

## Die Welt im Kurs

### Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung

Joachim Ludwig

#### Zusammenfassung

*Schriftsprache gilt als eine zentrale Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe. Die meisten Projekte im BMBF-Programm Alphabetisierung arbeiten deshalb an Motivationsstrategien und altersgerechten sowie alltagsadäquaten Vermittlungsstrategien für Schriftsprache, um die Aneignungsprozesse zu unterstützen und so die Partizipationschancen funktionaler Analphabeten zu verbessern. In der hier vorgestellten Untersuchung wurde ein anderer Weg eingeschlagen. Untersucht wurde, wie Alphasparteilnehmende bislang bereits gesellschaftliche Teilhabe realisiert haben und warum sie ausgerechnet jetzt beginnen, sich die Schriftsprache neu anzueignen bzw. dies in einer sehr widerständigen Weise tun. Untersucht wurden die Lernbegründungen der Kursteilnehmenden. Dabei gerät gesellschaftliche Teilhabe aus einer anderen Perspektive in den Blick: als Bedingung der Möglichkeit für Lernprozesse.*

#### 1. Theoretische Anschlüsse und Fragestellungen

Das Forschungsprojekt SYLBE<sup>1</sup> (Systematisierende Perspektiven auf Lernbarrieren und Lernberatung in Alpha-Kursen) untersuchte das Lernen funktionaler Analphabeten im Kontext von Alpha-Kursen. Gefragt wurde, in welcher Weise Erwachsene den neuerlichen Aneignungsversuch von Schriftsprache begründen bzw. weiterhin von sich weisen, nachdem sie in der Schule diesen Aneignungsprozess abgebrochen hatten.

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung nahmen wir auf zweierlei Vorarbeiten Bezug. Erstens war dies die Forschung im Feld der Alphabetisierung. In den dort vorliegenden Arbeiten wurden funktionale Analphabeten überwiegend aus einer biographietheoretischen Perspektive untersucht (Oswald und Müller 1982; Döbert-Nauert 1985; Namgalies 1990; Egloff 1997). Gegenstand der Arbeiten waren die Selbstbilder und Bewältigungsstrategien, aber auch die Lernmotive der funktionalen Analphabe-

ten. In letzter Zeit legten Schneider u. a. (2008) Untersuchungen zur Adressabilität sowie Linde (2008) zum Lernhabitus vor.

Zweitens nahmen wir Bezug auf die pädagogische Lernforschung: auf die Arbeiten von Lave/Wenger (1991) und insbesondere auf empirische Studien in der subjektwissenschaftlichen Theorielinie (Ludwig 2000; Grotlischen 2003; Langemeyer 2005; Schwab 2005; Weis 2005; Grell 2006). Im Mittelpunkt steht dort die Frage, warum und wie Menschen Lernprojekte aufnehmen bzw. verweigern. Bezug genommen wird auf die Holzkampsche Lerntheorie, die Lernen als Realisierung gesellschaftlicher Teilhabe begreift. Individuen erweitern gemäß diesem theoretischen Modell durch Lernen ihre gegebene gesellschaftlich vermittelte Handlungsfähigkeit, indem sie durch Lernhandlungen tiefer in gesellschaftliche Wissens- und Bedeutungsräume eindringen. Lernen wird als derjenige Handlungsmodus verstanden, über den Menschen ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern.

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 Beherrschen der Schriftsprache ist so gesehen die Verfügung über den gesellschaftlichen Bedeutungsraum Schriftsprache – mit all seinen Möglichkeiten und Formierungen/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 lesen zu können –, kann sich unter bestimmten Voraussetzungen aus der Handlungsproblematik heraus eine Lernbegründung entwickeln, die über die Erweiterung des gegebenen Bedeutungsraumes auf die Erweiterung der gegebenen Handlungsfähigkeit/Teilhabe zielt.

