

Joachim Ludwig/Katja Müller

Lernforschung in der Alphabetisierung¹

1. Lernforschung in der Erwachsenenalphabetisierung

Lehr-/Lernforschung hat Tradition in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Schrader/Berzbach 2005; Zeuner/Faulstich 2009; Ludwig, im Ersch.). Dabei ist *Lernforschung* von der *Kursinteraktions-* bzw. *Lehrforschung* zu unterscheiden: So nimmt Interaktionsforschung Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden in den Blick, z.B. als Machtbeziehung, als Kommunikationsbeziehung, in Bezug auf Verständigungsprobleme aufgrund differenter Deutungsmuster oder auf ein Partizipationsproblem der Teilnehmenden (Siebert/Gerl 1975; Kejcz u.a. 1980; Kade 1992; Nolda 1996/2010). Demgegenüber untersucht die *pädagogische Lernforschung* (im Unterschied zur *psychologischen Lernforschung*) Lernprozesse in ihrer subjektiven Eigensinnigkeit (Ludwig, im Ersch.). Gefragt wird – vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und biografischer Rahmungen – ob und wie die Teilnehmenden die (Lehr-)Gegenstände zu ihren Lerngegenständen machen.

Weil Lernbegleitungskonzepte in der Alphabetisierungsarbeit ein wichtiger Bestandteil professionellen pädagogischen Handelns sind, ist das Verstehen der Lernprozesse funktionaler Analphabeten besonders wichtig. Wer individuelle Lernprozesse wirksam begleiten möchte, benötigt vertiefte Kenntnisse über sie. Trotzdem bleibt die Untersuchung des Lernens in diesem Bereich bislang ein Forschungsdesiderat.

Die ersten empirischen Arbeiten in der Alphabetisierung legten ihren Fokus auf die Erfassung der Lebensbedingungen funktionaler Analphabeten (Oswald/Müller 1982) und auf die systematische Erforschung der Ursachen von Analphabetismus (Döbert-Nauert 1985) mittels auf Lehrerfahrung basierender, thesengeleiteter strukturierter Gespräche. In Anschlussuntersuchungen wurden zunehmend Lernmotive im Rahmen lose strukturierter Interviews berücksichtigt (Namgalies 1990). In ihrer biografieanalytischen Studie identifiziert Egloff (1997) mittels autobiografisch-narrativer Interviews biografische Muster und Bewältigungsstrategien funktionaler Analphabeten. Damit rückt sie erstmalig von einer reinen Defizitperspektive ab und zeigt positive Lebensaspekte funktionaler Analphabeten auf. Bis dahin wurde die Kumulation von Negativerfahrungen in Familie oder Schule in Verbindung mit der Entwicklung eines negativen Selbstbildes hervorgehoben. Aktuelle Studien folgen dieser Interpretationsperspektive (Schneider/Gintzel/Wagner 2008). Der Blick auf die Biografie stellt nach wie vor den Schwerpunkt der Alphabetisierungsforschung dar (Linde 2008; Egloff/Jochim/Schimpf 2009).

1 Der vorliegende Beitrag präsentiert Ergebnisse des BMBF-geförderten Forschungsprojekts „Systematische Perspektiven auf Lernbarrieren und Lernberatung in der Erwachsenenalphabetisierung“ (SYLBE).

In der vorliegenden Untersuchung wird das Forschungsdesiderat „Lernen funktionaler Analphabeten“ aufgegriffen und ein theoretischer Zugang gewählt, der den Schwerpunkt auf Lernbegründungen legt, die in der aktuellen Lebenssituation vorfindbar sind. Über aktuelle, aber auch biografische Lernbegründungen und Bedeutungs-Begründungs-Analysen sollen Lernprozesse zugänglich gemacht werden. Wir nehmen dabei Bezug auf die pädagogische Lernforschung; auf die Arbeiten von Lave/Wenger (1991) und insbesondere auf empirische Studien in der subjektwissenschaftlichen Theorie (Ludwig 2000 u. 2008; Grotlüschen 2003; Langemeyer 2005; Schwab 2005; Weis 2005; Grell 2006), wie sie im Anschluss an Klaus Holzkamp (1993) entstanden sind. Im Mittelpunkt steht die Frage, warum und wie Menschen Lernprojekte (in dieser Untersuchung das Projekt Schriftsprache) aufnehmen bzw. verweigern.

