,18)
 - ich würde mich freuen, wenn ich einen Brief allein schreiben könnte, und es würde mich freuen, wenn ich dann ohne Hilfe klarkäme; (46,3-8)
 - ich will ja nur, daß ich für mich alleine einen Brief schreiben kann; (46,31-34)
 - wenn ich dann einer Freundin schreiben würde oder einen Amtsbrief lesen könnte; (47,14-15)
- VP7: - wenn ich die Wörter in unserem alltäglichen Sprachgebrauch mit den Fremdwörtern, die auch alltäglich sind, schreiben und verstehen kann, dann kann ich richtig schreiben; (30,17-23)
 - mein Ziel ist, in der Öffentlichkeit ohne Angst und dann auch richtig schreiben zu können; (33,23-25)
 - ich habe immer davon geträumt, mal mein ganzes Leben aufzuschreiben; (41,11-12)
- VP8: - ich möchte meinen Führerschein machen; (1,25)
 - ich möchte Briefe schreiben können; (2,9)
 - dann mach ich den Führerschein; (21,29)
 - ich muß noch so viele Sachen über A.K. (Popstar) lesen; (21,33-34)

- (VP8) - Zeitungsausschnitte sind das und so; (21,36)
 - ich möchte meine Briefe selbst schreiben können; (22,15)
 - ich möchte die Briefe, die ich bekomme, auch mal selbst lesen können; (22,17-18)
- VP9: - es ist mein Wunschtraum, den Hauptschulabschluß nachzumachen; (16,25-27)
 - ich habe mir vorgenommen, einen Test für die Aufnahmeprüfung zu machen, um den Hauptschulabschluß nachholen zu können; (16,29-33)
 - ich möchte gerne Bücher lesen können und verstehen, was darin steht; (29,2-4)
 - eine Zeitschrift möchte ich verstehen können; (29,8-9)
- VP10: - ich lerne das auch, damit ich das kann, wenn meinem Mann mal etwas passiert;
 (23,21-25)
 - ich möchte einmal den Bekannten und Verwandten zu Weihnachten ganz viel schreiben können; (32,31-32)
 - ich würde auch mal gerne mein ganzes Leben niederschreiben; (32,34-36)
 - ich möchte erreichen, daß ich meine Schreibfehler selbst erkennen kann; (33,24-26)
- VP11: - mein Ziel ist, daß ich mein Geschäft führen kann; das ist das Wichtigste; (13,25-27)
 - wenn ich das mal kann, dann versuche ich, mein eigenes Buch für mich zu schreiben;
 (21,38)
 - ich muß nicht fehlerlos sein; aber ich möchte eine DIN-A-4-Seite in einem durchschreiben können; (22/23,37-38/1-2)
- VP12: - ich möchte gerne lesen können; Schreiben ist nicht so wichtig wie Lesen; (13,17-19)
 - ich muß es nicht perfekt können; (27,11)
 - ich möchte einfach lesen können; (27,19)

K37: "Coming Out" am Arbeitsplatz (gegenüber dem Chef, dem Vorgesetzten)

- VP1: - als es ich die Bürotätigkeit übernehmen solltte, habe ich meinem Vorgesetzten erzählt, daß ich nicht richtig schreiben und lesen kann und er wollte das erst gar nicht glauben;
 (15,36-38)
 - er sagte, ich solle mich nicht unterschätzen; (16,2)
 - ich habe die Stelle dann angenommen und heute bin ich froh, daß mein Chef damals so reagiert hat; (16,30-37)
- VP7: - meinem Chef ist dann irgendwann in einer Konferenz an meiner Arbeitsstelle aufgefallen, daß ich nichts aufschreibe; (6,16-18)
 - mein Chef ist heute mein Freund; (6,22-23)
 - ich habe meinem Chef in einem Brief geschrieben, daß ich Probleme mit der Schriftsprache habe; (6,27-29)
 - mein Chef hatte Verständnis für meine Situation und machte mir Mut, das Lesen und Schreiben zu erlernen; (6,32-34);

K38: Zerfall der Ehe / Partnerschaft durch Alphabetisierung

- VP7: - ich habe mich zuerst meinem Chef anvertraut und dann erst meiner Frau; (8,2-3)
 - von dem Zeitpunkt an begann meine Ehe in die Brüche zu gehen; (8,5-7)
 - meine Frau verstand nicht, daß ich mich zuerst einem fremden Menschen anvertraut habe;
 (8,7-9)
 - da habe ich dann abends zu Hause den Moralischen gekriegt, fand aber keine Unterstützung durch meine Frau; (23,19-24)

K39: *Analphabetismus als Tabuthema in der Ehe (Partnerschaft)*

- VP7: - meine Frau hat mich auf meine Lese-Schreib-Schwäche nie angesprochen; (8,30),
 - meine Lese-Schreib-Schwäche war in unserer Ehe ein Tabuthema; (8,31-32)

K40: *Persönliche Veränderung durch das Lesen- und Schreibenlernen*

- VP1: - *nein*: ich kam schon immer gut mit Leuten klar, da hat der Kurs mich nicht verändert;
 (36,7-10)
- VP2: - ich bin offener geworden; (19,7)
- VP3: - ich habe andere Leute kennengelernt, konnte mich mit denen über meine Schwäche
 unterhalten; dadurch habe ich viel gelernt; (40,22-26)
- VP4: - ich habe andere Leute kennengelernt, mit denen ich anders umgehe; (39,26-27)
- VP6: - ich habe mich auch persönlich verändert; (37,11-13)
 - ich sehe mich jetzt ganz anders, weil ich denke, man kann ja doch etwas werden, auch
 wenn man nicht lesen und schreiben kann; (55,15-17)
- VP7: - durch meinen Schritt, das Lesen und Schreiben zu lernen, habe ich mich auch persönlich
 verändert, auch durch die Leute, mit denen ich jetzt zu tun habe; (8,36-37)
 - ich habe seit einem Jahr einen solchen Drang nach Wissen, daß ich fast platze; (16,23-25)
 - heute fallen mir nicht mehr so wie früher die Augen beim Lesen zu, weil ich ein ganz
 anderes Interesse am Lesen habe; (17,4-5+7+9-10)
 - ich habe im Kurs außer Lesen und Schreiben noch gelernt, offener mit diesem Problem
 umzugehen; (34,33)
 - ich bin freier geworden durch den Kurs; (34,34)
 - wahrscheinlich kann ich meine andere Fähigkeiten selbst nicht so hoch bewerten, weil ich
 nicht richtig lesen und schreiben kann; (35,36+38-39)
 - im Betrieb schreibe ich mittlerweile öffentlich während der Handwerkerkonferenz;
 (36,21-26)
 - ich habe da schon die Ruhe zu schreiben, während alle anderen dabei sitzen; (36,35-36)
- VP9: - ich bin offener geworden, ich habe mich ein bißchen verändert; (5,19-20)
 - ich fühle mich ein bißchen freier, seit ich im Kurs bin; (31,37)
- VP11: - ich bin selbstbewußter geworden dadurch; ich trete auch ganz anders auf; (25,4-12)
- VP12: - *nein*: es gibt nichts, was ich jetzt anders mache als vorher; (23,3-5)

K41: *Analphabetismus selbst verursacht*

- VP1: - *nein*: ich bin nicht schuld daran, daß ich nicht richtig lesen und schreiben gelernt habe;
 (7,33-36)
- VP2: - es liegt wahrscheinlich an mir, weil bei meiner Geburt etwas schief gelaufen ist; (3,20-25)
- VP4: - ich schieb das mehr auf mich; (4,15-16)

- VP5: - ich glaube, ich habe mir nicht viel Mühe gegeben; ich denke, ich bin auch selbst schuld; (5,20-22)
- VP6: - ich glaube, ich bin auch selbst schuld; ich hätte etwas eher anfangen müssen und nicht erst, als die Probleme kamen; (17,25-27)
- VP7: - *nein*: ich selbst war nicht schuld daran, daß ich das Lesen und Schreiben nicht gelernt habe; (12,17-18)
- VP8: - ich bin auch schuld, daß ich es nicht gelernt habe; (3,15)
- VP9: - *nein*: ich bin nicht schuld, ich hätte es schaffen können; (5,1-3)
- VP10: - *nein*: das waren diese ganzen Umstände; (10,8)
- VP11: - das ist auch mit meine Schuld gewesen; (3,18)
- VP12: - es kann sein, daß ich alles nicht richtig aufgenommen habe; (6,35-37)