Gesellschaftliche Teilhabe wird so gesehen im Projekt SYLBE nicht als pädagogische oder gesellschaftliche Norm verstanden, der gemäß möglichst viele Menschen an der Gesellschaft partizipieren sollen (sicher teilen wir dieses Ziel – es spielt nur als Norm für die theoretische Fundierung des Projekts keine Rolle). Wir verstehen das Handeln der Menschen vielmehr immer schon in Teilhabeprozesse eingebunden (Teilhabe an den gesellschaftlichen Bedeutungsräumen) und Lernen als Versuch, diese Teilhabe zu erweitern. Interessant ist für uns das Mehr oder Weniger an gegebener individueller Teilhabe, der Stand gegebener Handlungsmöglichkeiten und die Frage, ob und wie funktionale Analphabeten diesen Stand lernend erweitern wollen. Damit wird zugleich deutlich, dass wir Lernen nicht als Ergebnis von Reiz-Reaktionszusammenhängen oder als ausschließlich kognitive Operation verstehen, die als Voraussetzung eine gewisse Selbstwirksamkeitsüberzeugung/ein gewisses Selbstbewusstsein benötigt. Gegenüber dieser individualistischen Perspektive auf Lernen verstehen wir Lernen als eine reflektierte Form sozialen Handelns, das als Zusammenspiel von individueller Lage, sozialer Position und gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen auf erweiterte Teilhabe zielt (vgl. Holzkamp 1983, S. 197).

Ob und wie jemand das Lernprojekt „Erlernen der Schriftsprache“ aufgreift, hängt von den Teilhabeerfahrungen seiner (Lern-)Biographie ab und von den situationalen Gegebenheiten in seiner Lebenswelt – einschließlich der Rahmungen, die der Alpha-Kurs setzt. Uns sind im Projekt Kursteilnehmende mit ganz unterschiedlichen Teilhabemodi in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern Arbeit, Familie und Soziales begegnet. Teilnehmende, 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. Die Teilhabeerfahrungen der Teilnehmenden in ihrer Lebenswelt (biographisch und aktuell-situational) sind so gesehen wichtige Voraussetzungen für ihr Lernhandeln im Kurs: Insofern kommt über das Lernhandeln der Teilnehmenden ihre „Welt in den Kurs“.

## 2. Forschungsdesign

Die Frage nach den Lernbegründungen mit dem Ziel erweiterter Teilhabe/ Handlungsfähigkeit wurde im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns bearbeitet, weil der Forschungsgegenstand „Lernbegründung“ einen verstehenden Zugang erfordert. Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen von 21 problemzentrierten Interviews, die mit Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen geführt wurden. In den Interviews wurde nach biographischen Lernerfahrungen, biographischen Verläufen und den Lehr-/Lernprozessen im aktuellen Alphabetisierungskurs gefragt. Der Feldzugang zu funktionalen Analphabeten ist nicht einfach, weil jede Form von Öffentlichkeit in besonderem Maße von Teilnehmenden und Dozenten gemieden wird. Es gelang aber eine gleichmäßige Verteilung hinsichtlich Alter, Geschlecht und Region herzustellen: Die Altersspanne umfasst 24 bis 71 Jahre, befragt wurden elf Frauen und zehn Männer aus fünf Bundesländern aus städtischen und ländlichen Räumen.

Die Datenauswertung erfolgte auf Basis der Grounded Theory. Als heuristischer Rahmen für die Auswertung wurde die Lerntheorie Klaus Holzkamps und die Anerkennungstheorie Axel Honneths (vgl. zu dieser Verbindung Ludwig 2000, S. 211 ff) an das empirische Material angelegt. Im Verlauf des weiteren Interpretationsprozesses wurde der Exklusionsbegriff von Niklas Luhmann (1995) hinzugezogen. Die Holzkampsche Lerntheorie unterscheidet in den Lernbegründungen einen biographisch-personalen Pol und einen gegenständlich-situationalen Pol. Wir haben deshalb die biographischen Lernerfahrungen – vor allem mit Schriftsprache – mit den aktuellen Lernerfahrungen der Teilnehmenden kontrastiert.

Was ist als Ergebnis dieses qualitativen Verfahrens zu erwarten? Unsere Interpretation zielte auf die Rekonstruktion typischer Begründungsfiguren für das (Wieder-)Erlernen der Schriftsprache. Aus den bisher vorliegenden Untersuchungen (s. o.) wird deutlich, dass sich Lernbegründungsmuster immer als komplexe und oft widersprüchliche Aggregate von Lernbegründungen und Lernwiderständen darstellen. Mit anderen Worten: Lernende wollen einerseits die Schriftsprache erwerben und gleichzeitig wollen sie nicht. Gesucht wurden deshalb typische Bündelungen von Lernbegründungen und Lernwiderständen, wie sie in der Alphabetisierungsarbeit beobachtet

werden können. Die Untersuchung liefert damit einen Beitrag zur Lernforschung, mit dem aufgezeigt wird, wie funktionale Analphabeten lernen. Für Kursleiter sind diese Erkenntnisse über typische Lernbegründungen wichtig, damit sie die Lernproblematiken ihrer Teilnehmenden als „Welt im Kurs“ besser begreifen oder auch verstehen können, warum Teilnehmende nicht lernen können.