2. Untersuchungsdesign

Empirische Lernforschung setzt ein theoretisches Modell vom Lernen voraus. In der vorliegenden Untersuchung wurde Lernen in Anlehnung an Klaus Holzkamp (1993) als eine reflektierte Form sozialen Handelns verstanden, das immer dann möglich wird, wenn die eigene Handlungsfähigkeit als begrenzt erlebt wird und erweitert werden soll. Lernen verläuft begründet und ist somit für andere Menschen verstehbar (sowie in wissenschaftlichen Untersuchungen rekonstruierbar). In Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus wird Teilhabe bei Holzkamp in einem sehr weiten Sinne als Verfügung über die gesellschaftlich gegebenen Bedeutungs- und Wissensräume verstanden. Das Beherrschende der Schriftsprache ist so gesehen die Verfügung über den gesellschaftlichen Bedeutungsraum der Schriftsprache – mit all seinen Möglichkeiten und Beschränkungen. Auf einem gegebenen Stand der Verfügung über gesellschaftlich gegebene Bedeutungen – was gleichzusetzen ist mit einem gegebenen Stand individueller Handlungsfähigkeit – besitzen Individuen also bereits gesellschaftliche Teilhabe. Treten bei diesem Stand individueller Teilhabe Einschränkungen der Handlungsfähigkeit auf – sogenannte Handlungsproblematiken, also z.B. das Unvermögen, beim Einkaufen Beschriftungen und Texte zu lesen – kann sich aus der Handlungsproblematik heraus unter bestimmten Voraussetzungen eine Lernbegründung entwickeln, die über die Erweiterung des gegebenen Bedeutungsraumes auf die Erweiterung der gegebenen Handlungsfähigkeit und Teilhabe zielt.

Dieses theoretische Modell unterscheidet sich von anderen Modellen, die Lernen als nur innerpsychischen Vorgang betrachten, z.B. als kognitive Leistung oder als Reiz-Reaktions-Beziehung. Solche Prozesse sind nicht beobachtbar. Sie lassen sich nur indirekt über deren Ergebnisse erschließen.

Unser Erkenntnisinteresse galt dem Lernprozess, den Gründen für Abbrüche (als biografischer Pol des Begründungszusammenhangs) und insbesondere der Wiederaufnahme im Zusammenhang mit dem aktuellen sozialen Kontext der Lernenden (als situationaler Pol des Begründungszusammenhangs). Deshalb haben wir uns die Re-

konstruktion der Lernbegründungen von Alphakurs-Teilnehmenden zum Ziel gesetzt. In methodischer Hinsicht verlangt der Forschungsgegenstand „Lernbegründung“ einen verstehenden Zugang. Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen von 21 problemzentrierten Interviews, die mit Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen geführt wurden. In den Interviews wurde nach biografischen Lernerfahrungen, Verläufen und den Lehr-/Lernprozessen im aktuellen Alphabetisierungskurs gefragt. Es gelang, eine gleichmäßige Verteilung hinsichtlich Alter, Geschlecht und Region herzustellen: Die Altersspanne reichte von 24 bis 71 Jahren, befragt wurden elf Frauen und zehn Männer aus fünf Bundesländern aus städtischen und ländlichen Räumen. Die Datenauswertung erfolgte auf Basis der Grounded Theory.

3. Forschungsergebnisse

Ob und wie jemand das Lernprojekt „Erlernen der Schriftsprache“ aufgreift, hängt ganz wesentlich von den Teilhabeerfahrungen in seiner (Lern-)Biografie und von den situationalen Gegebenheiten in seiner aktuellen Lebenswelt ab – einschließlich der Rahmungen, die der Alphakurs setzt. Uns sind Kursteilnehmende mit ganz unterschiedlichen Teilhabemodi in den gesellschaftlichen Reproduktionsfeldern Familie, Soziales und Beruf/Arbeit begegnet: von Teilnehmenden, die „mitten im Leben“ standen und ehrgeizige Lernprojekte verfolgten, bis hin zu Teilnehmenden, die in einer sehr zurückgenommenen Weise am Kurs teilnahmen und nur auf die Lernanforderung der Bundesagentur für Arbeit reagierten.