K42: *Analphabetismus durch Lehrer verursacht*

- VP1: - Lehrer hätten sich mehr kümmern müssen; (7,13-16)
- VP2: - *nein*: das war auch schwer, weil ich jemanden gebraucht hätte, der sich allein um mich kümmert; (3,10-14)
- VP4: - *nein*: die Lehrer sind nicht schuld; die waren machtlos; (4,30-32)
- VP5: - meiner Meinung nach sind die Lehrer schuld, weil sie sich nicht so gut um einen gekümmert haben; (5,1-2)
- VP7: - der Lehrer ist genauso schuld wie die Pflegefamilie; (12,22-23)
- VP8: - der Lehrer war überfordert; (2,17-18)
- die Schule war auch schuld; (3,15)
- VP9: - *nein*: ich bin nur drei Jahre zur Schule gegangen; dann ließ mein Vater mich nicht mehr zur Schule; (1,15-17+26)
- VP10: - *nein*: ich lebte als Kind als Deutsche im ehemaligen Jugoslawien; ich hatte keine deutschen Lehrer; (1,14-23)
- *nein*: die Lehrer waren damals auch überfordert; (9,17-19)
- *nein*: ich kann nicht sagen, daß die Lehrer schuld sind; (10,4-6)
- VP11: - auf jeden Fall wäre das anders gewesen, wenn sich die Lehrer mehr gekümmert hätten; (2/3,37-38/1-7)
- die Lehrer sind auch schuld; die hätten mich mehr fördern müssen; (3,19-22)
- VP12: - die Schule hat auch ein bißchen schuld; (5,34-35)

K43: *Analphabetismus durch Eltern(haus) verursacht*

- VP1: - Eltern sind schuld, daß ich nicht richtig lesen und schreiben gelernt habe; (3,17-20)
- das trifft genau auf mich zu, daß meine Eltern schuld sind; (3,22-23)
- VP2: - *nein*: meine Eltern sind nicht schuld; (2,4-6)
- VP4: - *nein*: ich schieb das nicht auf meine Eltern; (4,15)
- VP5: - *nein*: ich kann nicht sagen, daß meine Eltern schuld sind (4,30)
- VP6: - *nein*: ich kann nicht sagen, daß meine Eltern schuld sind (11,33)
- ich war zwar immer ein bißchen wütend auf meine Eltern, aber heute sehe ich das anders; (12,1-3)
- VP7: - der Lehrer ist genauso schuld wie die Pflegefamilie; (12,22-23)
- VP8: - *nein*: ich weiß nicht, ob meine Eltern schuld sind; (3,9)
- VP9: - mein Vater war schuld; (5,1)
- VP10: - *nein*: ich kann nicht sagen, daß meine Eltern schuld sind; (10,4-6)
- VP11: - mein Elternhaus ist auch schuld; (3,19)

K44 Analphabetismus durch Lebensumstände verursacht

- VP1: - als Kind sucht man sich sein Zuhause nicht aus, man wird zu was gemacht; (3,29-30)
- es sind die Lebensumstände gewesen; (8,11)
- man kriegt durch sein Zuhause bestimmte Werte vermittelt, die einen prägen; (8,25-27)
- meiner Mutter ging es zu Hause auch nicht anders, sie konnte nur das weitergeben, was sie kannte; (8,31-32)
- VP5: - ich würde sagen die Lebensumstände sind auch schuld; (4,31-34)
- VP6: - das war wohl einfach, weil ich in das Heim kam; (11,35-37)
- die ganzen Lebensumstände waren schuld; (17,1-3)
- früher gab es ja auch noch nicht so die schulischen Möglichkeiten für Lernbehinderte; (17,6-8)
- VP10: - als Kind lebte ich als Deutsche im ehemaligen Jugoslawien; ich hatte keine deutschen Lehrer; (1,14-23)
- es war damals Krieg; (2,1)
- es war mal Schule und mal keine Schule; Lehrer und Klassen wechselten häufig; (2,5-12)
- das waren diese ganzen Umstände und es ging da allen Kindern so; (10,8-9)
- VP12: - es lag auch daran, daß ich so viele Geschwister hatte; (5,22-27)

K45: Scham

- VP7: - wenn ich daran denke, daß ich jetzt mit 49 Jahren erst anfangen, das Lesen und Schreiben zu lernen, kriege ich etwas über mich; (23,26+28)

- VP8: - wenn das einer erfährt, der das nicht wissen soll, dann würde ich wahrscheinlich einen knallroten Kopf bekommen; (26,32)
 - ich habe mal auf dem Einwohnermeldeamt etwas ausfüllen müssen, da mußte ich so Kreuze machen, da wurd mir auf einmal unheimlich warm; (39,11-18)
- VP9: - ich habe mich schon ein paar Mal richtig geschämt deswegen; (10,9-10)
 - wenn dann schon mal Situationen waren, wo ich selbst etwas machen mußte und das nicht konnte, dann war mir das sehr peinlich und das tat weh; (10,15-17)
- VP10: - ich habe der Kursleiterin am Anfang gesagt, ich kann das nicht und ich schäme mich; (5,19-20)
- VP12: - *nein*: ich schäme mich nicht deswegen; (8,23-26)

K46: *Angst vor Weitergabe des Analphabetismus*

- VP7: - ich wollte kein eigenes Kind, weil ich fürchtete, es wird genauso blöde wie ich; (26,4-6)

K47: *Ratlosigkeit vor dem Problem des Analphabetismus*

- VP7: - ich verstehe nicht, daß es heute unter den Kindern immer noch Analphabeten gibt; (27,20-21)

K48: *Problem, wenn beim öffentlichen Schreiben jemand hinter einem steht und / oder zuguckt*

- VP2: - ich habe immer Schwierigkeiten, wenn beim Schreiben jemand hinter mir steht; dann werde ich nervös; (8,17-21)
- VP7: - wenn in der Öffentlichkeit jemand hinter mir steht, dann ist es ganz schlimm, zu schreiben; (33,25-26)
 - wenn in der Öffentlichkeit jemand hinter mir stehen würde, dann würde mir der Bleistift aus der Hand fallen; (33,33-34)
- VP8: - ich kann das nicht haben, wenn mir beim Schreiben jemand von hinten zuguckt; (35,22-28)
- VP9: - ich werde verrückt, wenn mir jemand beim Schreiben auf die Finger guckt; (34,38-39)

K49: *Aufdeckung der Schriftsprachschwäche in der (anonymen) Öffentlichkeit problematisch*

- VP1: - ich habe nicht den Nerv, öffentlich zu sagen, daß ich nicht richtig lesen und schreiben kann; (21,11-14)
 - ich habe nicht den Mut, bei einer öffentlichen Veranstaltung über Analphabeten mitzuwirken; (44,5-7)
 - es könnte ja jemand vorbeikommen, der mich kennt; (44,10)
- VP2: - *nein*: ich sage das immer gerade heraus; (5,33-34)

- *nein*: ich könnte ohne Probleme an einem Informationsstand über Analphabetismus stehen und informieren; (24,4)
- VP3: - ich kann schlecht vor Ständen stehen, in der Öffentlichkeit; (43,38-9)
- ich kann vor fremden Leuten nichts erzählen; ich habe auch Angst, daß die darüber lachen; (44,1-4)
- VP4: - *nein*: ich würde ohne Bedenken an einem Informationsstand über Analphabetismus informieren; (44,36-37)
- VP5: - wenn das fremde Leute sind, habe ich Angst, daß die sagen, die kann nicht lesen und schreiben, was sollen wir mit ihr; (32,25-26)
- VP6: - *nein*: ich verstecke mich außer vor meiner Mutter vor keinem Menschen; (56,12-13)
- *nein*: ich verstecke mich anderen Leuten gegenüber gar nicht; (56,35-37)
- *nein*: ich würde bei einer Informationsveranstaltung über erwachsene Analphabeten mitmachen; da hätte ich keine Probleme; (61,26-28)
- *nein*: ich habe keine Angst davor, daß mich Leute wiedererkennen; (62,27-28)
- VP7: - in der Öffentlichkeit über mein Problem des Analphabetismus zu reden, wäre im Moment noch schlimm für mich; (40,6-7+15)
- wenn man sich an einen Informationsstand über erwachsene Analphabeten stellt, dann wird man auch damit in Verbindung gebracht; (40,25-29)
- wenn ich genug Selbstsicherheit habe und offen mit diesem Problem umgehen kann, vielleicht kann ich dann in der Öffentlichkeit über dieses Problem reden; (41,1-2+4)
- VP8: - ich muß mich noch verstecken; (26,26)
- es muß nicht sein, daß das jemand erfährt; (26,28-29)
- ich könnte in der Öffentlichkeit keinen Vortrag halten; (35,8-9)
- wenn ich auf einem Amt etwas ausfüllen muß, dann setze ich mich damit in den Flur; (45,11-13)
- VP9: - ich würde niemandem sagen, ich kann nicht richtig schreiben; ich würde lügen; (35,27-31)
- ich würde nicht auf einer Informationsveranstaltung über erwachsene Analphabeten mitmachen; (36,14-17)
- VP10: - *nein*: ich würde in der Öffentlichkeit dann über Analphabeten informieren, wenn ich wüßte, es kommt keiner vorbei, der mich kennt; (39,13-16)
- VP11: - im Moment würde ich nicht in der Öffentlichkeit über erwachsene Analphabeten informieren; (30,4-6)
- VP12: - *nein*: ich habe keine Probleme damit, es zu erzählen; (7,34-36)
- *nein*: bei einer Informationsveranstaltung über erwachsene Analphabeten würde ich mitmachen; ich hätte keine Probleme, daß mich jemand vorbeikommt, der mich kennt; ich kann es jedem sagen, daß ich nicht lesen und schreiben kann; (29/30,24-39/1-4)

K50: Aufdeckung der Schriftsprachschwäche im Privatbereich (Verwandte, Freunde, Bekannte, Nachbarn) problematisch

- VP1: - meine Nachbarn müssen von meiner Schriftsprachschwäche nichts wissen; ich würde denen das nicht sagen; (42,13-25)
- wenn meine Nachbarn es erfahren würde, wäre mir das nicht angenehm; (42,17)

- VP2: - *nein*: meine Freunde wissen Bescheid und sehen das locker; (15,12)
 - *nein*: mir ist egal, was die Nachbarn sagen; (22,25)
 - *nein*: meine Verwandten wissen auch Bescheid; (25,21-22)
- VP3: - *nein*: wenn ich Leute sehr lange kenne, macht mir das nichts aus; (44,9-10)
- VP5: - *nein*: meine Kollegen, Verwandten, Bekannten wissen alle Bescheid, da habe ich keine Probleme mit; (33,8-28)
- VP6: - *nein*: ich verstecke mich außer vor meiner Mutter vor keinem Menschen; (56,12-13)
 - *nein*: ich verstecke mich anderen Leuten gegenüber gar nicht; (56,35-37)
 - *nein*: in privaten Situationen sage ich das auch frei heraus und krieg dann keine Bauchschmerzen; (63,17-18)
- VP7: - ich würde nicht unbedingt meinem Bekanntenkreis oder den Nachbarn anvertrauen, daß ich nicht lesen und schreiben kann, weil ich glaube, daß die kein Verständnis dafür haben; (39,9-13+15-16)
- VP8: - die Familie weiß Bescheid, aber meine Freunde müssen das nicht wissen; (6,18-20)
 - wenn das jemand rauskriegt, will er vielleicht nichts mehr mit mir zu tun haben; (26,37-38)
 - ich möchte das immer verbergen; (27,13-14)
 - meine Nachbarn sind mir egal, deshalb ist mir egal, was die sagen; bis auf ein Ehepaar, mit dem ich mich gut verstehe, das soll das nicht erfahren; (42,24-28)
- VP9: - ich bin noch nicht so weit, daß ich mich nicht mehr verstecken muß; (33,26-20)
- VP10: - beim Kegeln würde ich nie etwas aufschreiben; ich würde mich mit Händen und Füßen wehren, weil ich Angst habe, daß ich Fehler mache; (37,23-30)
 - mein Schwager weiß das nicht; wir reden nicht darüber; (39,34-39)
- VP11: - ich habe Angst davor, daß mein Sohn herausbekommt, daß ich nicht lesen und schreiben kann; in diesen Situationen bereue ich, daß ich es nicht kann; (13,27-34)
 - es sollen auch nicht die Lehrer meines Sohnes wissen; die Nachbarn auch nicht; (29,5-10)
 - es weiß nur meine Frau und mein bester Freund; (29,11-14)
 - es soll keiner wissen; (29,22)
- VP12: - *nein*: Eltern, Geschwister, Freundin, alle wissen Bescheid; ich habe keine Probleme damit, es zu erzählen; (7,26-36)
 - *nein*: auch meine Verwandten wissen das alle; (30,14-15)

K2		-----+-----+-----+		
	,00	6	6	12
nicht erwaeht		50,0	50,0	50,0
		50,0	50,0	
		25,0	25,0	
		+-----+-----+		
	1,00	6	6	12
JA		50,0	50,0	50,0
		50,0	50,0	
		25,0	25,0	
		+-----+-----+		
Column		12	12	24
Total		50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
-----	-----	---	-----
-----			---
Pearson	,00000	1	1,00000
Continuity Correction	,00000	1	1,00000
Likelihood Ratio	,00000	1	1,00000
Mantel-Haenszel test for linear association	,00000	1	1,00000
Minimum Expected Frequency -	6,000		

K3 Alkoholmissbr. / Gewaltanw. by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
Count	Row Pct	M. Hendr icks	M. Doebe rt-Nauer	Row
Col Pct	Tot Pct	1,00	2,00	Total
K3		-----+-----+-----+		
	,00	9	9	18
nicht erwaeht		50,0	50,0	75,0
		75,0	75,0	
		37,5	37,5	
		+-----+-----+		
	1,00	3	3	6
JA		50,0	50,0	25,0
		25,0	25,0	
		12,5	12,5	
		+-----+-----+		
Column		12	12	24
Total		50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
-----	-----	---	-----
-----			---
Pearson	,00000	1	1,00000
Continuity Correction	,00000	1	1,00000
Likelihood Ratio	,00000	1	1,00000
Mantel-Haenszel test for linear association	,00000	1	1,00000
Fisher's Exact Test:			
One-Tail			,67980
Two-Tail			1,00000
Minimum Expected Frequency -	3,000		

Cells with Expected Frequency < 5 - 2 OF 4 (50,0%)

K4 erste Diskrim.erf. / Elternhaus by GRUPPE Untersuchungsgruppe

Page 1 of 1

		GRUPPE		
		M. Hendr	M. Doebe	
Count		icks	rt-Nauer	Row
Row Pct				Total
Col Pct				
Tot Pct		1,00	2,00	
K4				
	,00	10	7	17
nicht erwaehnt		58,8	41,2	70,8
		83,3	58,3	
		41,7	29,2	
	1,00	2	5	7
JA		28,6	71,4	29,2
		16,7	41,7	
		8,3	20,8	
Column		12	12	24
Total		50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
Pearson	1,81513	1	,17789
Continuity Correction	,80672	1	,36909
Likelihood Ratio	1,86048	1	,17257
Mantel-Haenszel test for linear association	1,73950	1	,18720
Fisher's Exact Test:			
One-Tail			,18535
Two-Tail			,37071
Minimum Expected Frequency -	3,500		
Cells with Expected Frequency < 5 -	2 OF	4 (50,0%)	

K5 Strafen im Elternhaus by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
Count	Row Pct	M. Hendricks	M. Doeberl-Nauer	Row
Col Pct	Col Pct	icks	rt-Nauer	Row
Tot Pct	Tot Pct	1,00	2,00	Total
K5				
	,00	9	5	14
nicht erwahnt	64,3	35,7	58,3	
	75,0	41,7		
	37,5	20,8		
	1,00	3	7	10
JA	30,0	70,0	41,7	
	25,0	58,3		
	12,5	29,2		
Column		12	12	24
Total		50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
Pearson	2,74286	1	,09769
Continuity Correction	1,54286	1	,21419
Likelihood Ratio	2,80459	1	,09399
Mantel-Haenszel test for linear association	2,62857	1	,10496
Minimum Expected Frequency -	5,000		

K6 Aussens. / Suendenbock (Elternh.) by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
Count	Row Pct	M. Hendricks	M. Doeberl-Nauer	Row
Col Pct	Col Pct	icks	rt-Nauer	Row
Tot Pct	Tot Pct	1,00	2,00	Total
K6				
	,00	11	2	13
nicht erwahnt	84,6	15,4	54,2	
	91,7	16,7		

		45,8	8,3	
		+-----+		
JA	1,00	1	10	11
		9,1	90,9	45,8
		8,3	83,3	
		4,2	41,7	
		+-----+		
	Column	12	12	24
	Total	50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
-----	-----	----	-----

Pearson	13,59441	1	,00023
Continuity Correction	10,74126	1	,00105
Likelihood Ratio	15,40667	1	,00009
Mantel-Haenszel test for linear association	13,02797	1	,00031

Minimum Expected Frequency - 5,500

K7 Soziooekonomischer Status by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
Count		M. Hendr	M. Doebe	
Row Pct		icks	rt-Nauer	Row
Col Pct				
Tot Pct		1,00	2,00	Total
K7		-----+-----+-----+		
	,00	8	6	14
nicht erwaeht		57,1	42,9	58,3
		66,7	50,0	
		33,3	25,0	
		-----+-----+-----+		
	1,00	4	6	10
JA		40,0	60,0	41,7
		33,3	50,0	
		16,7	25,0	
		-----+-----+-----+		
Column		12	12	24
Total		50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
-----	-----	----	-----

Pearson	,68571	1	,40763
Continuity Correction	,17143	1	,67885
Likelihood Ratio	,68940	1	,40637
Mantel-Haenszel test for linear association	,65714	1	,41757

Minimum Expected Frequency - 5,000

K8 Vernachl. / Gleichg. (Schule) by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
Count		M. Hendr	M. Doebe	
Row Pct		icks	rt-Nauer	Row
Col Pct				
Tot Pct		1,00	2,00	Total
K8		-----+-----+-----+		
	,00	10	1	11
nicht erwaeht		90,9	9,1	45,8
		83,3	8,3	
		41,7	4,2	
		-----+-----+-----+		
	1,00	2	11	13
JA		15,4	84,6	54,2

	16,7	91,7	
	8,3	45,8	
Column	12	12	24
Total	50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
Pearson	13,59441	1	,00023
Continuity Correction	10,74126	1	,00105
Likelihood Ratio	15,40667	1	,00009
Mantel-Haenszel test for linear association	13,02797	1	,00031

Minimum Expected Frequency - 5,500
 K10 Abwertung / Diskrim.erf. (Schule) by GRUPPE Untersuchungsgruppe

GRUPPE Page 1 of 1

Count	GRUPPE		Row
	M. Hendr icks	M. Doebe rt-Nauer	
Row Pct			
Col Pct			
Tot Pct	1,00	2,00	Total
K10			
,00	10	3	13
nicht erwaeht	76,9	23,1	54,2
	83,3	25,0	
	41,7	12,5	
1,00	2	9	11
JA	18,2	81,8	45,8
	16,7	75,0	
	8,3	37,5	
Column	12	12	24
Total	50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
Pearson	8,22378	1	,00413
Continuity Correction	6,04196	1	,01397
Likelihood Ratio	8,79469	1	,00302
Mantel-Haenszel test for linear association	7,88112	1	,00500

Minimum Expected Frequency - 5,500

K11 Strafen / Aussens. u. Suendenb. (Schule) by GRUPPE Untersuchungsgruppe

GRUPPE Page 1 of 1

Count	GRUPPE		Row
	M. Hendr icks	M. Doebe rt-Nauer	
Row Pct			
Col Pct			
Tot Pct	1,00	2,00	Total
K11			
,00	11	4	15
nicht erwaeht	73,3	26,7	62,5

		91,7	33,3	
		45,8	16,7	
		+-----+		
JA	1,00	1	8	9
		11,1	88,9	37,5
		8,3	66,7	
		4,2	33,3	
		+-----+		
	Column	12	12	24
	Total	50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
-----	-----	----	-----

Pearson	8,71111	1	,00316
Continuity Correction	6,40000	1	,01141
Likelihood Ratio	9,59463	1	,00195
Mantel-Haenszel test for linear association	8,34815	1	,00386
Fisher's Exact Test:			
One-Tail			,00471
Two-Tail			,00942
Minimum Expected Frequency -	4,500		
Cells with Expected Frequency < 5 -	2 OF	4 (50,0%)	

K12 Reaktionen auf Diskrim.ketten by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
		Count		
Row Pct		M. Hendr	M. Doebe	
Col Pct		icks	rt-Nauer	Row
Tot Pct		1,00	2,00	Total
K12		-----+-----+-----+		
	,00	11	2	13
nicht erwaeht		84,6	15,4	54,2
		91,7	16,7	
		45,8	8,3	
		+-----+-----+-----+		
	1,00	1	10	11
JA		9,1	90,9	45,8
		8,3	83,3	
		4,2	41,7	
		+-----+-----+-----+		
	Column	12	12	24
	Total	50,0	50,0	100,0

Chi-Square	Value	DF	Significance
-----	-----	----	-----

Pearson	13,59441	1	,00023
Continuity Correction	10,74126	1	,00105
Likelihood Ratio	15,40667	1	,00009
Mantel-Haenszel test for linear association	13,02797	1	,00031

Minimum Expected Frequency - 5,500

K13 Krankheit by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
		Count		
Row Pct		M. Hendr	M. Doebe	
Col Pct		icks	rt-Nauer	Row
Tot Pct		1,00	2,00	Total
K13		-----+-----+-----+		
	,00	10	7	17
nicht erwaeht		58,8	41,2	70,8
		83,3	58,3	
		41,7	29,2	
		+-----+-----+-----+		
	1,00	2	5	7
JA		28,6	71,4	29,2
		16,7	41,7	
		8,3	20,8	
		+-----+-----+-----+		
	Column	12	12	24
	Total	50,0	50,0	100,0

Chi-Square	Value	DF	Significance
-----	-----	----	-----

Pearson	1,81513	1	,17789
Continuity Correction	,80672	1	,36909
Likelihood Ratio	1,86048	1	,17257

Mantel-Haenszel test for linear association	1,73950	1	,18720
Fisher's Exact Test:			
One-Tail			,18535
Two-Tail			,37071
Minimum Expected Frequency -	3,500		
Cells with Expected Frequency < 5 -	2 OF	4 (50,0%)	

K14 Diskrim.erf. als Erwachsener by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
		Count		
Row Pct		M. Hendr	M. Doebe	
Col Pct		icks	rt-Nauer	Row
Tot Pct		1,00	2,00	Total
K14		-----+-----+-----+		
	,00	4	2	6
nicht erwaeht		66,7	33,3	25,0
		33,3	16,7	
		16,7	8,3	
		+-----+-----+-----+		
	1,00	8	10	18
JA		44,4	55,6	75,0
		66,7	83,3	
		33,3	41,7	
		+-----+-----+-----+		
	Column	12	12	24
	Total	50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
-----	-----	----	-----

Pearson	,88889	1	,34578
Continuity Correction	,22222	1	,63735
Likelihood Ratio	,90228	1	,34217
Mantel-Haenszel test for linear association	,85185	1	,35603
Fisher's Exact Test:			
One-Tail			,32020
Two-Tail			,64041

Minimum Expected Frequency - 3,000
 Cells with Expected Frequency < 5 - 2 OF 4 (50,0%)

K16 Abhaeng.kt vs. Unabhaengigkeit by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
		Count		
Row Pct		M. Hendr	M. Doebe	
Col Pct		icks	rt-Nauer	Row
Tot Pct		1,00	2,00	Total
K16		-----+-----+-----+		
	,00	3		3
nicht erwaeht		100,0		12,5
		25,0		
		12,5		
		+-----+-----+-----+		
	1,00	9	12	21
JA		42,9	57,1	87,5
		75,0	100,0	
		37,5	50,0	
		+-----+-----+-----+		
	Column	12	12	24
	Total	50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
-----	-----	----	-----

Pearson	3,42857	1	,06408
Continuity Correction	1,52381	1	,21704
Likelihood Ratio	4,58892	1	,03218
Mantel-Haenszel test for linear association	3,28571	1	,06989
Fisher's Exact Test:			
One-Tail			,10870
Two-Tail			,21739
Minimum Expected Frequency - 1,500			
Cells with Expected Frequency < 5 -	2 OF	4 (50,0%)	

K17 Teilh. vs. Ausschl. / Lebenschancen by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
		Count		
Row Pct		M. Hendr	M. Doebe	
Col Pct		icks	rt-Nauer	Row
Tot Pct		1,00	2,00	Total
K17		-----+-----+-----+-----+-----		
	1,00	12	12	24
JA		50,0	50,0	100,0
		100,0	100,0	
		50,0	50,0	
		-----+-----+-----+-----+-----		
	Column	12	12	24
	Total	50,0	50,0	100,0

>Warning # 10307

>Statistics cannot be computed when the number of non-empty rows or columns is one.

Number of Missing Observations: 0

K18 Inferioritaet vs. Gleichst. / _berl. by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
		Count		
Row Pct		M. Hendr	M. Doebe	
Col Pct		icks	rt-Nauer	Row
Tot Pct		1,00	2,00	Total
K18		-----+-----+-----+-----+-----		
	,00	3	2	5
nicht erwaeht		60,0	40,0	20,8
		25,0	16,7	
		12,5	8,3	
		-----+-----+-----+-----+-----		
	1,00	9	10	19
JA		47,4	52,6	79,2
		75,0	83,3	
		37,5	41,7	
		-----+-----+-----+-----+-----		
	Column	12	12	24
	Total	50,0	50,0	100,0

Chi-Square	Value	DF	Significance
-----	-----	----	-----
Pearson	,25263	1	,61523
Continuity Correction	,00000	1	1,00000
Likelihood Ratio	,25401	1	,61426
Mantel-Haenszel test for linear association	,24211	1	,62269
Fisher's Exact Test:			
One-Tail			,50000
Two-Tail			1,00000

Minimum Expected Frequency - 2,500

Cells with Expected Frequency < 5 - 2 OF 4 (50,0%)

K19 Angst vs. Frei-Sein v. Angst by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
		Count		
Row Pct		M. Hendr	M. Doebe	
Col Pct		icks	rt-Nauer	Row
Tot Pct		1,00	2,00	Total
K19				
	,00	5		5
nicht erwaeht	100,0			20,8
	41,7			
	20,8			
	1,00	7	12	19
JA	36,8	63,2		79,2
	58,3	100,0		
	29,2	50,0		
Column		12	12	24
Total		50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
-----	-----	----	-----

Pearson	6,31579	1	,01197
Continuity Correction	4,04211	1	,04438
Likelihood Ratio	8,26289	1	,00405
Mantel-Haenszel test for linear association	6,05263	1	,01389
Fisher's Exact Test:			
One-Tail			,01863
Two-Tail			,03727

Minimum Expected Frequency - 2,500
 Cells with Expected Frequency < 5 - 2 OF 4 (50,0%)

K24 Tauschung by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
		Count		
Row Pct		M. Hendr	M. Doebe	
Col Pct		icks	rt-Nauer	Row
Tot Pct		1,00	2,00	Total
K24				
	,00	6	10	16
nicht erwaeht	37,5	62,5		66,7
	50,0	83,3		
	25,0	41,7		
	1,00	6	2	8
JA	75,0	25,0		33,3
	50,0	16,7		
	25,0	8,3		
Column		12	12	24
Total		50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
-----	-----	----	-----

Pearson	3,00000	1	,08326
Continuity Correction	1,68750	1	,19393
Likelihood Ratio	3,10368	1	,07812
Mantel-Haenszel test for linear association	2,87500	1	,08997
Fisher's Exact Test:			
One-Tail			,09651
Two-Tail			,19303
Minimum Expected Frequency - 4,000			
Cells with Expected Frequency < 5	-	2 OF	4 (50,0%)

K25 Delegation by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
Count				
Row Pct		M. Hendr	M. Doebe	
Col Pct		icks	rt-Nauer	Row
Tot Pct		1,00	2,00	Total
K25				
	,00	4	8	12
nicht erwahnt		33,3	66,7	50,0
		33,3	66,7	
		16,7	33,3	
	1,00	8	4	12
JA		66,7	33,3	50,0
		66,7	33,3	
		33,3	16,7	
	Column	12	12	24
	Total	50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
-----	-----	----	-----

Pearson	2,66667	1	,10247
Continuity Correction	1,50000	1	,22067
Likelihood Ratio	2,71838	1	,09920
Mantel-Haenszel test for linear association	2,55556	1	,10991

Minimum Expected Frequency - 6,000

Number of Missing Observations: 0

Vergleich Untersuchung DÖBERT-NAUERT / Replikation HENDRICKS / über die Dimensionen DIM1 bis DIM6 (Kapitel 8.3.1.2)

```

compute dim1 = (k1 + k2 + k3 + k4 + k5 + k6 + k7) / 7 .
compute dim2 = (k8 + k10 + k11) / 3 .
compute dim3 = k12 .
compute dim4 = k13 .
compute dim5 = (k14 + k16 + k17 + k18 + k19) / 5 .
compute dim6 = (k24 + k25) / 2 .
compute rdim1 = 0 .
if (dim1 ge .50) rdim1 = 1 .
compute rdim2 = 0 .
if (dim2 ge .50) rdim2 = 1 .
compute rdim3 = 0 .
if (dim3 ge .50) rdim3 = 1 .
compute rdim4 = 0 .
if (dim4 ge .50) rdim4 = 1 .
compute rdim5 = 0 .
if (dim5 ge .50) rdim5 = 1 .
compute rdim6 = 0 .
if (dim6 ge .50) rdim6 = 1 .
execute.

```

RDIM1 by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
Count	Row Pct	M. Hendr icks	M. Doebe rt-Nauer	Row
Col Pct	Tot Pct	1,00	2,00	Total
RDIM1				
,00		10	4	14
		71,4	28,6	58,3
		83,3	33,3	
		41,7	16,7	
+-----+-----+				
1,00		2	8	10
		20,0	80,0	41,7
		16,7	66,7	
		8,3	33,3	
+-----+-----+				
Column		12	12	24
Total		50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
-----	-----	----	-----
Pearson	6,17143	1	,01298
Continuity Correction	4,28571	1	,03843
Likelihood Ratio	6,51147	1	,01072
Mantel-Haenszel test for linear association	5,91429	1	,01502
Minimum Expected Frequency -	5,000		

RDIM2 by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
Count				
Row Pct	M. Hendr	M. Doebe		
Col Pct	icks	rt-Nauer	Row	
Tot Pct	1,00	2,00	Total	
RDIM2				
	,00	11	2	13
		84,6	15,4	54,2
		91,7	16,7	
		45,8	8,3	
	1,00	1	10	11
		9,1	90,9	45,8
		8,3	83,3	
		4,2	41,7	
Column	12	12	24	
Total	50,0	50,0	100,0	

Chi-Square Significance	Value	DF	
Pearson	13,59441	1	,00023
Continuity Correction	10,74126	1	,00105
Likelihood Ratio	15,40667	1	,00009
Mantel-Haenszel test for linear association	13,02797	1	,00031

Minimum Expected Frequency - 5,500

RDIM3 by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
Count				
Row Pct	M. Hendr	M. Doebe		
Col Pct	icks	rt-Nauer	Row	
Tot Pct	1,00	2,00	Total	
RDIM3				
	,00	11	2	13
		84,6	15,4	54,2
		91,7	16,7	
		45,8	8,3	
	1,00	1	10	11
		9,1	90,9	45,8
		8,3	83,3	
		4,2	41,7	
Column	12	12	24	
Total	50,0	50,0	100,0	

Chi-Square Significance	Value	DF	
Pearson	13,59441	1	,00023
Continuity Correction	10,74126	1	,00105
Likelihood Ratio	15,40667	1	,00009

Mantel-Haenszel test for linear association	13,02797	1	,00031
Minimum Expected Frequency -	5,500		

RDIM4 by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
Count	Row Pct	M. Hendr icks	M. Doebe rt-Nauer	Row
Tot Pct		1,00	2,00	Total
RDIM4				
	,00	10	7	17
		58,8	41,2	70,8
		83,3	58,3	
		41,7	29,2	
	1,00	2	5	7
		28,6	71,4	29,2
		16,7	41,7	
		8,3	20,8	
Column		12	12	24
Total		50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
-----	-----	----	-----

Pearson	1,81513	1	,17789
Continuity Correction	,80672	1	,36909
Likelihood Ratio	1,86048	1	,17257
Mantel-Haenszel test for linear association	1,73950	1	,18720
Fisher's Exact Test:			
One-Tail			,18535
Two-Tail			,37071

Minimum Expected Frequency - 3,500
 Cells with Expected Frequency < 5 - 2 OF 4 (50,0%)

RDIM5 by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
Count	Row Pct	M. Hendr icks	M. Doebe rt-Nauer	Row
Tot Pct		1,00	2,00	Total
RDIM5				
	,00	1		1
		100,0		4,2
		8,3		
		4,2		
	1,00	11	12	23
		47,8	52,2	95,8
		91,7	100,0	
		45,8	50,0	
Column		12	12	24
Total		50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
-----	-----	----	-----

Pearson	1,04348	1	,30701
Continuity Correction	,00000	1	1,00000
Likelihood Ratio	1,42979	1	,23180
Mantel-Haenszel test for linear association	1,00000	1	,31731
Fisher's Exact Test:			
One-Tail			,50000
Two-Tail			1,00000
Minimum Expected Frequency -	,500		
Cells with Expected Frequency < 5 -	2 OF	4 (50,0%)	

RDIM6 by GRUPPE Untersuchungsgruppe

		GRUPPE		Page 1 of 1
Count				
Row Pct	M. Hendr	M. Doebe		
Col Pct	icks	rt-Nauer	Row	
Tot Pct	1,00	2,00	Total	
RDIM6				
	,00	3	7	10
		30,0	70,0	41,7
		25,0	58,3	
		12,5	29,2	
	1,00	9	5	14
		64,3	35,7	58,3
		75,0	41,7	
		37,5	20,8	
Column		12	12	24
Total		50,0	50,0	100,0

Chi-Square Significance	Value	DF	
Pearson	2,74286	1	,09769
Continuity Correction	1,54286	1	,21419
Likelihood Ratio	2,80459	1	,09399
Mantel-Haenszel test for linear association	2,62857	1	,10496
Minimum Expected Frequency -	5,000		

Auswertung der Ergebnisse innerhalb der neuen Kategorien der Replikation (Kap. 8.3.2)

Erwartete Verteilung: 66% zu 34%

(zu berücksichtigende Kategorien: K9, K15, K20-K23, K26-K50)

	N	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum
NK1	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK2	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK3	12	,25000	,45227	,00	1,00
NK4	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK5	12	,25000	,45227	,00	1,00
NK6	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK7	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK8	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK9	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK10	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK11	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK12	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK13	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK14	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK15	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK16	12	,75000	,45227	,00	1,00
NK17	12	1,00000	,00000	1,00	1,00
NK18	12	,75000	,45227	,00	1,00
NK19	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK20	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK21	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK22	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK23	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK24	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK25	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK26	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK27	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK28	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK29	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK30	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK31	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK32	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK33	12	,83333	,38925	,00	1,00
NK34	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK35	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK36	12	,75000	,45227	,00	1,00
NK37	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK38	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK39	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK40	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK41	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK42	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK43	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK44	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK45	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK46	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK47	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK48	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK49	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK50	12	,50000	,52223	,00	1,00

- - - - - Chi-Square Test

NK1

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaeht	,00	7	4,08	2,92
JA	1,00	5	7,92	-2,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
3,1664	1	,0752

- - - - - Chi-Square Test

NK2

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaeht	,00	6	4,08	1,92
JA	1,00	6	7,92	-1,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
1,3690	1	,2420

- - - - - Chi-Square Test

NK3

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaeht	,00	9	4,08	4,92
JA	1,00	3	7,92	-4,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
8,9893	1	,0027

- - - - - Chi-Square Test

NK4

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	4,08	5,92
JA	1,00	2	7,92	-5,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
13,0149	1	,0003

- - - - - Chi-Square Test

NK5

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	9	4,08	4,92
JA	1,00	3	7,92	-4,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
8,9893	1	,0027

- - - - - Chi-Square Test

NK6

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	4,08	6,92
JA	1,00	1	7,92	-6,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
17,7831	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK7

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	8	4,08	3,92

JA	1,00	4	7,92	-3,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
5,7065	1	,0169

- - - - - Chi-Square Test

NK8

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	10	4,08	5,92
JA	1,00	2	7,92	-5,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
13,0149	1	,0003

- - - - - Chi-Square Test

NK9

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	11	4,08	6,92
JA	1,00	1	7,92	-6,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
17,7831	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK10

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	10	4,08	5,92
JA	1,00	2	7,92	-5,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
13,0149	1	,0003

- - - - - Chi-Square Test

NK11

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaeht	,00	11	4,08	6,92
JA	1,00	1	7,92	-6,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
17,7831	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK12

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	4,08	6,92
JA	1,00	1	7,92	-6,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
17,7831	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK13

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	4,08	5,92
JA	1,00	2	7,92	-5,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
13,0149	1	,0003

- - - - - Chi-Square Test

NK14

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	4	4,08	-,08
JA	1,00	8	7,92	,08
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
,0024	1	,9611

- - - - - Chi-Square Test

NK15

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	4,08	6,92
JA	1,00	1	7,92	-6,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
17,7831	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK16

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	3	4,08	-1,08
JA	1,00	9	7,92	1,08
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
,4332	1	,5104

- - - - - Chi-Square Test

NK17

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
JA	1,00	12		
		--		
	Total	12		

Error - 1 cells generated 2 frequencies specified. Test abandoned.

- - - - - Chi-Square Test

NK18

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	3	4,08	-1,08
JA	1,00	9	7,92	1,08

Chi-Square	D.F.	Significance
,0024	1	,9611

- - - - - Chi-Square Test

NK22

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	4,08
JA	1,00	5	7,92
	--		
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
3,1664	1	,0752

- - - - - Chi-Square Test

NK23

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	4,08	5,92
JA	1,00	2	7,92	-5,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
13,0149	1	,0003

- - - - - Chi-Square Test

NK24

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	4,08	1,92
JA	1,00	6	7,92	-1,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
1,3690	1	,2420

- - - - - Chi-Square Test

NK25

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	4	4,08	-,08
JA	1,00	8	7,92	,08
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
,0024	1	,9611

- - - - - Chi-Square Test

NK26

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual

nicht erwaehnt	,00	11	4,08	6,92
JA	1,00	1	7,92	-6,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
17,7831	1	,0000
- - - - - Chi-Square Test		

NK27

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	11	4,08	6,92
JA	1,00	1	7,92	-6,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
17,7831	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK28

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	4	4,08	-,08
JA	1,00	8	7,92	,08
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
,0024	1	,9611

- - - - - Chi-Square Test

NK29

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual

nicht erwaehnt	,00	11	4,08	6,92
JA	1,00	1	7,92	-6,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
17,7831	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK30

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	10	4,08	5,92
JA	1,00	2	7,92	-5,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
13,0149	1	,0003

- - - - - Chi-Square Test

NK31

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	7	4,08	2,92
JA	1,00	5	7,92	-2,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
3,1664	1	,0752

- - - - - Chi-Square Test

NK32

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual

nicht erwaehnt	,00	7	4,08	2,92
JA	1,00	5	7,92	-2,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
3,1664	1	,0752

- - - - - Chi-Square Test

NK33

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	2	4,08	-2,08
JA	1,00	10	7,92	2,08
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
1,6067	1	,2050

- - - - - Chi-Square Test

NK34

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	10	4,08	5,92
JA	1,00	2	7,92	-5,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
13,0149	1	,0003

- - - - - Chi-Square Test

NK35

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	6	4,08	1,92
JA	1,00	6	7,92	-1,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
1,3690	1	,2420

- - - - - Chi-Square Test

NK36

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	3	4,08	-1,08
JA	1,00	9	7,92	1,08
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
,4332	1	,5104

- - - - - Chi-Square Test

NK37

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	4,08	5,92
JA	1,00	2	7,92	-5,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
13,0149	1	,0003

- - - - - Chi-Square Test

NK38

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	4,08	6,92
JA	1,00	1	7,92	-6,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
17,7831	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK39

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	4,08
JA	1,00	1	7,92
		--	
Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
17,7831	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK40

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	4,08
JA	1,00	7	7,92
		--	
Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
,3143	1	,5750

- - - - - Chi-Square Test

NK41

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	4,08
JA	1,00	7	7,92
		--	
Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
,3143	1	,5750

- - - - - Chi-Square Test

NK42

	Category	Cases Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	4,08	1,92
JA	1,00	6	7,92	-1,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
1,3690	1	,2420

- - - - - Chi-Square Test

NK43

	Category	Cases Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	8	4,08	3,92
JA	1,00	4	7,92	-3,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
5,7065	1	,0169

- - - - - Chi-Square Test

NK44

	Category	Cases Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	4,08	2,92
JA	1,00	5	7,92	-2,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
3,1664	1	,0752

- - - - - Chi-Square Test

NK45

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	8	4,08	3,92
JA	1,00	4	7,92	-3,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
5,7065	1	,0169

- - - - - Chi-Square Test

NK46

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	4,08	6,92
JA	1,00	1	7,92	-6,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
17,7831	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK47

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	4,08	6,92
JA	1,00	1	7,92	-6,92
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
17,7831	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK48

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual

nicht erwaehnt	,00	8	4,08	3,92
JA	1,00	4	7,92	-3,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
5,7065	1	,0169

- - - - - Chi-Square Test

NK49

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	5	4,08	,92
JA	1,00	7	7,92	-,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
,3143	1	,5750

- - - - - Chi-Square Test

NK50

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	6	4,08	1,92
JA	1,00	6	7,92	-1,92
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 4,1

Chi-Square	D.F.	Significance
1,3690	1	,2420

Preceding task required 4,40 seconds elapsed.

Auswertung der Ergebnisse innerhalb der neuen Kategorien der Replikation (Kap. 8.3.2)

Erwartete Verteilung: 75% zu 25%

(zu berücksichtigende Kategorien: K9, K15, K20-K23, K26-K50)

	N	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum
NK1	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK2	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK3	12	,25000	,45227	,00	1,00
NK4	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK5	12	,25000	,45227	,00	1,00
NK6	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK7	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK8	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK9	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK10	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK11	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK12	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK13	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK14	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK15	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK16	12	,75000	,45227	,00	1,00
NK17	12	1,00000	,00000	1,00	1,00
NK18	12	,75000	,45227	,00	1,00
NK19	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK20	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK21	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK22	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK23	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK24	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK25	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK26	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK27	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK28	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK29	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK30	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK31	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK32	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK33	12	,83333	,38925	,00	1,00
NK34	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK35	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK36	12	,75000	,45227	,00	1,00
NK37	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK38	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK39	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK40	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK41	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK42	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK43	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK44	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK45	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK46	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK47	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK48	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK49	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK50	12	,50000	,52223	,00	1,00

- - - - - Chi-Square Test

NK1

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	3,00	4,00
JA	1,00	5	9,00	-4,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
7,1111	1	,0077

- - - - - Chi-Square Test

NK2

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	3,00	3,00
JA	1,00	6	9,00	-3,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
4,0000	1	,0455

- - - - - Chi-Square Test

NK3

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	9	3,00	6,00
JA	1,00	3	9,00	-6,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
16,0000	1	,0001

- - - - - Chi-Square Test

NK4

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	3,00	7,00
JA	1,00	2	9,00	-7,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
21,7778	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK5

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	9	3,00	6,00
JA	1,00	3	9,00	-6,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
16,0000	1	,0001

- - - - - Chi-Square Test

NK6

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	3,00	8,00
JA	1,00	1	9,00	-8,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,4444	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK7

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	8	3,00	5,00

JA	1,00	4	9,00	-5,00
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
11,1111	1	,0009

- - - - - Chi-Square Test

NK8

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	7,00
JA	1,00	2	-7,00
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
21,7778	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK9

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	8,00
JA	1,00	1	-8,00
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,4444	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK10

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	7,00
JA	1,00	2	-7,00
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
21,7778	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK11

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaeht	,00	11	3,00	8,00
JA	1,00	1	9,00	-8,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,4444	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK12

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	3,00	8,00
JA	1,00	1	9,00	-8,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,4444	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK13

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	3,00	7,00
JA	1,00	2	9,00	-7,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
21,7778	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK14

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	4	3,00	1,00
JA	1,00	8	9,00	-1,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
,4444	1	,5050

- - - - - Chi-Square Test

NK15

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	3,00	8,00
JA	1,00	1	9,00	-8,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,4444	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK16

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	3	3,00	,00
JA	1,00	9	9,00	,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
,0000	1	1,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK17

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
JA	1,00	12		
		--		
	Total	12		

Error - 1 cells generated 2 frequencies specified. Test abandoned.

- - - - - Chi-Square Test

NK18

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	3	3,00	,00
JA	1,00	9	9,00	,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.

1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
,0000	1	1,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK19

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	3,00
JA	1,00	7	9,00
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
1,7778	1	,1824

- - - - - Chi-Square Test

NK20

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	3,00
JA	1,00	7	9,00
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
1,7778	1	,1824

- - - - - Chi-Square Test

NK21

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	4	3,00
JA	1,00	8	9,00
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
,4444	1	,5050

- - - - - Chi-Square Test

NK22

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	3,00	4,00
JA	1,00	5	9,00	-4,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
7,1111	1	,0077

- - - - - Chi-Square Test

NK23

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	3,00	7,00
JA	1,00	2	9,00	-7,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
21,7778	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK24

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	3,00	3,00
JA	1,00	6	9,00	-3,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
4,0000	1	,0455

- - - - - Chi-Square Test

NK25

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	4	3,00	1,00
JA	1,00	8	9,00	-1,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
,4444	1	,5050

- - - - - Chi-Square Test

NK26

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	3,00	8,00
JA	1,00	1	9,00	-8,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,4444	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK27

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	3,00	8,00
JA	1,00	1	9,00	-8,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,4444	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK28

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual

nicht erwaehnt	,00	4	3,00	1,00
JA	1,00	8	9,00	-1,00
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
,4444	1	,5050

- - - - - Chi-Square Test

NK29

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	3,00
JA	1,00	1	9,00
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,4444	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK30

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	3,00
JA	1,00	2	9,00
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
21,7778	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK31

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	3,00	4,00
JA	1,00	5	9,00	-4,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
7,1111	1	,0077

- - - - - Chi-Square Test

NK32

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	3,00	4,00
JA	1,00	5	9,00	-4,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
7,1111	1	,0077

- - - - - Chi-Square Test

NK33

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	2	3,00	-1,00
JA	1,00	10	9,00	1,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
,4444	1	,5050

- - - - - Chi-Square Test

NK34

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual

nicht erwaehnt	,00	10	3,00	7,00
JA	1,00	2	9,00	-7,00
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
21,7778	1	,0000
- - - - Chi-Square Test		

NK35

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	3,00
JA	1,00	6	9,00
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
4,0000	1	,0455
- - - - Chi-Square Test		

NK36

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	3	3,00
JA	1,00	9	9,00
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
,0000	1	1,0000
- - - - Chi-Square Test		

NK37

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	3,00
JA	1,00	2	9,00
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
21,7778	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK38

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	3,00	8,00
JA	1,00	1	9,00	-8,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,4444	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK39

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	3,00	8,00
JA	1,00	1	9,00	-8,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,4444	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK40

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	3,00	2,00
JA	1,00	7	9,00	-2,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
1,7778	1	,1824

- - - - - Chi-Square Test

NK41

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	3,00	2,00
JA	1,00	7	9,00	-2,00
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
1,7778	1	,1824

- - - - - Chi-Square Test

NK42

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	3,00	3,00
JA	1,00	6	9,00	-3,00
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
4,0000	1	,0455

- - - - - Chi-Square Test

NK43

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	8	3,00	5,00
JA	1,00	4	9,00	-5,00
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
11,1111	1	,0009

- - - - - Chi-Square Test

NK44

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	3,00	4,00
JA	1,00	5	9,00	-4,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
7,1111	1	,0077

- - - - - Chi-Square Test

NK45

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	8	3,00	5,00
JA	1,00	4	9,00	-5,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
11,1111	1	,0009

- - - - - Chi-Square Test

NK46

	Category	Cases		Residual
		Observed	Expected	
nicht erwaehnt	,00	11	3,00	8,00
JA	1,00	1	9,00	-8,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,4444	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK47

	Category	Cases		Residual
		Observed	Expected	
nicht erwaehnt	,00	11	3,00	8,00
JA	1,00	1	9,00	-8,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,4444	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK48

	Category	Cases		Residual
		Observed	Expected	
nicht erwaehnt	,00	8	3,00	5,00
JA	1,00	4	9,00	-5,00
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
11,1111	1	,0009

- - - - - Chi-Square Test

NK49

Category	Cases		Residual
	Observed	Expected	

nicht erwaehnt	,00	5	3,00	2,00
JA	1,00	7	9,00	-2,00
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
1,7778	1	,1824
- - - - Chi-Square Test		

NK50

	Cases		
Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	3,00
JA	1,00	6	9,00
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 3,0

Chi-Square	D.F.	Significance
4,0000	1	,0455

Auswertung der Ergebnisse innerhalb der neuen Kategorien der Replikation (Kap. 8.3.2)

Erwartete Verteilung: 83% zu 17%

(zu berücksichtigende Kategorien: K9, K15, K20-K23, K26-K50)

	N	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum
NK1	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK2	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK3	12	,25000	,45227	,00	1,00
NK4	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK5	12	,25000	,45227	,00	1,00
NK6	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK7	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK8	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK9	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK10	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK11	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK12	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK13	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK14	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK15	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK16	12	,75000	,45227	,00	1,00
NK17	12	1,00000	,00000	1,00	1,00
NK18	12	,75000	,45227	,00	1,00
NK19	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK20	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK21	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK22	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK23	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK24	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK25	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK26	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK27	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK28	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK29	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK30	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK31	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK32	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK33	12	,83333	,38925	,00	1,00
NK34	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK35	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK36	12	,75000	,45227	,00	1,00
NK37	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK38	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK39	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK40	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK41	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK42	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK43	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK44	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK45	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK46	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK47	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK48	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK49	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK50	12	,50000	,52223	,00	1,00

- - - - - Chi-Square Test

NK1

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	2,04	4,96
JA	1,00	5	9,96	-4,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.

Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
14,5296	1	,0001

- - - - - Chi-Square Test

NK2

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	2,04	3,96
JA	1,00	6	9,96	-3,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.

Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
9,2615	1	,0023

- - - - - Chi-Square Test

NK3

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	9	2,04	6,96
JA	1,00	3	9,96	-6,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.

Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,6095	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK4

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	2,04	7,96
JA	1,00	2	9,96	-7,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
37,4212	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK5

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	9	2,04	6,96
JA	1,00	3	9,96	-6,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,6095	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK6

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	2,04	8,96
JA	1,00	1	9,96	-8,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
47,4141	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK7

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual

nicht erwaehnt	,00	8	2,04	5,96
JA	1,00	4	9,96	-5,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
20,9790	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK8

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	7,96
JA	1,00	2	-7,96
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
37,4212	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK9

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	8,96
JA	1,00	1	-8,96
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
47,4141	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK10

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	7,96
JA	1,00	2	-7,96
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
37,4212	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK11

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	2,04	8,96
JA	1,00	1	9,96	-8,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
47,4141	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK12

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	2,04	8,96
JA	1,00	1	9,96	-8,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
47,4141	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK13

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	2,04	7,96
JA	1,00	2	9,96	-7,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
37,4212	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK14

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	4	2,04	1,96
JA	1,00	8	9,96	-1,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
2,2688	1	,1320

- - - - - Chi-Square Test

NK15

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual

nicht erwaehnt	,00	11	2,04	8,96
JA	1,00	1	9,96	-8,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
47,4141	1	,0000
- - - - - Chi-Square Test		

NK16

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	3	2,04	,96
JA	1,00	9	9,96	-,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
,5443	1	,4607
- - - - - Chi-Square Test		

NK17

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
JA	1,00	12	
		--	
Total		12	

Error - 1 cells generated 2 frequencies specified. Test abandoned.

- - - - - Chi-Square Test

NK18

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	3	2,04	,96
JA	1,00	9	9,96	-,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
,5443	1	,4607

- - - - - Chi-Square Test

NK19

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	2,04	2,96
JA	1,00	7	9,96	-2,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
5,1746	1	,0229

- - - - - Chi-Square Test

NK20

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	2,04	2,96
JA	1,00	7	9,96	-2,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
5,1746	1	,0229

- - - - - Chi-Square Test

NK21

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	4	2,04	1,96
JA	1,00	8	9,96	-1,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
2,2688	1	,1320

- - - - - Chi-Square Test

NK22

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	2,04	4,96
JA	1,00	5	9,96	-4,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
14,5296	1	,0001

- - - - - Chi-Square Test

NK23

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	2,04	7,96
JA	1,00	2	9,96	-7,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
37,4212	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK24

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	2,04	3,96
JA	1,00	6	9,96	-3,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
9,2615	1	,0023

- - - - - Chi-Square Test

NK25

Cases

	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	4	2,04	1,96
JA	1,00	8	9,96	-1,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
2,2688	1	,1320

- - - - - Chi-Square Test

NK26

	Category	Cases Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	2,04	8,96
JA	1,00	1	9,96	-8,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
47,4141	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK27

	Category	Cases Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	2,04	8,96
JA	1,00	1	9,96	-8,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
47,4141	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK28

	Category	Cases Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	4	2,04	1,96
JA	1,00	8	9,96	-1,96

--
Total 12

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
2,2688	1	,1320

- - - - - Chi-Square Test

NK29

	Cases			
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	2,04	8,96
JA	1,00	1	9,96	-8,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
47,4141	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK30

	Cases			
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	2,04	7,96
JA	1,00	2	9,96	-7,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
37,4212	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK31

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	2,04	4,96
JA	1,00	5	9,96	-4,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
14,5296	1	,0001

- - - - - Chi-Square Test

NK32

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	2,04	4,96
JA	1,00	5	9,96	-4,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
14,5296	1	,0001

- - - - - Chi-Square Test

NK33

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	2	2,04	-,04
JA	1,00	10	9,96	,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
,0009	1	,9755

- - - - - Chi-Square Test

NK34

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	2,04	7,96
JA	1,00	2	9,96	-7,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
37,4212	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK35

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	2,04	3,96
JA	1,00	6	9,96	-3,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
9,2615	1	,0023

- - - - - Chi-Square Test

NK36

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	3	2,04	,96
JA	1,00	9	9,96	-,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
,5443	1	,4607

- - - - - Chi-Square Test

NK37

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	2,04	7,96

JA	1,00	2	9,96	-7,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
37,4212	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK38

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	11	2,04	8,96
JA	1,00	1	9,96	-8,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
47,4141	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK39

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	11	2,04	8,96
JA	1,00	1	9,96	-8,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
47,4141	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK40

Category	Cases			
	Observed	Expected	Residual	
nicht erwaehnt	,00	5	2,04	2,96
JA	1,00	7	9,96	-2,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
5,1746	1	,0229

- - - - - Chi-Square Test

NK41

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	2,04	2,96
JA	1,00	7	9,96	-2,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
5,1746	1	,0229

- - - - - Chi-Square Test

NK42

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	2,04	3,96
JA	1,00	6	9,96	-3,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
9,2615	1	,0023

- - - - - Chi-Square Test

NK43

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	8	2,04	5,96
JA	1,00	4	9,96	-5,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
20,9790	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK44

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	2,04	4,96
JA	1,00	5	9,96	-4,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
14,5296	1	,0001

- - - - - Chi-Square Test

NK45

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	8	2,04	5,96
JA	1,00	4	9,96	-5,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
20,9790	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK46

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	2,04	8,96
JA	1,00	1	9,96	-8,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
47,4141	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK47

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	2,04	8,96
JA	1,00	1	9,96	-8,96
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
47,4141	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK48

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	8	2,04	5,96

JA	1,00	4	9,96	-5,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
20,9790	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK49

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	2,04	2,96
JA	1,00	7	9,96	-2,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
5,1746	1	,0229

- - - - - Chi-Square Test

NK50

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	2,04	3,96
JA	1,00	6	9,96	-3,96
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 2,0

Chi-Square	D.F.	Significance
9,2615	1	,0023

Auswertung der Ergebnisse innerhalb der neuen Kategorien der Replikation (Kap. 8.3.2)

Erwartete Verteilung: 92% zu 8%

(zu berücksichtigende Kategorien: K9, K15, K20-K23, K26-K50)

	N	Mean	Std Dev	Minimum	Maximum
NK1	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK2	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK3	12	,25000	,45227	,00	1,00
NK4	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK5	12	,25000	,45227	,00	1,00
NK6	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK7	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK8	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK9	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK10	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK11	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK12	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK13	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK14	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK15	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK16	12	,75000	,45227	,00	1,00
NK17	12	1,00000	,00000	1,00	1,00
NK18	12	,75000	,45227	,00	1,00
NK19	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK20	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK21	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK22	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK23	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK24	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK25	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK26	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK27	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK28	12	,66667	,49237	,00	1,00
NK29	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK30	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK31	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK32	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK33	12	,83333	,38925	,00	1,00
NK34	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK35	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK36	12	,75000	,45227	,00	1,00
NK37	12	,16667	,38925	,00	1,00
NK38	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK39	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK40	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK41	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK42	12	,50000	,52223	,00	1,00
NK43	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK44	12	,41667	,51493	,00	1,00
NK45	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK46	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK47	12	,08333	,28868	,00	1,00
NK48	12	,33333	,49237	,00	1,00
NK49	12	,58333	,51493	,00	1,00
NK50	12	,50000	,52223	,00	1,00

- - - - - Chi-Square Test

NK1

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	,96	6,04
JA	1,00	5	11,04	-6,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
41,3062	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK2

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	,96	5,04
JA	1,00	6	11,04	-5,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,7609	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK3

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	9	,96	8,04
JA	1,00	3	11,04	-8,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
73,1902	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK4

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	,96	9,04
JA	1,00	2	11,04	-9,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
92,5290	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK5

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	9	,96	8,04
JA	1,00	3	11,04	-8,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
73,1902	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK6

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	,96	10,04
JA	1,00	1	11,04	-10,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
114,1322	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK7

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	8	,96	7,04

JA	1,00	4	11,04	-7,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
56,1159	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK8

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	,96
JA	1,00	2	11,04
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
92,5290	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK9

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	,96
JA	1,00	1	11,04
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
114,1322	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK10

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	,96
JA	1,00	2	11,04
		--	
Total		12	

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
92,5290	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK11

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaeht	,00	11	,96	10,04
JA	1,00	1	11,04	-10,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
114,1322	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK12

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	,96	10,04
JA	1,00	1	11,04	-10,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
114,1322	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK13

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	,96	9,04
JA	1,00	2	11,04	-9,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
92,5290	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK14

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	4	,96	3,04
JA	1,00	8	11,04	-3,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
10,4638	1	,0012

- - - - - Chi-Square Test

NK15

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	,96	10,04
JA	1,00	1	11,04	-10,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
114,1322	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK16

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	3	,96	2,04
JA	1,00	9	11,04	-2,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
4,7120	1	,0300

- - - - - Chi-Square Test

NK17

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
JA	1,00	12		
		--		
	Total	12		

Error - 1 cells generated 2 frequencies specified. Test abandoned.

- - - - - Chi-Square Test

NK18

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	3	,96	2,04
JA	1,00	9	11,04	-2,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.

1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
4,7120	1	,0300

- - - - - Chi-Square Test

NK19

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	,96	4,04
JA	1,00	7	11,04	-4,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
18,4801	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK20

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	,96	4,04
JA	1,00	7	11,04	-4,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
18,4801	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK21

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	4	,96	3,04
JA	1,00	8	11,04	-3,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
10,4638	1	,0012

- - - - - Chi-Square Test

NK22

	Category	Cases Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	,96	6,04
JA	1,00	5	11,04	-6,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
41,3062	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK23

	Category	Cases Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	,96	9,04
JA	1,00	2	11,04	-9,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
92,5290	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK24

	Category	Cases Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	,96	5,04
JA	1,00	6	11,04	-5,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,7609	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK25

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	4	,96	3,04
JA	1,00	8	11,04	-3,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
10,4638	1	,0012

- - - - - Chi-Square Test

NK26

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	,96	10,04
JA	1,00	1	11,04	-10,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
114,1322	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK27

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	,96	10,04
JA	1,00	1	11,04	-10,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
114,1322	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK28

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual

nicht erwaehnt	,00	4	,96	3,04
JA	1,00	8	11,04	-3,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
10,4638	1	,0012

- - - - - Chi-Square Test

NK29

Category	Cases			Residual
	Observed	Expected		
nicht erwaehnt	,00	11	,96	10,04
JA	1,00	1	11,04	-10,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
114,1322	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK30

Category	Cases			Residual
	Observed	Expected		
nicht erwaehnt	,00	10	,96	9,04
JA	1,00	2	11,04	-9,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
92,5290	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK31

Category	Cases			Residual
	Observed	Expected		
nicht erwaehnt	,00	7	,96	6,04
JA	1,00	5	11,04	-6,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
41,3062	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK32

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	,96	6,04
JA	1,00	5	11,04	-6,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
41,3062	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK33

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	2	,96	1,04
JA	1,00	10	11,04	-1,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
1,2246	1	,2685

- - - - - Chi-Square Test

NK34

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	,96	9,04
JA	1,00	2	11,04	-9,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
92,5290	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK35

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	,96
JA	1,00	6	11,04
		--	
Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,7609	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK36

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	3	,96
JA	1,00	9	11,04
		--	
Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
4,7120	1	,0300

- - - - - Chi-Square Test

NK37

Category	Cases		
	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	10	,96
JA	1,00	2	11,04
		--	
Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
92,5290	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK38

	Category	Cases Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	,96	10,04
JA	1,00	1	11,04	-10,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
114,1322	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK39

	Category	Cases Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	,96	10,04
JA	1,00	1	11,04	-10,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
114,1322	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK40

	Category	Cases Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	,96	4,04
JA	1,00	7	11,04	-4,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
18,4801	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK41

		Cases		
	Category	Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	,96	4,04
JA	1,00	7	11,04	-4,04
		--		
	Total	12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
18,4801	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK42

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	,96	5,04
JA	1,00	6	11,04	-5,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,7609	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK43

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	8	,96	7,04
JA	1,00	4	11,04	-7,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
56,1159	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK44

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	7	,96	6,04
JA	1,00	5	11,04	-6,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
1 cells have expected frequencies less than 5.
Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
41,3062	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK45

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	8	,96	7,04
JA	1,00	4	11,04	-7,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
56,1159	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK46

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	,96	10,04
JA	1,00	1	11,04	-10,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
114,1322	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK47

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	11	,96	10,04
JA	1,00	1	11,04	-10,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
114,1322	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK48

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	8	,96	7,04

JA	1,00	4	11,04	-7,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
56,1159	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK49

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	5	,96	4,04
JA	1,00	7	11,04	-4,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
18,4801	1	,0000

- - - - - Chi-Square Test

NK50

	Category	Cases		
		Observed	Expected	Residual
nicht erwaehnt	,00	6	,96	5,04
JA	1,00	6	11,04	-5,04
		--		
Total		12		

Warning - Chi-Square statistic is questionable here.
 1 cells have expected frequencies less than 5.
 Minimum expected cell frequency is 1,0

Chi-Square	D.F.	Significance
28,7609	1	,0000

Anhang II

Dokumentation aller transkribierten Interviews
in der PDF-Download-Fassung nicht enthalten