### 3. Forschungsergebnisse

Im Folgenden wird anhand dreier Interviews ein Einblick in die biographischen und aktuellen Begründungsmuster gegeben. Abschließend wird die Typologie dargestellt.

Mit Blick auf ihre biographischen Lernerfahrungen berichten unsere Interviewpartner von dysfunktionalen Familien und negativen Schulerfahrungen:

#### *Beate*

„Also sie hätten mir eher geholfen, wenn sie ähm ja, mich mehr einbezogen hätten. Zwar war ich langsamer, aber ick war ja nicht so – ich war nicht äh äh AUFFALLEND äh oder böse oder ick habe keinen Quatsch gemacht, im Gegenteil, ick wurde immer stiller, immer leiser und habe mich immer weiter weg gesetzt und det war dann auch anscheinend angenehm, ja.“ (Z. 134-139)

#### *Rita*

„Und meine Mutter war damals Alkoholikerin. Und da habe ich keine Unterstützung erhalten.“ (Z. 260-262)

#### *Stefan*

„...die sind dann mit m Lehrstoff mit einmal weggezogen. Und ich hab dann gesagt: Jetzt ist Schluss. Ich will nicht mehr, ich geh nicht mehr zur Schule.“ (Z. 208-214)

In diesen Erzählungen kommt das Gefühl, ignoriert, stehen gelassen und vernachlässigt worden zu sein oder als Problemkind zu gelten, zum Ausdruck. Diese primären Erfahrungen als Kind wurden im Projekt 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 (z. B. bei Honneth, Oevermann, bei Bourdieu abweichend als Kapitalarten geordnet). In diesen Feldern bzw. über die Ansammlung von Kapitalien verlaufen die Vergesellschaftungsprozesse als Anschluss bzw. Ausschluss des Menschen an die vorhandenen gesellschaftlichen Routinen, Sinn-, Wissens- und Bedeutungshorizonte, an die kulturellen und materiellen Leistungen dieser Gesellschaft.

Ein Großteil der Interviewten erfährt als Kind in dem zentralen Vergesellschaftungsfeld „Familie“ nicht die üblichen Routinen, Wissens- und Bedeutungshorizonte, die üblichen sozialen Haltungen als Einstieg und Ausgangspunkt für gesellschaftliche Teilhabe in anderen zentralen Vergesellschaftungsfeldern (z. B. dem Feld Schule/

Beruf). Sie empfinden sich in der Familie bereits überflüssig und werden nicht oder zu wenig in solche Funktions- und Vergesellschaftungsprozesse einbezogen, die auf Schule vorbereiten. Die dysfunktionale Familie wirkt sich auf die Vergesellschaftungsprozesse im Feld Schule/Beruf negativ aus. Honneth (1992) bindet in seiner Ankererkennungstheorie die für die Gesellschaft erbrachten Funktionen an Anerkennung. In unseren Fällen bedeutet dies: Weil die Kinder aus dysfunktionalen Familien den in der Schule gestellten Leistungsnormen nicht entsprachen, wirkte sich das negativ auf ihre Anerkennung in der Schule aus. Sie erleben so eine Spirale reduzierter Anerkennung, die ihnen den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe erschwert bzw. verwehrt und so die geschilderten Exklusionserfahrungen evoziert (vgl. Kronauer 2010, S. 45).