Mit Blick auf ihre biografischen Lernerfahrungen berichten unsere Interviewpartner von dysfunktionalen Familien und negativen Schulerfahrungen. In den Erzählungen kommt das Gefühl zum Ausdruck, ignoriert, stehen gelassen und vernachlässigt worden zu sein oder als Problemkind zu gelten. Diese primären Kindheitserfahrungen wurden als spezifische Qualität von Teilhabeerfahrung im Vergesellschaftungsprozess interpretiert. Die drei zentralen Reproduktions- und Bewährungsfelder, die in der Sozialphilosophie und den Sozialwissenschaften seit Hegel (im Kontext der Ausbildung von Sittlichkeit) reflektiert werden, sind die *Familie*, das *Gemeinwesen* und der *Beruf* (Honneth 1992; Oevermann 1995). In diesen Feldern verlaufen die Vergesellschaftungsprozesse als Anschluss des Menschen an gesellschaftliche Ressourcen, Sinn-, Wissens- und Bedeutungshorizonte, Solidaritätsbekundungen, kulturelle und materielle Leistungen dieser Gesellschaft – oder aber als Ausschluss aus alledem.

Ein Großteil der Interviewten erfuhr als Kind in dem zentralen Vergesellschaftungsfeld *Familie* nicht die für diese Gesellschaft üblichen Routinen, Wissens- und Bedeutungshorizonte, die üblichen sozialen Haltungen als Einstieg und Ausgangspunkt für gesellschaftliche Teilhabe in anderen zentralen Vergesellschaftungsfeldern und Funktionsbereichen (z.B. im Feld Schule/Beruf). Funktionale Analphabeten wachsen zu einem großen Teil in dysfunktionalen Familien auf und nehmen sich bereits dort als überflüssig wahr. In der Schule geraten sie schnell in eine Aufenseiterrolle. Dieser

Zusammenhang von funktionalem Analphabetismus und einer schwierigen Kindheit wurde auch in den zurückliegenden Alphauntersuchungen wiederholt festgestellt.

Im Zusammenhang gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse lässt sich diese Entwicklung folgendermaßen verstehen: In der dysfunktionalen Familie werden Kinder nicht oder zu wenig in solche Funktions- und Vergesellschaftungsprozesse einbezogen, die auf Schule vorbereiten. Honneth (1992) bindet in seiner Anerkennungstheorie die Anerkennung an die für die Gesellschaft erbrachten Funktionen. In unseren Fällen bedeutet dies: Weil die Kinder aus dysfunktionalen Familien den Kreislauf von Anerkennung und Funktion/Leistung in der Familie nicht erfahren haben, entsprechen sie in der Schule nicht den gestellten Leistungsnormen und erhalten dort ebenfalls keine Anerkennung. So erleben sie eine Spirale reduzierter Anerkennung, die ihnen den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe erschwert bzw. verwehrt und so die geschilderten Exklusionserfahrungen evoziert (vgl. Ludwig/Müller 2011, S. 119ff.).

Die Kinder werden von den für die Schule relevanten sozialen Netzen ausgeschlossen. Im Inklusionsdiskurs wird in diesem Kontext von „Mehrdimensionalität der Exklusion“ gesprochen (vgl. Kronauer 2010, S. 47) bzw. systemtheoretisch von „fester Integration“: Der Ausschluss aus einem Funktionssystem zieht den Ausschluss aus anderen automatisch nach sich (vgl. Luhmann 1995, S. 259). Wer keine sozialen Netze hat, erhält auch keinen Schulabschluss bzw. als Erwachsener keine Arbeit und umgekehrt.

Wer aber von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen wird, dem stellen sich im Zusammenhang mit Teilhabe auch keine Probleme mit deren Erweiterung. Mit anderen Worten: Wer keine Teilhabe erfährt, kann auch keine Handlungs- und Lernproblematiken im Zusammenhang mit Teilhabe entwickeln. Gesellschaftliche Teilhabeprozesse sind so gesehen die Bedingung der Möglichkeit, Handlungsproblematiken überhaupt erfahren zu können und in der Folge davon Lernbegründungen für den Erwerb der Schriftsprache zu entwickeln. Ohne Teilhabe findet auch kein Lernen statt.