Exklusion ist nach Luhmann (1995) definiert als außerhalb des gesellschaftlichen Funktionszusammenhangs stehend. Die Betroffenen erleben sich „wie Luft“, von ihnen wird kein Leistungsbeitrag mehr erwartet, und sie geben ihrerseits der Umwelt kein glaubwürdiges Leistungsversprechen mehr ab. Ihre Existenz wird auf reine Körperlichkeit reduziert. Solche Exklusionserfahrungen umfassen in ausdifferenzierten modernen Gesellschaften nicht alle Handlungsfelder oder Subsysteme. Die Individuen erfahren also Exklusions- und Inklusionsprozesse ganz unterschiedlich in den verschiedenen Subsystemen, in denen sie handeln. In der Schule exkludierte Kinder können z. B. in ihrer Peer-Group in hohem Maße inkludiert sein. Holzkamp definiert Ausschluss bedeutungstheoretisch: „Soweit ich selbst und andere nicht mehr den Anspruch auf ‚Verständlichkeit‘ an meine Handlungen stellen, nicht mehr die Handlungen unter der ‚Fragestellung‘ ihrer Begründetheit und Verständlichkeit wahrnehmen und beurteilen, bin ich quasi aus der ‚menschlichen Gemeinschaft‘ ausgeschlossen, meiner ‚Mitmenschlichkeit‘, damit ‚Menschlichkeit‘ entkleidet, also auf elementare Weise in meiner Existenz negiert“ (1983, S. 351).

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch andere Untersuchungen zu Kindern aus alkoholbelasteten oder allgemein dysfunktionalen Familien (z. B. Zobel 2000, S. 27). Dort wird die Vermittlung sozialer Haltungen stark eingeschränkt. Zobel konstatiert, dass sich die Ablehnung des Kindes innerhalb der Familie in anderen Institutionen fortsetzen kann, wenn es aufgrund des auffälligen Verhaltens gemieden wird. Versteht man die familiäre Situation bereits als Exklusionsprozess in diesem Feld, dann lässt sich das Scheitern des Kindes in anderen gesellschaftlichen Subsystemen – wie der Schule – nicht nur als Ablehnung auffälligen Verhaltens verstehen, sondern auch als Exklusion aufgrund fehlender Leistungs- und Funktionsversprechen des Kindes insbesondere in der Eingangsphase der Schule. Wer diese Haltung in der Schule nicht zeigt, also im System Schule nicht „mitspielt“ und den dort gestellten Lernanforderungen nicht genügt, wird wie Beate nicht anerkannt, wird exkludiert und als „Hemmnis“ vom Lernen im Klassenverbund, von der Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen. Scheitern in der Schule ist die Konsequenz.

Die Interviews zeigen, dass für funktionale Analphabeten Inklusionserfahrungen im weiteren biographischen Verlauf eine wichtige Bedingung der Möglichkeit von Handlungsproblematiken und damit auch von Lernbegründungen sind. Lernen setzt an Handlungsproblematiken an, die jemand im gesellschaftlichen Funktionszusam-

menhang erlebt. Wer keine Handlungsproblematiken hat, sieht auch keinen Anlass sie zu überwinden und zu lernen. Handlungsproblematiken hat aber nur, wer inkludiert ist. Die Exkludierten sind aus dem gesellschaftlichen Funktionszusammenhang ausgeschlossen und auf ihre Körperlichkeit reduziert. Gesellschaftliche Teilhabeprozesse sind so gesehen die Bedingung der Möglichkeit, Handlungsproblematiken überhaupt zu erfahren und in der Folge davon Lernbegründungen für den Erwerb der Schriftsprache zu entwickeln.

Bei den drei beschriebenen Kursteilnehmenden stellt sich das Verhältnis von Exklusion – Inklusion als Bedingung der Möglichkeit von Lernbegründungen im weiteren biographischen Verlauf und aktuell im Kontext der Kursteilnahme wie folgt dar:

*Beate* erfährt Anerkennung und Teilhabe in ihrer Rolle als Hausfrau und Mutter. Weil die Kinder selbständiger werden und ihre Mutterrolle nun weniger gefragt wird, sucht sie andere Anerkennungsfelder und will als Museumswärterin arbeiten: „Man hört zu, was andere erzählen. Man lernt die Kunst eigentlich sehr gut kennen. ... ich kann es immer lesen, ich kann es mehr betrachten, ich sehe die Dinge anders als jemand, der vielleicht ein- oder zweimal im Jahr ins Museum geht.“ *Beate* nimmt mit großem Erfolg am Alpha-Kurs teil.

*Rita* lebt ohne Arbeit als alleinerziehende Mutter, deren Familienleben von einer Hilfsperson des Jugendamtes unterstützt und am Laufen gehalten wird. Insofern sind ihre gesellschaftlichen Funktionen in hohem Maße ausgesetzt bzw. ersetzt. Sie erfährt aber in ihrem Funktionszusammenhang als Mutter eine Diskrepanz. Gegenüber früher erfährt sie die abnehmende Anerkennung ihrer Mutterautorität durch die jetzt älteren und schulpflichtigen Kinder: „Ja, meine Kinder nehmen mich manchmal nicht ernst, ... Ja, da nehmen sie es meistens nicht ernst bei mir. Sie nehmen mich nicht voll.“ *Ritas* Lernerfolge im Alpha-Kurs sind wechselhaft. Ihre Lernbegründung trägt nicht durchgehend. Sie reflektiert ihre gegenwärtige soziale Lage und ihre gesellschaftliche Position nicht. Ihre Abhängigkeit von gesellschaftlichen Hilffsystemen wird nicht zum Gegenstand ihrer Selbstverständigung – weder zu Hause noch im Kurs.

*Stefan* begründet im Interview, warum er in den Feldern Beruf und Gemeinwesen nicht teilhaben kann oder will. Er bewegt sich in einer gesellschaftlichen Nische – fast Parallelwelt. Er ist arbeitslos und hat sein Familienleben so eingerichtet, dass gegenwärtig keine Handlungsproblematiken und damit auch keine Lernproblematiken entstehen. „Ich fahr lieber mit n Kleenen an Teich, angeln und da hab ick meine Ruhe. Ick kann meine Angeln da beobachten und der Kleene sitzt nebenan und guckt mir zu [...] oder schläft im Gummiwagen.“ *Stefan* nimmt am Kurs auf Anweisung der Agentur für Arbeit teil und will „abwarten wie sich alles entwickelt“.

In den 21 Interviews zeigen sich in unterschiedlicher Weise Inklusions- und Teilhabeprozesse im Sinne von Bourdieu als unterschiedliche Weise der Akkumulation von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital: Die Interviewten suchen Aner-

kennung in der Elternrolle, Unabhängigkeit von Hilfe und von sozialer Einbindung, Bildungsabschlüsse und Anerkennung im Gemeinwesen sowie die Anerkennung der fachlichen Leistung und die Existenzsicherung durch Arbeit. Zugleich ist ihre Teilhabe, z. B. durch Arbeitslosigkeit, in vielfältiger Weise reduziert und eingeschränkt. Sie haben in unterschiedlicher Weise an dieser Gesellschaft teil und begründen vor diesem Hintergrund ihr Lernen mehr oder weniger defensiv, verhaltend und eingeschränkt bis hin zu teilhabeerweiternden, d.h. expansiven Lernbegründungen (Holzkamp 1993, 191 ff). Wir unterscheiden im Ergebnis unserer Untersuchung fünf Begründungsmuster/Typen<sup>2</sup> entlang der Dimension Teilhabe. Es finden sich zwei Typen, die sich als teilhabesichernd charakterisieren lassen: „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ und „teilhabesicherndes ambivalentes Lernen“. Bei Stefan findet sich der erste Typus, beide Typen finden sich bei Rita, wobei letzterer schon teilweise teilhabeerweiternde Begründungen mit einbezieht. Die anderen drei Typen sind als „teilhabeerweiternd“ charakterisiert: „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“, das immer wieder in eine Dominanz defensiver Begründungen zurückfällt, „teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen“, das sich auf bestimmte Lernaspekte beschränkt und „teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen“, das einen umfassenden Selbstverständigungsprozess impliziert (dieser Begründungstypus findet sich z. B. bei Beate).<sup>3</sup>

#### 4. Erträge und Desiderata

Bezogen auf die aktuelle Theorieentwicklung zum Lernen liefert diese Untersuchung erstens Lernbegründungstypen im Spannungsfeld von Teilhabesicherung und Teilhabeerweiterung. Im Feld der Alphabetisierungsarbeit wird aufgezeigt, wie Individuen ihr Lernen mit Blick auf die Erweiterung ihrer gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit/Teilhabe begründen. In den bisher vorliegenden Untersuchungen war sowohl die empirische Basis deutlich geringer als auch die gesellschaftliche Spannweite des Lerngegenstandes, auf den sich Lernen bezog (betriebliche Projekte oder pädagogisches Kurshandeln im Vergleich zu Aneignungsproblemen der Schriftsprache).

Zweitens ergänzt diese Untersuchung die subjektwissenschaftliche Lerntheorie hinsichtlich einer wichtigen Grundannahme oder vorsichtiger formuliert: Zumindest stellt die Untersuchung folgenden Zusammenhang klar: Die Entscheidungsalternative zwischen einer defensiven und zurückgenommenen Handlungs- bzw. Lernbegründung einerseits und einer expansiven, auf Erweiterung von Weltverfügung gerichteten Begründung andererseits, stellt sich nicht grundsätzlich allen Menschen. Sie stellt sich denjenigen Menschen nicht, die sich in den in Frage kommenden Subsystemen exkludiert sehen. Wer sich exkludiert sieht und aus dem Funktionszusammenhang ausgeschlossen ist, hat eben auch keine Handlungsproblematiken. Die sind aber die Bedingung der Möglichkeit von Lernprozessen. Lernen zielt also nicht nur auf Teilhabeerweiterung, sondern setzt Inklusion, d.h. eine wie auch immer reduzierte Teilhabe bereits voraus.

Drittens liegt mit dieser Untersuchung erstmals eine Analyse von Lernprozessen in der Alphabetisierungsarbeit vor. Für Dozenten bieten die vorliegenden Ergebnisse

eine Unterstützung bei ihrem Versuch, die Teilnehmenden in ihren Lernbegründungen und Widerständen besser zu verstehen. Dozenten können sich mit diesen Untersuchungsergebnissen dafür sensibilisieren, dass die Welt der Teilnehmenden über ihre teilhabesichernden und -erweiternden Begründungen immer im Kurs ist. Die zentrale didaktische Frage lautet dann: Wie wird die Welt im Kurs aufgegriffen? Wird mit den Teilnehmenden ihr Selbstverständigungsprozess reflektiert oder in einem ersten Schritt angeregt? Im Einzelfall kann der Kurs als Lebenszusammenhang selbst zum wichtigen Ort gesellschaftlicher Teilhabe werden. Der Kurs stellt dann selbst den Lebenszusammenhang dar, in dem Handlungs- und Lernproblematiken entstehen. Oder wird im Unterschied zur „Welt im Kurs“ die Alphabetisierung nur als kognitive Leistung der Teilnehmenden diagnostiziert, die mit lebensweltlichem Bezug in den Lehrmaterialien motivierend unterstützt werden soll? Beide didaktische Zugänge im Verbund erweitern jedenfalls die Handlungsfähigkeit der Dozenten.

## Anmerkungen

- 1 SYLBE ist ein Projekt im Rahmen des BMBF-Forschungsprogramms zur Alphabetisierung und Grundbildung. Laufzeit von 03/2008 bis 09/2010.
- 2 Wir typisieren Begründungsmuster – nicht Menschen.
- 3 Zur ausführlichen Darstellung vgl. Müller/Schwarz 2011

## Literatur

- Döbert-Nauert, M. (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Bonn, Frankfurt
- Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalen Analphabeten. Frankfurt/M.
- Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster
- Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster
- Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.
- Kronauer, M. (2010): Inklusion - Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, M. (Hrsg.): 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. (2002): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Reprint Cambridge Univ. Press (Learning in doing)
- 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. Postprints der Universität Potsdam: Humanwissenschaftliche Reihe, <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4545/>. Erstveröffentlichung Bielefeld
- Luhmann, N. (1995): Soziologische Aufklärung. 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen

- Müller, K./Schwarz, D. (2011): Lernbegründungstypen in der Alphabetisierung. In: Ludwig, Joachim (Hrsg.): Lernprozesse verstehen und beraten. Eine Untersuchung zur Erwachsenenalphabetisierung. Bielefeld (in Erscheinung)
- Namgalies, L. (1990): Wie entsteht Analphabetismus? In: Namgalies, L./Heling, B./Schwänke, U. (Hrsg.) (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg, S. 15-130
- Oswald, M.-L./Müller, H.-M. (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart
- Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hrsg.) (2008): Sozialintegrative Bildungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster
- Schwab, U. (2005): Begründetes Lernen. Eine Bedeutungs-Begründungsanalyse des Lernhandelns Erwachsener in Qualifizierungsmaßnahmen. Online unter [www.unibw.de/unibib/digibib/ediss/paed](http://www.unibw.de/unibib/digibib/ediss/paed) (elektronische Dissertation)
- Weis, M. (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Münster
- Zobel, M. (2000): Kinder aus alkoholbelasteten Familien. Entwicklungsrisiken und -chancen. Göttingen