Die Interviews zeigen, dass Inklusionserfahrungen für funktionale Analphabeten im weiteren biografischen Verlauf eine wichtige Bedingung der Möglichkeit von Handlungsproblematiken und damit auch von Lernbegründungen sind. Ein Rollenwechsel, beispielsweise durch das Eintreten in die nachelterliche Phase, bringt den Wunsch nach größerer Anerkennung in anderen Bereichen (Beruf, Ehrenamt) mit sich. Auch die Familie selbst kann Handlungsproblematiken auslösen: Mit dem Eintritt ihrer Kinder in die Schule werden Eltern wieder stärker mit Schriftsprache konfrontiert. Die elterliche Autorität wird damit bedroht. Der Wegfall von Hilfesystemen kann aufgrund einer Handlungsproblematik ebenfalls eine Lernbegründung in Richtung erweiterter Teilhabe mit sich bringen. Andererseits kommen in den Interviews auch Begründungen für eine Nichtteilhabe zum Vorschein. Arbeitslosigkeit bei gleichzeitiger Teilhabe in anderen Funktionsfeldern, wie beispielsweise der Familie, kann eine gewünschte Isolation vom Berufsfeld begründen und damit fehlende Handlungsproblematiken erklären.

In den 21 Interviews zeigen sich verschiedene Inklusions- und Teilhabeprozesse. Die Interviewten haben in unterschiedlicher Weise an der Gesellschaft teil und begründen ihr Lernen vor diesem Hintergrund sehr unterschiedlich: von mehr oder weniger defensiv, verhalten und den Status quo sichernd bis hin zu expansiven Lernbegründungen, die auf erweiterte gesellschaftliche Teilhabe zielen (vgl. Holzkamp 1993, S. 191ff.). Im Ergebnis unserer Untersuchung unterscheiden wir fünf Lernbegründungstypen entlang der Dimension *Teilhabe*.

An Kluge (2000) orientiert, versteht man unter einer Typologie eine auf Merkmalen basierende Gruppeneinteilung, die sowohl ähnliche Elemente innerhalb eines Typus als auch möglichst kontrastierende Elemente zwischen den Typen differenziert erfasst: „Mit dem Begriff Typus werden die gebildeten Teil- und Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation bzw. Kombination dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können“ (Kluge 2000, Abs. 2). Eine Typologie basiert also auf einem ausgewiesenen Merkmalsraum, der „im Laufe des Auswertungsprozesses anhand des Datenmaterials – sowie des theoretischen (Vor-)Wissens – erarbeitet und dimensionalisiert“ wird (ebd., Abs. 7). In diesem induktiv-deduktiven Wechselspiel werden, ausgehend von einzelnen Kodes und deren Beziehung zueinander, über- und untergeordnete Kategorien gebildet (Strauss/Corbin 1996). Diese können anhand von Dimensionen in Teilbereiche ausdifferenziert werden, welche wiederum spezifische Ausprägungen bzw. Eigenschaften besitzen. So kann der Merkmalsraum auch als „Raster“ beschrieben werden. Hierin werden bestimmte Konstellationen sichtbar, die eine Typenbildung begründen.

Im Rahmen des Auswertungsprozesses kristallisierten sich drei Kategorien heraus, die den Merkmalsraum der Typologie bestimmen (siehe Tab. 1):

- Die Kategorie *Bedeutungsraum* ist durch die drei Dimensionen Teilhabeausrichtung (sichernd – erweiternd), die personale Situiertheit (Inklusion/Exklusion in Familie, Beruf, Gemeinwesen) und Handlungsprämissen (ökonomisch, sozial, kulturell oder als Mischform) charakterisiert.
- Im Rahmen der Kategorie *Reflexion* sind die stärker oder schwächer ausgeprägten Selbstverständigungsversuche hinsichtlich der eigenen Kompetenzen im Schriftsprachbereich, des engeren sozialen Umfeldes sowie der gesellschaftlichen Verhältnisse gefasst. In den Lebensbereichen konnten ganz typische „Reflexionsgrade“ identifiziert werden (begrenzt, ambivalent oder differenziert reflektierend).
- Die Kategorie *Lernen* ist fünffach dimensioniert: Die erste Dimension besteht in Handlungs- und Lernproblematiken, die einseitig bis vielschichtig sein können, und die – als zweite Dimension definiert – mit einer Diskrepanzerfahrung einhergehen, die mehr oder weniger wahrgenommen wird. Bei den Dimensionen Lerninteresse und Lernstrategien geht es um die Ausprägung der Vielseitigkeit. Als fünfte Dimension kristallisierte sich die Lernerfolgsaussicht heraus, die schließlich die individuelle Zuversichtlichkeit hinsichtlich des Erfolgs beim Schriftspracherwerb ausdrückt.

Kategorien	Dimensionen		Eigenschaften		
Bedeutungsraum	Teilhabeausrichtung		sichernd	erweiternd	
	personale Situiertheit	Inklusion	Familie	Gemeinwesen	Beruf
		Exklusion	Familie	Gemeinwesen	Beruf
	Handlungsprämissen		sozial	ökonomisch	kulturell
Reflexion	Biografie		ausgeprägt	partiell	
	Kompetenzen		differenziert	partiell	ambivalent
	Gesellschaft		mehr-perspektivisch	partiell	keine
Lernen	Handlungsproblematik/ Lernproblematik		vielschichtig	einseitig	vorhanden/nicht vorhanden
	Diskrepanzerfahrung		vorhanden	potentiell vorhanden	vorhanden/nicht vorhanden
	Lerninteressen/ Lerngegenstand		unbestimmt	eindimensional	mehrdimensional
	Lernstrategie		keine	suchend	altbewährte nutzend
	Lernerfolgsaussicht		resigniert	skeptisch	offen
					zuversichtlich

Tabelle 1: Merkmalsraum (eigene Darstellung)

Anhand typischer Konstellationen der drei Kategorien mit ihren jeweiligen Dimensionen und Eigenschaften lassen sich fünf Lernbegründungstypen identifizieren:²

1. *Teilhabesichernde resignierte Lernbegründungen* sind vor allem durch widerständiges Lernen gekennzeichnet. Die mit Schriftsprache verbundenen Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe werden kaum wahrgenommen, da der Bedeutungsraum Familie den zentralen Fokus und damit die Handlungsprämissen bestimmt. Es gilt, diesen Raum zu schützen und zu sichern und damit verbundene Veränderungen, die als Bedrohung des Status quo empfunden werden, abzuwehren. Die psycho-soziale und die finanzielle Existenzsicherung stellen die Handlungsprämissen dieses Begründungstyps dar. Sowohl die Gestaltungsmöglichkeiten in der Gesellschaft als auch das Erlernen der Schriftsprache werden als begrenzt erlebt

2 Im Rahmen dieses Beitrages ist nur eine sehr verkürzte Darstellung der Typologie möglich; die Konkretisierung der Kategorien in den einzelnen Lernbegründungstypen erfolgt in einer späteren Publikation zum Projekt SYLBE; mehr zum Projekt auch unter: www.sylbe.de.

und stützen eine resignierte Haltung, die Lernprozesse behindert. Im Inklusionsfeld Familie wird am ehesten die Möglichkeit für Handlungsoptionen gesehen, da hier die umfangreichste Teilhabe vorzufinden ist.

2. Bei *teilhabesichernden ambivalenten Lernbegründungen* entstehen Handlungsproblematiken, die Lernprozesse begründen. Jedoch werden die eigenen Widerstände in sehr reduzierter Weise reflektiert, so dass der Lernprozess nach dem Beginn sogleich wieder stoppt. Lernanlässe stehen im Zusammenhang mit der Familie, insbesondere den eigenen Kindern und den damit erforderlichen Unterstützungsleistungen. Über Jahre hinweg aufgebaute Handlungsroutinen stehen den beginnenden Lernprozessen im Weg, da ihre behindernde Funktion wenig reflektiert wird. So bleibt der Lernprozess höchst fragil und Lernfortschritte werden sehr mühselig.
3. Die stärkste Ausprägung von Ambivalenz ist bei *teilhabeorientierten ambivalenten Lernbegründungen* zu finden. Handlungsproblematiken werden sehr widersprüchlich wahrgenommen – einerseits auf ganz vielfältige Weise und andererseits werden sie negiert. Bei diesem Handlungstyp wird eine spezifische Teilhabekonstellation offenbar, da hier eine Inklusion in allen zentralen Gesellschaftsfeldern gegeben ist. Angst vor dem Verlust dieser umfangreichen Teilhabe sowie der Wunsch nach größerer Anerkennung begründen Lernprozesse. Andererseits werden Problematiken zurückgewiesen, denn der Einstieg ins Lernen offenbart eigene Schwachstellen und birgt das Risiko, bewährte Anerkennungsstrukturen zu verlieren.
4. Im Zentrum von *teilhabezurückgewinnenden funktionalen Lernbegründungen* steht die Wiedererlangung bereits erfahrener Teilhabe. Die Handlungsproblematik ist klar identifizierbar und mündet in einen entsprechenden Lernprozess. Die Prämissen liegen hierbei eher im ökonomischen Bereich, typischerweise in der Rückkehr in das Reproduktionsfeld Beruf. Mit Erwerbsarbeit werden Anerkennungsstrukturen verbunden, die es wieder zu erlangen gilt. In den Begründungen wird eine Zuversichtlichkeit hinsichtlich des Lernerfolgs ersichtlich. Die Fortschritte werden wahrgenommen und Schwachstellen im Sinne von Lerngegenständen identifiziert und in den Lernprozess integriert.
5. *Teilhabeerweiternde vielschichtige Lernbegründungen* sind charakterisiert durch vielfältige Handlungs- und Lernproblematiken in verschiedenen Reproduktionsfeldern. Die Handlungsprämissen liegen im sozial-kulturellen Bereich. Die Möglichkeiten der Schriftsprache spiegeln sich in unterschiedlichen Lerninteressen und Lerngegenständen wider. Die im Lernprozess auftauchenden Grenzen werden durch Reflexion und die Entwicklung neuer Lernstrategien überwunden. Dieser Lernbegründungstyp lässt sich häufig dort finden, wo Interesse am Kulturgut Bildung, an gesellschaftlicher Wertschätzung und an der Aufwertung von Beziehungsstrukturen erkennbar wird. Schriftsprachbeherrschung und die damit verbundene gesteigerte Ausdrucksfähigkeit dienen hierbei als Medium. Kompe-

tenzen und der eigene soziale Handlungskontext werden sehr differenziert reflektiert. Dadurch werden Schwierigkeiten überwunden; die Erfolgsaussicht wird als sehr wahrscheinlich gewertet. Lesen und Schreiben zu lernen bedeutet für diesen Typ, Vergangenheit zu verarbeiten, das Leben neu zu gestalten und eine neue Lebensqualität zu erreichen.

Die Reflexion von Widersprüchlichkeiten und die daraus resultierenden Widerstände ziehen sich durch die Typologie wie ein roter Faden, der verschiedene Verhältnisse von Inklusion und Exklusion beschreibt. Am stärksten ist die Reflexion der gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsverhältnisse beim teilhaberweiternden vielschichtigen Lernen gegeben, am schwächsten beim teilhabesichernden resignierten Lernen.

4. Erträge

Die Projektergebnisse ermöglichen ein Verständnis der Lernprozesse funktionaler Analphabeten. Mit Bezug auf die Orientierung hin zu einer erweiterten gesellschaftlichen Teilhabe können fünf Begründungstypen abgebildet werden, die zum Teil auf widerständiges Lernen verweisen und sich in ihren Begründungen widersprüchlich darstellen. Deutlich wird, dass es gesellschaftliche Exklusionsprozesse sind, die Handlungsproblematiken und damit die Entwicklung von Lernbegründungen behindern. Auf der anderen Seite führen Inklusionserfahrungen, z.B. im Kontext der selbst gegründeten Familie, im sozialen Umfeld oder im Beruf, zu der Möglichkeit, Interessen nach erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe und damit auch Lerninteressen – wie widersprüchlich sie auch immer sein mögen – zu entwickeln. Gesellschaftliche Teilhabe ist so gesehen nicht nur die Folge von Alphabetisierung, sondern auch die Bedingung ihrer Möglichkeit. Nur wer sich in einem gesellschaftlichen Reproduktionsfeld inkludiert und anerkannt fühlt, erlebt Handlungsproblematiken und kann sich diesen lernend stellen, um die Teilhabe aufrecht zu erhalten oder zu erweitern.

Für die Praxis der Lernbegleitung und Lernberatung in Alphakursen können die rekonstruierten Begründungstypen einen sensibilisierenden Effekt haben. Es ist ein Unterschied, ob jemand seinen sensiblen Raum Familie sichern möchte oder sich Kulturgut aneignen will, um seine Biografie zu verarbeiten und eine neue Position in der Gesellschaft zu erlangen. Die Kenntnis der individuellen Lerngründe bietet Kursleitenden die Möglichkeit, genau dort anzuschließen, wo die Interessen der Lernenden liegen.

Nicht immer kommen Teilnehmende mit einer Handlungsproblematik und Lerninteressen in einen Alphabetisierungskurs, um dort die Schriftsprache zu erlernen und diesen Lernprozess zu reflektieren. Der Kurs kann aber solche Reflexionsprozesse auslösen, wenn die Teilnehmenden eine Selbstverständigungskultur vorfinden. Hierfür sollten Kursleiter sorgen. Eine reflektierte Haltung zur je eigenen Lebenswelt mit ihren Inklusions- und Exklusionserfahrungen, zu ihren behindernden und fördernden

Strukturen sowie zu den darin eingelagerten eigenen Interessen ist Dreh- und Angel- punkt für Lernprozesse und muss daher im Kurs zur Sprache gebracht werden. Die Untersuchung zeigt, dass neben der Komplexität des Gegenstandes Schriftsprache vor allem die reflexive Auseinandersetzung der Lernenden mit der eigenen gesellschaftlichen Positionierung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion den Lernerfolg bestimmt (vgl. Ludwig/Müller 2011, S. 138). Wie solche reflexiven Auseinandersetzungen im Kursalltag als Lernberatung und Lernbegleitung in verschiedener Weise konzipiert und realisiert werden können, beschreibt der demnächst erscheinende Band zur Lernberatung in der Alphabetisierungsarbeit (Ludwig, im Ersch.).

Literatur

- Döbert-Nauert, M. (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Bonn/Frankfurt a.M.
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt a.M.
- Egloff, B./Jochim, D./Schimpf, E. (2009): Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 32, S. 11–22
- Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster
- Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell se bstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster
- Hegel, G.W.F. (1972): Grundlinien der Philosophie des Rechts: oder Naturrecht. Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Heraugegeben und eingeleitet von Helmut Reichelt. Frankfurt a.M./Berlin/Wien
- Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M./New York
- Holzkamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Ders. (Hg.): Forum Kritische Psychologie, Bd. 20. Berlin/Hamburg, S. 5–36
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.
- Kade, J. (1992): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim
- Kejcz, Y./Nuissl, E./Paatsch, H.-U./Schenk, P. (1980): Deutungsmuster als pädagogisches Problem. In: Nuissl, E./Schenk, P. (Hg.): Problemfeld Bildungssurlaub. Braunschweig, S. 187–204
- Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145>
- Kronauer, M. (2007): Inklusion – Exklusion: ein Erklärungsversuch. Vortrag auf dem 10. Forum Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Bonn, 8. Oktober. URL: www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24–58
- Langemeyer, I. (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie. Münster
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge
- Linde, A. (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Potsdam. URL: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4545/>

- Ludwig, J. (Hg.) (2008): Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im Lernenden Forschungszusammenhang. Bielefeld
- Ludwig, J./Müller, K. (2011): Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE. In: Projektrträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld
- Ludwig, J. (im Ersch.): Lehr-, Lernsettings. In: Dörner, O./Schäffer, B. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsorschung. Leverkusen
- Luhmann, N. (1995): Soziologische Aufklärung, Bd. 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen
- Namgalies, L. (1990): Wie entsteht Analphabetismus? In: Namgalies, L./Heling, B./Schwänke, U. (Hg.): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg, S. 15–130
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
- Nolda, S. (2010): Macht in Lehr-/Lerninteraktionen Erwachsener. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 405–419
- Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Sebstsuche. Frankfurt a.M., S. 27–102
- Oevermann, U. (2001): Die Krise der Arbeitsgesellschaft und das Bewährungsproblem des modernen Subjekts. In: Becker, R./Franzmann, A./Jansen, A./Liebermann, S. (Hg.): Eigeninteresse und Gemeinwohlbindung. Kulturspezifische Ausformungen in den USA und Deutschland. Konstanz
- Oswald, M.-L./Müller, H.-M. (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart
- Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hg.) (2008): Sozialintegrative Bildungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster
- Schrader, J./Berzbach, F. (2005): Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf
- Schwab, U. (2005): Begründetes Lernen. Eine Bedeutungs-Begründungsanalyse des Lernhandelns Erwachsener in Qualifizierungsmaßnahmen. URL: <http://ub.unibw-muenchen.de/dissertationen/ediss/schwab-uwe/inhalt.pdf>
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Weis, M. (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Münster
- Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel