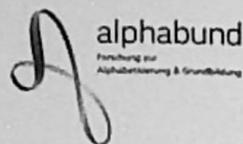
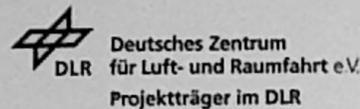
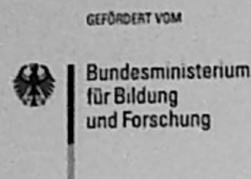


Projekträger im DLR e. V. (Hg.)



Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener

Bestimmung, Verortung, Ansprache



Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V., Bonn
Bildungsforschung, Integration, Genderforschung
Heinrich-Konen-Str. 1
53227 Bonn
Telefon: 0228 3821 – 1333
Telefax: 0228 3821 – 1604
www.pt-dlr.de
www.alphabund.de

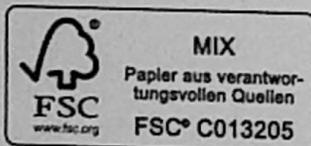
© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2011
Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bestellnummer: 6004139
ISBN: 978-3-7639-4710-2
E-Book ISBN: 978-3-7639-4711-9

Printed in Germany



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Einführung des Herausgebers	5
Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition <i>Birte Egloff/Michael Grosche/Peter Hubertus/Jascha Rüsseler</i>	11
Eine Typologie des funktionalen Analphabetismus <i>Diana Sahrai/Jürgen Gerdes/Stephan Drucks/Hidayet Tuncer</i>	33
Design und Vorgehen der leo. – Level-One Studie <i>Anke Grotlüschen/Wibke Riekmann</i>	59
Angebote zur Alphabetisierung im Erwachsenenalter – Partizipation am lebenslangen Lernen oder Etablierung der notwendigen Voraussetzungen dafür? <i>Elisabeth Maué/Ulrike Fickler-Stang</i>	77
Begründungen und Anwendungen literaler Praktiken – Ein Beitrag zur Perspektiverweiterung der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen <i>Antje Pabst/Christine Zeuner</i>	97
Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE <i>Joachim Ludwig/Katja Müller</i>	119
Zusammenhänge zwischen Lernbiografie und Lernmotivation funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen <i>Annegret Klaus/Anna Theresa Lohr/Christian Vogel</i>	143
Grundbildungskompetenzen von Jugendlichen am Übergang Schule und Beruf – Mindestanforderungen aus pragmatischer Sicht <i>Helmut E. Klein/Sigrid Schöpfer-Grabe</i>	161
Betriebe als Lernorte für Grundbildung <i>Matthias Alke</i>	179
Zielgruppensteuerung und Entwicklungsperspektiven in einem doppelt gelagerten Weiterbildungssystem – Alphabetisierungsarbeit im Lichte von Ankündigungstexten <i>Rainer Brödel/Jörg Siefker</i>	199

Lebensweltorientierung – ein erwachsenenpädagogisches Prinzip für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit fruchtbar gemacht: Ausgewählte Ergebnisse zu lernförderlichen Aspekten aus einer Lerntagebuchstudie mit Kursleiterinnen und Kursleitern. <i>Anita Pachner/Anne John</i>	223
Schlüsselpersonen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit <i>Daniela Wagner</i>	245
Qualifizierung: „Lernende zu MultiplikatorInnen“ Konzept und Ergebnisse der Evaluation <i>Sabine Hüsing</i>	261

Einführung des Herausgebers

Die vorliegende Reihe „Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ gibt einen Einblick in die wissenschaftlichen Arbeiten und Ergebnisse, die im Rahmen des Förderschwerpunktes „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ entstanden sind, der im Zeitraum von 2007 bis 2012 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde.

Der Titel des vorliegenden Bandes lautet „Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“. Dieser Band vereint Artikel, die sich mit der Zielgruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten beschäftigen und das Phänomen der Zielgruppe aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Ziel dieser Beschäftigung ist es, jene Zielgruppe deutlicher zu beschreiben und zu analysieren, um in Folge dessen Interventions- und Anspracheformen zu entwickeln und sie für die Angebote der kompensatorischen Bildung zu erschließen. Die Beiträge in diesem Band gruppieren sich demnach zunächst um die Beschreibung und Erklärung der Zielgruppe der funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen, indem sie Definitionskriterien benennen, gesellschaftliche Partizipationsformen analysieren und die Kursteilnahme als Teil von gesellschaftlich und individuell geprägten Biographieverläufen darstellen. Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit der Zielgruppenansprache. Hier stehen nicht mehr die Merkmale und die Charakteristika der Zielgruppe im Vordergrund, sondern die Wege und die Möglichkeiten, wie sie zur Teilnahme an Kursen motiviert und unterstützt werden können.

Der vorliegende Band zum Thema Zielgruppen wird in Kürze durch einen weiteren Band mit dem Titel „Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ ergänzt. Dieser befasst sich mit dem Lernvorgang im Individuum bis hin zu den Bedingungen einer professionellen Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen.

Die ersten Beiträge dieses Bandes beschäftigen sich mit ausgewählten Kriterien, die zu einer **Beschreibung und Erklärung der Zielgruppe** der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten beitragen, sich dem Phänomen „Analphabetismus“ in seiner Grundstruktur annähern und es in seiner Größenordnung zu bestimmen versuchen.

Zu Beginn widmen sich die Autorin und die Autoren Birte Egloff, Peter Hubertus, Michael Grosche und Jascha Rüsseler einer genauen Eingrenzung der Definition zum funktionalen Analphabetismus und fassen hierbei die Ergebnisse der projektüber-

Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE

JOACHIM LUDWIG/KATJA MÜLLER

Zusammenfassung¹

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 Teilhabechancen funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten zu verbessern. Die hier vorgestellte Untersuchung SYLBE untersuchte die Lernprozesse funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen in Alphabetisierungskursen. Im Fokus standen die Fragen, warum Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ausgerechnet jetzt beginnen, sich die Schriftsprache neu anzueignen beziehungsweise dies nur in einer sehr widerständigen Weise tun. Untersucht wurden die unterschiedlichen Lernbegründungen. Das überraschende Ergebnis: Teilhabe ist nicht nur Ergebnis von Alphabetisierung, sondern zugleich die Bedingung der Möglichkeit beziehungsweise Voraussetzung für Lernprozesse. Vorgestellt wird eine Typisierung von Lernbegründungen im Spannungsverhältnis gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion.

1 Zielsetzung

Das Forschungsprojekt Systematische Perspektiven auf Lernbarrieren und Lernberatung in der Erwachsenenalphabetisierung – SYLBE ist im Förderschwerpunkt Alphabetisierung und Grundbildung im Bereich Grundlagenforschung angesiedelt. Als Teil der Grundlagenforschung untersuchte SYLBE im Projektverbund „Alpha-Wissen“ das Lernen funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen im Kontext von Alpha-Kursen. Gefragt wurde, in welcher Weise Erwachsene ihren neuerlichen Lernversuch von

¹ Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB072606 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor und der Autorin.

Schriftsprache begründen, nachdem sie in der Schule diesen Aneignungsprozess abgebrochen oder zumindest wenig erfolgreich „überstanden“ hatten.

Projektziel waren Erkenntnisse zum Lernen funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten, insbesondere bezüglich ihrer Lernbegründungen und Lern- und Beteiligungsbarrieren. Der Forschungsstand zu den Lernprozessen funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen ist bislang kaum entwickelt.

Das SYLBE-Projekt ist im Bereich der Lernforschung verortet. Diese untersucht die Lernprozesse einzelner Menschen, ihre Lernbegründungen und Lerninteressen, ihre Lernwege, ihre Lernstrategien und so weiter. Lernforschung unterscheidet sich damit von der Kursinteraktionsforschung und von der Lehrforschung. Die Interaktionsforschung nimmt Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden in den Blick, zum Beispiel als Machtbeziehung, als Kommunikationsbeziehung, als Verständigungsproblem zwischen differenten Deutungsmustern oder als Partizipationsproblem der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Lernforschung unterscheidet sich auch von der Lehrforschung beziehungsweise der didaktischen Forschung: Lehrforschung richtet sich auf das Handeln der Lehrenden, ihre didaktischen Konzepte und ihre Interventionsmaßnahmen.

Lernen gilt es als eigensinnigen Prozess der Lerner und Lernerinnen gesondert zu untersuchen. Lehren und Lernen sind zwei unterschiedliche Prozesse, die von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren vollzogen werden. Zwar können die „Rollen“ wechseln, das heißt Lehrende werden zu Lernenden und umgekehrt, die Prozesse selbst bleiben aber immer different: Lernen ist nicht einfach die Kehrseite des Lehrens. Lernen folgt dem Eigensinn des oder der Lernenden und ist nicht einfach ein Nachvollzug oder gar Abbild der Lehrintervention. Lernhandlungen in ihrer Eigensinnigkeit zu untersuchen ist die Aufgabe der Lernforschung. Als besonderes Problem der Lernforschung gilt weithin die Nichtbeobachtbarkeit der Lernprozesse. Lernen scheint sich als mentaler Vorgang einer Beobachtung zu entziehen. Als beobachtbar gelten oft nur die Lernergebnisse in Form veränderten Handelns oder reproduzierbaren Wissens. Im Forschungsprojekt SYLBE wurde für die Lernforschung ein theoretischer Zugang gewählt, der die Beobachtung von Lernprozessen ermöglicht: Den Zugang bildeten Bedeutungs-Begründungs-Analysen des Lernhandelns (vgl. Kapitel 3).

Lernforschung – also die Erkenntnisgewinnung über die Eigensinnigkeit des Lernhandelns von Menschen – gewinnt an Bedeutung, weil didaktisches Handeln zunehmend als individuelle Lernbegleitung oder Lernberatung konzipiert wird. Neben den klassischen Vermittlungsprozessen, die sich an Gruppen wenden (Kursgruppen in der Erwachsenenbildung, Klassen in der Schule), wird die Begleitung einzelner Lernender immer wichtiger. Wer aber individuelle Lernprozesse wirksam begleiten möchte, benötigt vertiefte Kenntnisse über diese Lernprozesse.

Die Alphabetisierung Erwachsener ist von Beginn an ein Bildungsbereich, in dem sich das Lehrhandeln auf die einzelne Lernende oder den einzelnen Lernenden richtet und als individuelle Lernbegleitung ausgelegt wird. Förderdiagnostik und Lernbegleitungs-

konzepte gelten in der Alphabetisierungsarbeit als wichtige Fundamente für professionelles pädagogisches Handeln. In der Vergangenheit gab es wichtige Vermittlungskonzepte, die an den Ressourcen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen und an den fachsystematischen Kernthemen ansetzten. Ein vertieftes Verstehen individueller Lernprozesse ist deshalb für die Alphabetisierungsarbeit besonders bedeutsam und bleibt bislang ein Forschungsdesiderat.

2 Forschungsstand

Zur Bearbeitung unserer Fragestellungen nahmen wir auf zweierlei Vorarbeiten Bezug. Erstens war dies die Forschung im Feld der Alphabetisierung. In den dort vorliegenden Arbeiten wurden funktionale Analphabetinnen und Analphabeten überwiegend aus einer biografiethoretischen Perspektive untersucht (Oswald/Müller 1982, Döbert-Nauert 1985, Namgalies 1990, Egloff 1997). Gegenstand der Arbeiten waren deren Selbstbilder und Bewältigungsstrategien, aber auch Lernmotive. In letzter Zeit legten Schneider, Gintzel und Wagner (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, Grotluschen 2003, Langemeyer 2005, Schwab 2005, Weis 2005, Grell 2006). Im Mittelpunkt steht dort die Frage, warum und wie Menschen Lernprojekte aufnehmen beziehungsweise verweigern.

3 Theoretischer Bezug

Empirische Lernforschung setzt ein theoretisches Modell vom Lernen voraus. Im SYLBE-Projekt wurde Lernen in Anlehnung an Klaus Holzkamp (1993) als eine reflektierte Form sozialen Handelns verstanden. Lernen nimmt im sozialen Handeln immer dann seinen Ausgangspunkt, wenn die eigene Handlungsfähigkeit als begrenzt erlebt wird und erweitert werden soll. Als eine spezifische Form sozialen Handelns verläuft Lernen begründet und ist somit für andere Menschen nachvollziehbar.

Dieses theoretische Modell unterscheidet sich von anderen Modellen, die Lernen als nur innerpsychischen Vorgang betrachten, zum Beispiel als kognitive Leistung oder als Reiz-Reaktions-Beziehung. Solche Prozesse sind nicht beobachtbar. Sie lassen sich nur indirekt über deren Ergebnisse erschließen. Die Forschung der pädagogischen Psychologie basierte in den letzten Jahrzehnten überwiegend auf kognitionstheoretischen Modellen – weniger auf Modellen sozialen Handelns (es existieren auch Ausnahmen wie zum Beispiel Krapp 2004). Diese lernpsychologische Forschung untersucht Lernen anhand spezifischer Verhaltensmerkmale und der Lernergebnisse. Ihr

Ziel ist es, Kausalzusammenhänge aufzuzeigen. Empirische Studien (Achtenhagen/Winther 2010, Artelt/Moschner 2005, Elke 2006, Tiaden 2006, Schreblowski/Haselhorn 2001, Souvignier/Rös 2005, Wuttke 1998) beziehen sich dabei auf theoretische Modelle des selbstregulierten Lernens (Schiefele/Pekrun 1997, Boekarts 1997, Winne/Hadwin 1998, Hiemstra 2000, Straka 2000). Kognitionspsychologische Forschung fokussiert die „inneren“ Kräfte eines Individuums, ohne die Eingebundenheit des Subjekts in Vergesellschaftungsprozesse und gesellschaftliche Bedeutungs- und Begründungskonstellationen zu berücksichtigen.

Die vorliegende Untersuchung hatte einen anderen Ausgangspunkt, der das Subjekt in seiner Selbstverständigung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und seinen Lebensinteressen rekonstruierte. Unser Erkenntnisinteresse galt dem Lernprozess, den Gründen für Abbrüche und insbesondere für die Wiederaufnahme im Zusammenhang mit der sozialen Lebenswelt der Lerner und Lernerinnen. Dabei werden (Lern-)Widerstände in unterschiedlichsten Abstufungen sichtbar. Diese Ergebnisse und Begründungen sind gewinnbringend für die Lernbegleitung und Lernberatung, weil sie nicht nur mögliche Einflussfaktoren auf Lernen benennen, die für eine praktische Umsetzung durch Kursleiterinnen und Kursleiter in ihrem didaktischen Handeln wenig Ertrag besitzen. Die in SYLBE rekonstruierten Lernbegründungen helfen Kursleitern und Kursleiterinnen sich für die individuellen Lernbegründungen ihrer Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer zu sensibilisieren und Lernbegleitungsprozesse zu verbessern.

Deshalb haben wir uns die Rekonstruktion der Lernbegründungen von Alpha-Kurs-Teilnehmern und -Teilnehmerinnen zum Ziel gesetzt. Lernen als soziales Handeln lässt sich nicht nur im Forschungsprozess verstehen, sondern auch in der Bildungspraxis durch die Lehrenden. Insbesondere für Lernbegleitungsprozesse ist dies hilfreich, weil Lernbegründungen und Lernwiderstände von den Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern aufgegriffen werden können. Für diese Verstehensprozesse im Rahmen von Lernbegleitung soll die vorliegende Untersuchung mit ihren Ergebnissen Hilfestellungen liefern.

Lernen als soziales Handeln verweist auf die mit dem Lernen intendierte Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe. Menschen erweitern durch Lernen ihre gegebene gesellschaftliche Handlungsfähigkeit, indem sie durch Lernhandlungen tiefer in gesellschaftliche Wissens- und Bedeutungsräume eindringen. Lernen in diesem Sinne 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 zum Beispiel 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 wurde so gesehen im Projekt SYLBE nicht als pädagogische oder gesellschaftliche Norm verstanden, nach der möglichst viele Menschen an der Gesellschaft partizipieren sollen (sicher teilen wir dieses Ziel – es spielt nur als Norm für die theoretische Fundierung des Projektes keine Rolle). Das Handeln der Menschen wird vielmehr verstanden als immer schon in Teilhabeprozesse (Teilhabe an den gesellschaftlichen Bedeutungsräumen) eingebunden und Lernen als Versuch, diese Teilhabe zu erweitern. Interessant war für uns das Mehr oder Weniger an gegebener individueller Teilhabe, der Stand gegebener Handlungsmöglichkeiten bis hin zum Ausschluss (Exklusion) und die Frage, ob und wie funktionale Analphabeten und Analphabetinnen ihren Stand der Teilhabe an Schriftsprache lernend erweitern wollen. Wir untersuchten 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).

Im Projekt SYLBE fragten wir uns:

1. Welche Lernbarrieren und -widerstände führen dazu, dass Menschen die Aneignung grundständiger Fähigkeiten wie das Lesen und Schreiben abbrechen? Welche guten Gründe gibt es, nicht Lesen und Schreiben zu lernen?
2. Warum nehmen funktionale Analphabetinnen und Analphabeten diesen Lernprozess (in Form eines Alphabetisierungskurses) wieder auf? Welche guten Gründe gibt es, Lesen und Schreiben zu lernen? Damit verbunden ist die Frage nach Lernanlässen und Lernstrategien.

Ob und wie jemand das Lernprojekt „Erlernen der Schriftsprache“ aufgreift, hängt von den Teilhabeerfahrungen seiner (Lern-)Biografie und von den situationalen Gegebenheiten in seiner Lebenswelt ab – einschließlich der Rahmungen, die der Alpha-Kurs setzt. Uns sind im Projekt Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen mit ganz unterschiedlichen Teilhabemodi in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern Arbeit, Familie und Soziales begegnet. Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die mitten „im Leben“ standen und ehrgeizige Lernprojekte verfolgten bis hin zu solchen, die in einer sehr zurückgenommenen Weise am Kurs teilnahmen und nur auf die Lernanforderung der Bundesagentur für Arbeit reagierten. Die Teilhabeerfahrungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen in ihrer Lebenswelt (biografisch und aktuell-situational) sind so gesehen wichtige Voraussetzungen für ihr Lernhandeln im Kurs: Insofern gelangt über das Lernhandeln der Teilnehmerinnen und Teilnehmer deren „Lebenswelt in den Kurs“.

4 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 Teilnehmern und Teilnehmerinnen aus Alphabetisierungskursen geführt wurden. In den Interviews wurde nach biografischen Lernerfahrungen, biografischen Verläufen und den Lehr-Lernprozessen im aktuellen Alphabetisierungskurs gefragt. Der Feldzugang zu funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten ist nicht einfach, weil jede Form von Öffentlichkeit in besonderem Maße gemieden wird – sowohl von Teilnehmern und Teilnehmerinnen als auch von Dozentinnen und Dozenten. Es gelang aber eine gleichmäßige Verteilung hinsichtlich Alter, Geschlecht und Region herzustellen: Die Altersspanne umfasst Befragte im Alter 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. Als heuristischer Rahmen für die Auswertung wurde die Lerntheorie Klaus Holzkamps und die Anerkennungstheorie Axel Honneths (vgl. zu dieser Verbindung Ludwig 2000, S. 211ff.) an das empirische Material angelegt. Im Verlauf des weiteren Interpretationsprozesses wurde auf die Diskurse zur Inklusion/Exklusion Bezug genommen (vgl. Kronauer 2007, 2010; Luhmann 1995). Die Holzkamp'sche Lerntheorie unterscheidet in den Lernbegründungen einen biografisch-personalen und einen gegenständlich-situationalen Pol. Wir haben deshalb die biografischen Lernerfahrungen der Schulzeit – vor allem mit Schriftsprache – mit den aktuellen Lernerfahrungen im Alphakurs 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 Lernbegründungstypen immer als komplexe und oft widersprüchliche Aggregate von Lernbegründungen und Lernwiderständen darstellen. Mit anderen Worten: Lerner und Lernerinnen wollen einerseits die Schriftsprache erwerben und gleichzeitig wollen sie nicht. Gesucht wurden deshalb typische Bündelungen von Lernbegründungen und Lernwiderständen, wie sie in der Alphabetisierungsarbeit auftreten. Die Untersuchung liefert damit einen Beitrag zur Lernforschung, mit dem aufgezeigt wird, wie funktionale Analphabetinnen und Analphabeten lernen. Für Kursleiter und Kursleiterinnen sind diese Erkenntnisse über typische Lernbegründungen wichtig, damit sie im Rahmen von Lernbegleitungsprozessen die Lernproblematiken ihrer Teilnehmerinnen und Teilnehmer als „Lebenswelt im Kurs“ besser verstehen oder auch verstehen können, warum diese teilweise nicht lernen können.

5 Projektergebnisse

Inklusion und die Erfahrung von Anerkennung in den zentralen Reproduktionsfeldern Beruf, Familie und Gemeinwesen sind Voraussetzungen für Lernprozesse. Wer in einem gesellschaftlichen Handlungsfeld inkludiert ist, kann darin seine (Schriftsprach-)Grenzen als relevant erfahren und deshalb Handlungsproblematiken wahrnehmen. Voraussetzung dafür ist ein gewisses Maß an Inkludiertheit. Erst auf dieser Basis kann der Wunsch nach erweiterten Handlungsmöglichkeiten entstehen. Diese Differenz beschreibt Holzkamp (1993) als Diskrepanzerfahrung und als Ausgangspunkt für Lernprozesse.

Im Folgenden wird anhand dreier Interviews ein illustrativer Einblick, zunächst in die biografischen Lernbegründungen und anschließend in die aktuellen Begründungen im Alphakurs gegeben. Diese Darstellung soll die Relevanz gesellschaftlicher Teilhabe, das heißt die Relevanz von Inklusionsprozessen für Lernprozesse verdeutlichen. In Kapitel 6 wird die im SYLBE-Projekt erarbeitete Typologie differenziert dargestellt.

5.1 Lernen zwischen Inklusion und Exklusion

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

Beate (45): „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.“

Rita (33): „Und meine Mutter war damals Alkoholikerin. Und da habe ich keine Unterstützung erhalten.“

Stefan (34): „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.“

In diesen Erzählungen kommt das Gefühl zum Ausdruck, ignoriert, stehen gelassen und vernachlässigt worden zu sein oder als Problemkind zu gelten. 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** (zum Beispiel bei Honneth, Oevermann). 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 erfährt 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 (zum Beispiel im Feld Schule/Beruf). Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten wachsen zu einem großen Teil in dysfunktionalen Familien auf und empfinden sich in der Familie bereits als überflüssig. In der Schule geraten sie schnell in eine Außenseiterrolle. Dieser Zusammenhang von funktionalem Analphabetismus und einer schwierigen Kindheit wurde in den zurückliegenden Alpha-Untersuchungen wiederholt festgestellt. Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch andere Untersuchungen zu Kindern aus alkoholbelasteten oder aus allgemein dysfunktionalen Familien (zum Beispiel Zobel 2000, S. 27). In dysfunktionalen Familien wird die Vermittlung sozialer Haltungen durch fehlende Anerkennung in den Primärbeziehungen 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 Erfahrung der familiären Situation durch das Kind bereits als erste Exklusionserfahrung in einem zentralen gesellschaftlichen Funktionsbereich – der Familie –, dann lässt sich das Scheitern des Kindes in anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen – wie der Schule – nicht nur interaktiv als Ablehnung auffälligen Verhaltens verstehen, sondern als fortgesetzte Exklusion aufgrund fehlender Leistungs- und Funktionsversprechen insbesondere in der Eingangsphase der Schule. Wer die erwarteten Haltungen in der Schule nicht zeigt, also im System Schule nicht „mitspielt“ und den dort gestellten Lernanforderungen nicht genügt, wird wie Beate und Stefan nicht anerkannt, wird exkludiert und als „Hemmnis“ vom Lernen im Klassenverbund ausgeschlossen – und somit von der Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe. Ausschluss als Reduktion von Leistungshemmnissen kann dabei unterschiedliche Formen annehmen, die von Stigmatisierungen als „schwache Schüler und Schülerinnen“ bis hin zur Abschiebung in Förderschulen reichen. Scheitern in der Schule ist die Konsequenz. Hinzu kommt, dass es in der Regel keine unterstützenden sozialen Netze im Nahbereich der dysfunktionalen Familie gibt, die helfen würden Exklusion abzuwenden.

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. Die dysfunktionale Familie, das heißt die Defizite im gesellschaftlichen Funktionssystem Familie, wirken sich auf die Vergesellschaftungsprozesse im Funktionsbereich Schule/Beruf negativ aus. Honneth (1992) bindet in seiner Ankererkennungstheorie 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 nicht den in der Schule gestellten Leistungsnormen und erhalten dort ebenfalls keine Anerkennung. Sie erleben so eine

Spirale reduzierter Anerkennung, die ihnen den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe erschwert beziehungsweise verwehrt und so die geschilderten Exklusionserfahrungen evoziert. Die Kinder werden von den für die Schule relevanten sozialen Netzen ausgeschlossen – bis hin zur Isolation. Im Inklusionsdiskurs wird in diesem Kontext von Mehrdimensionalität der Exklusion gesprochen (vgl. Kronauer 2010, S. 47) beziehungsweise systemtheoretisch von fester Integration: Der Ausschluss aus einem Funktionssystem zieht den Ausschluss aus anderen automatisch nach sich, die Beziehungen zwischen den Funktionssystemen sind nicht mehr locker integriert und fluktuieren nicht mehr (Luhmann 1995, S. 259). Wer keine sozialen Netze hat, erhält auch keinen Schulabschluss beziehungsweise als Erwachsener keine Arbeit und umgekehrt.

Exklusion ist nach Luhmann (1995) definiert als Ausschluss innerhalb der Gesellschaft. Die Betroffenen stehen außerhalb des gesellschaftlichen Funktionszusammenhangs, und das heißt außerhalb relevanter Beziehungen. 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 (vgl. ebd., S. 262). Die Gleichzeitigkeit des Drinnen und Draußen macht die besondere Schärfe der Exklusion aus (Kronauer 2010, S. 45). Die Kinder werden für ihr Schicksal selbst verantwortlich gemacht, weil sie formal alle Individualrechte und Zugänge zur Institution Schule besitzen, tatsächlich aber die sozialen Beziehungen der Wechselseitigkeit gekappt sind.

Zwischen Exklusion und reduzierter Inklusion ist empirisch schwierig zu unterscheiden. Dort wo Interdependenzen zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen existieren und komplexe Abwärtsspiralen beobachtbar sind, kann von Exklusionsprozessen ausgegangen werden, die von den Betroffenen sowohl erfahren als auch im speziellen Fall nicht kompensiert werden können (mangelnde Inklusion in einem Funktionsbereich kann von den Betroffenen grundsätzlich durch Inklusionsprozesse in anderen Bereichen kompensiert werden; vgl. ebd., S. 51).

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). Wer auf diese Weise von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen wird, dem stellen sich im Zusammenhang mit Teilhabe auch keine Probleme mit der Erweiterung von Teilhabe. Die schulischen Anforderungen können nur von denjenigen Schülerinnen und Schülern aufgegriffen werden, die sich in irgendeiner Weise die Erweiterung ihrer Teilhabe zum Ziel gesetzt haben. Dies kann der Schulabschluss genauso sein wie die erweiterte soziale Anerkennung oder der Wissenszuwachs in bestimmten Bereichen. Wer aber von diesen sozialen Teilhabeprozessen ausgeschlossen ist, für den macht Einflussnahme keinen Sinn, der wird mit Problemen der Teilhabeerweiterung nicht konfrontiert.

tiert. Lernprozesse nehmen ihren Ausgangspunkt aber immer im Zusammenhang mit Handlungsproblematiken erweiterter Teilhabe. 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 für funktionale Analphabeten und Analphabetinnen Inklusionserfahrungen im weiteren biografischen Verlauf eine wichtige Bedingung der Möglichkeit von Handlungsproblematiken und damit auch von Lernbegründungen sind. Bei den drei beschriebenen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern stellt sich das Verhältnis von Exklusion – Inklusion als Voraussetzung für Lernbegründungen im biografischen Verlauf und aktuell im Kontext der Kursteilnahme unterschiedlich dar. Umso umfassender die Inklusionserfahrungen als Erwachsene sind, umso klarer sind die Lernbegründungen und umso erfolgreicher verläuft der Lernprozess.

Beate erfährt Anerkennung und Teilhabe in ihrer Rolle als Hausfrau und Mutter. Weil die Kinder selbstständiger 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 einerseits in hohem Maße ausgesetzt beziehungsweise ersetzt. Andererseits gehen ihre Kinder erfolgreich zur Schule, und so erfährt sie sich über ihre Mutterrolle auch gesellschaftlich inkludiert. Ritas Situation lässt sich als eingeschränkte Inklusion verstehen. Selbst diese eingeschränkte Inklusionserfahrung als Mutter ermöglicht es ihr eine Handlungsproblematik als Ausgangspunkt für Lernen zu empfinden: 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 und ist teilweise widerständig. Sie reflektiert nicht ihre gegenwärtige soziale Lage und auch nicht ihre gesellschaftliche Position. Ihre Abhängigkeit von gesellschaftlichen Hilfssystemen wird nicht zum Gegenstand ihrer Selbstverständigung – weder zu Hause noch im Kurs. Ihr Lernen von Schriftsprache bleibt an der Oberfläche.

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 ent-

stehen. „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 Gummwagen.“

Stefan nimmt am Kurs auf Anweisung der Agentur für Arbeit teil und will „abwarten wie sich alles entwickelt“.

5.2 Lernbegründungstypen

In den 21 Interviews zeigen sich in unterschiedlicher Weise Inklusions- und Teilhabeprozesse: Die Interviewten finden zum Beispiel Anerkennung in der Elternrolle, Unabhängigkeit von Hilfe, und zugleich entwickeln sie soziale Netze. Sie finden Anerkennung im Gemeinwesen sowie die Anerkennung ihrer fachlichen Leistung und auch die Existenzsicherung durch Arbeit. Zugleich ist ihre Teilhabe auch als Erwachsene immer noch eingeschränkt, zum Beispiel durch Arbeitslosigkeit oder durch Abhängigkeiten und Fixierungen in sozialen Beziehungen. Sie haben in unterschiedlicher Weise an dieser Gesellschaft teil und begründen vor diesem Hintergrund ihr Lernen mehr oder weniger defensiv, verhalten und eingeschränkt. Dies geht bis hin zu teilhabeerweiternden, das heißt expansiven Lernbegründungen (ebd., S. 191ff.).

Im SYLBE-Projekt wurde eine Typologie von Lernbegründungstypen entwickelt (siehe Abbildung 2). 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 dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können“ (ebd., Absatz 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., Absatz 7).

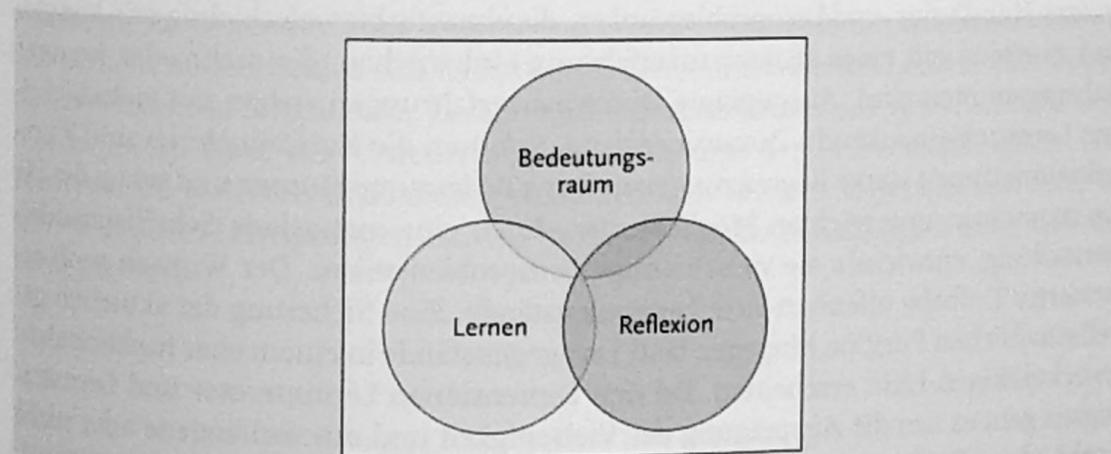


Abb. 1: Merkmalskategorien

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

Die Kategorie **Bedeutungsraum** ist durch drei Dimensionen charakterisiert: erstens durch die Teilhabeausrichtung, die sichernd – wie bei den Typen „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ und „teilhabesicherndes ambivalentes Lernen“ – oder aber erweiternd sein kann – wie bei den Typen „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“, „teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen“ und „teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen“. Als zweite Dimension fundiert die personale Situiertheit, die mithilfe der Begriffe Inklusion und Exklusion in den gesellschaftlichen Reproduktionsfeldern Familie, Beruf, Gemeinwesen beschrieben wird. Schließlich stellen die Handlungsprämissen die dritte Dimension dar. Diese lassen sich in den entsprechenden Anerkennungsfeldern als ökonomisch, sozial, kulturell oder als Mischform ausdrücken. Die Lernbegründungen weisen einen typischen Zusammenhang zwischen Teilhabeausrichtung, personaler Situiertheit und Handlungsprämissen auf. Die Handlungsprämissen, sprich der Wunsch nach gesicherter oder erweiterter Teilhabe sind Ausgangspunkt für Lernprozesse in den Bedeutungsräumen. Teilhabesicherung und -erweiterung stehen sich in der Typologie kontrastierend gegenüber.

Im Rahmen der zweiten zentralen Kategorie **Reflexion** sind die stärker oder schwächer ausgeprägten Selbstverständigungsversuche hinsichtlich der eigenen Kompetenzen im Schriftsprachbereich und anderen Lebensbereichen des engeren sozialen Umfeldes und der darin existierenden Beziehungskonstellationen sowie der gesellschaftlichen Verhältnisse gefasst. Es konnten ganz typische „Reflexionsgrade“ in den Lebensbereichen identifiziert werden. Diese Selbstverständigungsversuche können begrenzt, ambivalent oder differenziert sein. Eine differenzierte Reflexion der eigenen Kompetenzen und der sozialen Position – als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse – steht in Zusammenhang mit dem Wunsch nach erweiterter Teilhabe. Werden die eigene Position und die Kompetenzen hingegen begrenzt oder ambivalent reflektiert, verläuft der Lernprozess widerständig, das Lernen wird behindert.

Die Kategorie **Lernen** beziehungsweise der Lernprozess ist fünffach dimensioniert: erstens Handlungs- und Lernproblematiken, die einseitig bis vielschichtig sein können und zweitens mit einer Diskrepanzerfahrung einhergehen, die mehr oder weniger wahrgenommen wird. Ausgeprägte Diskrepanzerfahrungen stehen mit vielschichtigen Lernproblematiken in Zusammenhang. Erfahren die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen starke Begrenzungen in ihren Bedeutungsräumen und sehen die für sie momentan unerreichbaren Möglichkeiten durch eine mangelnde Schriftsprachbeherrschung, entwickeln sie vielschichtige Lernproblematiken. Der Wunsch nach erweiterter Teilhabe offenbart viele Lerngegenstände. Eine Sicherung der aktuellen gesellschaftlichen Position hingegen lässt Lerngegenstände in einem eher funktionalen, zweckmäßigen Licht erscheinen. Bei den Dimensionen Lerninteresse und Lernstrategien geht es um die Ausprägung der Vielseitigkeit und um vorhandene oder nicht vorhandene Suchprozesse. Hierbei kann es im Lernprozess zu „Lernsprüngen“ (vgl. Holzkamp 1993, S. 239) kommen, wenn über den Lerngegenstand hinaus auch neue

Lernstrategien ausgebildet werden. Vielseitige Lerninteressen und die Suche nach beziehungsweise die Auseinandersetzung mit geeigneten Lernstrategien geht mit dem Wunsch nach Handlungsweiterung einher. Als fünfte Dimension kristallisierte sich die Lernerfolgsaussicht heraus, die schließlich die individuelle Zuversichtlichkeit hinsichtlich des Erfolgs beim Schriftspracherwerb ausdrückt. Diese Einschätzung kann offen bis zuversichtlich sein – wie bei den Typen „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“, „teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen“ und „teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen“ – oder aber skeptisch/resigniert – wie bei den Typen „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ und „teilhabesicherndes ambivalentes Lernen“.

Durch das Zusammenspiel der drei Kategorien mit ihren jeweiligen Dimensionen und Eigenschaften lassen sich fünf Lernbegründungstypen beschreiben², die übergeordnet zwei kontrastierende Teilhabeausrichtungen abbilden. So kann grundlegend zwischen teilhabesichernden und teilhabeerweiternden Lernbegründungen unterschieden werden. Sie drücken sich in divergierenden Bestrebungen aus: Teilhabesichernde Begründungen beinhalten die Sicherung des bedrohten Status quo minimaler gesellschaftlicher Teilhabe innerhalb eines Bedeutungsraums und behindern auf vielfältige Weise den Lernprozess. Teilhabeerweiternde Lernbegründungen zielen auf die Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten und bringen den Lernprozess voran. Beide Typen weisen je spezifische Ausprägungen hinsichtlich des Lernens und der damit verbundenen Behinderungen auf. So kann die Teilhabesicherung einhergehen mit resigniertem oder ambivalentem Lernen, das sich in einer reduzierten Reflexion der sozialen Position und des Lernprozesses ausdrückt. Eine Teilhabeerweiterung kann sowohl ambivalentes als auch funktionales oder vielschichtiges Lernen mit sich bringen. Bei diesen Begründungen werden Behinderungen reflektiert, zum Teil aufgehoben und der Lernprozess durch geeignete Strategien optimiert.

Im Rahmen der zwei grundlegenden Ausrichtungen können somit weitere Differenzierungen beziehungsweise Bündelungen von Eigenschaften hervorgebracht werden. So kann innerhalb des teilhabesichernden Lernens zwischen einem resignierten und ambivalenten Typus unterschieden werden. Beim ambivalenten Typus sind Lernproblematiken eindeutiger und einige Behinderungen im Lernprozess werden minimal reflektiert, im Gegensatz zum resignierten Lernen. Innerhalb des teilhabeerweiternden Lernens unterscheiden sich teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen, teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen und teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen in ihrem Grad des Erweiterungswunsches und der Reflexionsfähigkeit. Die Lernprozesse verlaufen in Richtung vielschichtigen Lernens unproblematischer, es kommt sogar zu Lernsprüngen, also der Verbesserung der Lernfähigkeit innerhalb des Lernprozesses.

² Im Rahmen dieses Beitrages ist nur eine sehr verkürzte Darstellung der Typologie möglich, die Konkretisierung der Kategorien in den einzelnen Lernbegründungstypen erfolgt im SYLBE-Band.

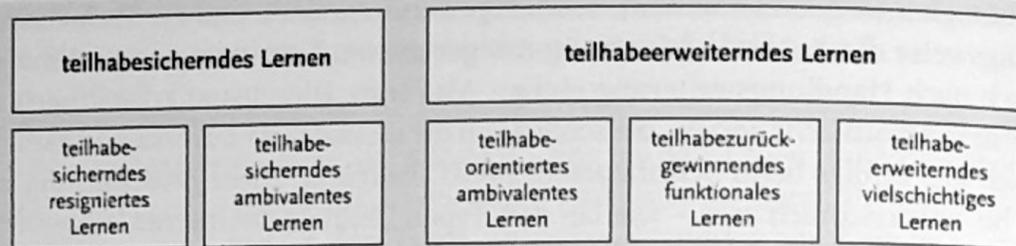


Abb. 2: Typologie der Lernbegründungstypen

5.2.1 Teilhabesicherndes resigniertes Lernen

Teilhabesicherndes resigniertes Lernen ist 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 verbunden Veränderungen abzuwehren, die eine Bedrohung darstellen. Die psycho-soziale und finanzielle Existenzsicherung stellen die Handlungsprämissen dieses Begründungstyps dar.

Heinrich (52): „Und dann war der zweite Herzinfarkt. Meine Gesundheit geht mir vor. Nicht das andere. Das andere ist mir pff. Und ich mach mir nichts mehr vor. Ich weiß es. Und mein Arzt weiß es auch. Und der Amtsarzt weiß es auch, dass ich auf dem Markt keine Arbeit mehr kriege mit meiner Krankheit. Aber ich finde mich auch mit ab und ich kann auch leben damit. Mein neues Leben ist wichtig. Die schönen Ereignisse. Ich werde dann jetzt meine Lebensgefährtin heiraten, dadrum kümmerge ich mich jetzt. Meine Lebensgefährtin hat auch zwei Kinder, einen Sohn und eine Tochter. Und da leben auch schon die Enkelchen. Und bei dem Sohn, da passe ich jetzt mit auf das Enkelchen schon mal auf. Das ist mein Spaß. Ich bin ja von dem Sohn anerkannt, eben von der Familie anerkannt. Und wenn ich zu denen komme, dann kommen sie auch gleich mit offenen Armen. Das sind meine Freuden.“

Stefan (34): „Es kann nicht jeder Professor werden oder Meister werden oder sonst was werden. Das muss nun auch mal Leute geben, die unten bleiben, auf dem Fußboden. Die eben mal nichts können. Darunter zählen eben so Leute wie wir. Ich hab mir das Leben auch anders mit Lesen und Schreiben vorgestellt. Früher hat eben das andere alles gezählt. Ob du arbeiten konntest oder ob du nicht arbeiten konntest. Und wenn man keine Arbeit hat, dann verliert man den Mut eben. Und ich sage mal, wenn man jetzt das hier macht, dann ist man von der Straße erst mal ein bisschen runter. Aber ob das dann weitergehen wird, das ist immer die Frage. Weil eben die Gelder fehlen dazu. Und wenn man die Schule jetzt nicht mitgemacht hätte, dann hätte man 25 Euro Strafe vom Sozialamt abgezogen gekriegt. Deswegen haben wir beide gesagt, wir gehen in die Schule. Ob wir es schaffen, das ist das andere Problem.“

Für den Lernbegründungstyp teilhabesicherndes resigniertes Lernen stellen sich sowohl die Gestaltungsmöglichkeiten in der Gesellschaft als auch das Erlernen der Schriftsprache als begrenzt dar und fundieren damit eine resignierte Haltung, die

Lernprozesse behindert. Handlungsproblematiken werden überwiegend vor dem Hintergrund mangelnder Steuerbarkeit betrachtet, Verantwortung auf andere Mechanismen – außerhalb der eigenen Einflussnahme – übertragen. Im Inklusionsfeld Familie wird am ehesten die Möglichkeit für Handlungsoptionen gesehen, da hier die umfangreichste Teilhabe vorzufinden ist.

5.2.2 Teilhabesicherndes ambivalentes Lernen

Eine Resignation gegenüber Lernprozessen ist beim teilhabesichernden ambivalenten Lernen nicht gegeben. Hier entstehen Handlungsproblematiken, die Lernprozesse begründen. Jedoch werden die eigenen Widerstände in sehr reduzierter Weise reflektiert, sodass der Lernprozess nach dem Beginn sogleich wieder stoppt. Dieses Zurücknehmen hebt die sichernde Handlungsalternative hervor, die stets im Widerspruch zu den beginnenden Lernprozessen steht und Ambivalenzen erzeugt. Lernanlässe stehen im Zusammenhang mit der Familie, insbesondere den eigenen Kindern und den damit erforderlichen Unterstützungsleistungen.

Rita (33): „Ich habe eine Betreuerin zu Hause, die mir beistehen sollte, weil ich viele Sachen nicht kann. Eine Unterstützungsperson, wo die Kinder auch ihre Wünsche erfüllt bekommen. Und meine Kinder möchte ich auch unterstützen. Deswegen bin ich auch hier. Weil meine Kinder sind noch sehr klein.“

Judit (34): „Wenn ich ihr was vorlese, dann sagt sie immer: Nee, Mama, so und so. Das ist für mich wichtig, dass ich mein Kind in der Schule mit unterstützen kann. Klar, wenn sich wieder ein Job anbietet, dann würde ich auch sofort wieder arbeiten gehen, so ist es nicht. Also da bin ich leidenschaftslos, so gesehen. Ja, mit arbeiten – ich habe immer nur das genommen, was da war. Aber jetzt will ich halt auch mal ein bisschen Zeit für mich und für mein Kind, weil sie ja auch sehr viel Unterstützung in der Schule braucht.“

Stefan (34): „Und schlimm ist es dann eben für die Eltern, wenn der Kleine sagt: Mutti, du sollst mir mal das hier vorlesen oder du sollst das mal ausfüllen. Und du sitzt dann da: Also ja, wir füllen das nächste Woche aus, wir füllen das übernächste Woche aus. Und dann kommt die Schule langsam. Und dann kommt die Schule an und sagt: Warum füllen Sie das nicht aus? Und dann sagt man: Ja, man kann nicht lesen und nicht schreiben. Und das will ich meinem Kleinen nicht zumuten. Na ja, ich fahr eh lieber mit dem Kleinen an den Teich angeln, da hab ich meine Ruhe. Ich kann meine Angeln da beobachten und der Kleine sitzt nebenan und guckt mir zu.“

Über Jahre hinweg aufgebaute Handlungsrountinen stehen den beginnenden Lernprozessen im Weg, da ihre behindernde Funktion wenig reflektiert wird. So bleibt der Lernprozess stets höchst fragil zwischen lernen wollen und nicht lernen wollen. Die Lernfortschritte sind damit sehr mühselig und der eigene Lernerfolg wird sehr skeptisch eingeschätzt.

5.2.3 Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen

Die stärkste Ausprägung von Ambivalenz ist beim teilhabeorientierten ambivalenten Lernen zu finden. Handlungsproblematiken werden sehr widersprüchlich wahrge-

nommen: Einerseits werden sie auf ganz vielfältige Weise wahrgenommen, andererseits werden sie negiert. Bei diesem Handlungstyp wird eine spezifische Teilhabe-konstellation offenbar, da hier eine Inklusion in allen zentralen Gesellschaftsfeldern gegeben ist. Angst vor dem Verlust dieser umfangreichen Teilhabe sowie der Wunsch nach größerer Anerkennung lösen gleichermaßen Handlungsproblematiken und damit auch Lernbegründungen aus.

Werner (65): „Ich hab in der Zeitung von dem Kurs gelesen und konnte mir nichts darunter richtig vorstellen. Da habe ich mit meiner Frau darüber gesprochen und die sagte: Ach, das wird wahrscheinlich so für Ausländer sein. Ich sage: Na ja, ich geh jedenfalls mal da hin. Als ich dann hier war, da habe ich mir gedacht: Ja, man wird alt wie eine Kuh und lernt immer wieder Neues dazu. ‘Vielleicht kriegt man in der Rhetorik was mit oder sonst irgendwie. Also ich brauch den Kurs für nichts Bestimmtes. Ich mach das für mich persönlich als Gedächtnistraining. Oder zum Beispiel die neue Rechtschreibung, da ist man auch nicht so. Nicht? Da macht man auch so Fehler. Aber wer macht das nicht? Machst du sicherlich auch irgendwo mal.“

Petra (24): „Weil ich kann – also ich kann schon lesen und schreiben. Also bei mir geht's einigermaßen. Bei mir ist es nicht so schlimm wie – wie bei ihn. Weil er kann ja absolut nicht richtig lesen und so. Aber bei mir – ich kann wenigstens lesen, was er wenigstens nicht kann. Ich bin wegen ihn hier, um ihn zu helfen.“

Die Ambivalenz dieses Begründungstypen liegt in der Wahrnehmung von Problematiken, die umfassende Lernprozesse auslösen, und der bewussten Zurückweisung von Problematiken, offenbart der Einstieg ins Lernen doch zugleich eigene Schwachstellen und riskiert den Verlust von Anerkennungsstrukturen in den bereits bewährten Inklusionsfeldern.

5.2.4 Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen

Im Gegensatz zu der Verlustangst des teilhabeorientierten ambivalenten Lernens steht beim Begründungstyp teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen die Zurückgewinnung bereits erfahrener Teilhabe im Zentrum des Lernprozesses. Die Handlungsproblematik ist klar identifizierbar und mündet in einen entsprechenden Lernprozess. Die Prämissen liegen hierbei – im Gegensatz zu bisher beschriebenen Begründungstypen – eher im ökonomischen Bereich, typischerweise in der Rückkehr in das Reproduktionsfeld Beruf.

Hartmut (57): „Na, ich brauch den Kurs, um – um in Beruf wieder reinzukommen als Schweißer und jetzt hier wieder die Wiederholung mache. Das hatte ich da – habe ich mit nem Kumpel mal versucht. Erste Mal mächtig durchgerasselt. Aber denn habe ich nur gebüffelt. Gerade so denn bei der Wiederholung – gerade so durchgerutscht. Das darf nich noch mal passieren. Und das is schweres Brot. Ich will ja wenigstens noch ein paar Jahre arbeiten. Für mich ist das maßgebend mit die Schweißerei, dass ich da wieder reinkomme. Montage will ich wieder.“

Monika (47): „Also ich hatte im Altenheim gearbeitet, jahrelang schon, im privaten und da sollte ich an den Computer. Und da ist das aufgefallen natürlich. Dass ich nicht so gut

schreiben konnte. Ja, und dann hat die Agentur mir das dann bewilligt bis Dezember. Dadurch habe ich das Lesen gelernt. Ja und schreiben bin ich noch bei. Da mache ich immer noch Fehler.“

Stefan (34): „Das Ganze ist dadurch zustande gekommen, weil wir beim Sozialamt sind. Und durch das Sozialamt kriegt man ja keine Arbeit, wenn man nicht lesen und nicht schreiben kann. Und wenn das besser wird, dann kriegt man auch vielleicht mal eine andere Arbeit, wo man mal mit Gabelstapler und alles noch mal mitmachen kann.“

Werner (65): „Und da war gleich am ersten Tag – waren dabei Spiele gewesen, die mir in meiner früheren Tätigkeit geholfen hätten und jetzt auch helfen, weil ich ehrenamtlich arbeiten gehe. Ich bin ja Rentner. Ich habe die letzten Jahre als Altenpfleger gearbeitet. Also ich nutze den Kursus für meine ehrenamtliche Arbeit.“

Mit Erwerbsarbeit beziehungsweise ehrenamtlicher Arbeit werden Anerkennungsstrukturen verbunden, die es wieder zu erlangen gilt. Nicht nur im engeren Umfeld, auch gesamtgesellschaftlich ist mit Erwerbsarbeit und der Ausübung eines Berufes eine fachliche Expertise und Wertschätzung verbunden. In den Begründungen dieses Typs wird eine Zuversichtlichkeit hinsichtlich des Lernerfolgs ersichtlich. Die Fortschritte werden wahrgenommen und Schwachstellen im Sinne von Lerngegenständen identifiziert und in den Lernprozess integriert.

5.2.5 Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen

Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen ist 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 wiederfinden, wo Interesse am Kulturgut Bildung, an gesellschaftlicher Wertschätzung und an der Aufwertung von Beziehungsstrukturen erkennbar wird. Die bereits bestehende Teilhabe soll mittels umfangreicherer Gestaltungsmöglichkeiten erweitert werden. Schriftsprachbeherrschung und die damit verbundene gesteigerte Ausdrucksfähigkeit dienen hierbei als Medium.

Alima (37): „Mein Mann arbeitet in einer Buchbinderei. Überall haben wir schöne Bücher da und ich gucke nur so. Ach ist das gemein. Kann ich nicht lesen. Ja, deshalb habe ich gesagt: Ich muss jetzt was tun.“

Klaus (45): „Und die hat mich überall ein bisschen mit – wenn das immer – noch länger gegangen wäre, da hätte ich dann automatisch – vielleicht wäre ich dann jetzt irgend – so, sagen wir wie der Paul Potts, der wo jetzt Karriere macht ohne Ende. Ich meine, ich singe genauso. Ja, nur das ist halt das Eine. Du musst auch, wenn du den Beruf hast, lesen und schreiben können. Ich ziehe jetzt halt einmal durch, dass ich das schaffe. Und das schaffe ich auch. Da bin ich von mir voll überzeugt. Weil das Lesen habe ich jetzt sehr gut gemeistert. Und mit dem Schreiben tut es noch ein bisschen hapern, aber es kommt auch.

Na ja, jetzt gehe ich langsam auf die 50 zu. Jetzt, da habe ich gesagt: Das muss ich jetzt einmal unbedingt lernen! Schon wegen meinem Kind. Und dann habe ich erst einmal das ABC. Habe ich ja alles nicht gekonnt. Und dann habe ich das langsam so geübt jeden Tag wie ein Verrückter stundenlang, stundenlang. Und auch für mich selber daheim. Dann habe ich ein dickes Märchenbuch gekauft für mein Kind. Und seitdem kann ich eigentlich gut lesen.“

Beate (45): „Also ich habe andere Dinge auch zu bieten und möchte auch – ich kann nicht gleichberechtigt werden, weil ich bin nicht einer, der so gut schreiben kann oder lesen kann. Wenn jemand ein Abitur hat, der hat diese Voraussetzung. Aber dennoch möchte ich irgendwie eine Arbeit haben, die einen nicht so kaputt macht und wo man so ausgenutzt wird, ja. Dass das also so ein bisschen in Einklang kommt irgendwie. Also jetzt – ich möchte gerne diese Sachkundeprüfung machen. Ich würde gerne im Museum arbeiten. Ich finde das sehr interessant, was man damit verbinden kann. Weil man sieht die Menschen, wie die die Kunst beurteilen. Wie die – also ich finde das äußerst interessant, was sich da so entwickelt, ja. Man hört zu, was andere erzählen. Man lernt die Kunst eigentlich sehr gut kennen. Man muss sich das vorstellen: Wenn ich jetzt wirklich immer dranbleibe, 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. Ich will diese Sache ja nur lernen, damit ich ein – ein Teil dieser Welt bin, aber nicht als – also es ist so: Ich kann mir das nicht vorstellen, ein Leben lang vom Amt Geld zu bekommen, ohne meine eigene Motivation an den Tag zu legen und zu sagen: Es geht ja auch anders. Also es soll mehr rauskommen.“

Birgit (46): „Ich äh ich habe an einem Literaturwettbewerb teilgenommen und habe von 360 Personen den dritten Platz gemacht. Ich bin in Berlin geehrt worden und gefeiert worden. Das ist für mich so der Erfolg, dass ich das angefangen habe, dass ich durchgehalten habe, das ist ja auch alles immer mal wieder auch mit Einbrüche verbunden und das ist ja nicht bloß immer so Sonnenschein, das Lernen, ne? Sondern auch richtig Arbeit. Und ich denke, ja, wie gesagt, für mich war es immer so beim Lernen: Der Weg ist das Ziel. Und weil ich mir das genauso gesagt habe, deswegen habe ich auch durchgehalten und weitergemacht und deswegen bin ich auch heute immer noch dran. Ja und jetzt sitze ich dabei und schreibe ein Buch über mein Leben. Also ich habe vor, zwei Bücher in meinem Leben zu schreiben, ob sie jemals erscheinen werden, weiß ich nicht, aber ich werde ein Buch über die Schrift und über das Schriftbild schreiben, über meine ganz persönlichen Erlebnisse mit der Schrift. Und ich werde noch mal ein Buch verfassen für mich persönlich über die Depression. Also ich habe mal eine ganz schwere Depression durchlebt, eben auch deswegen, aber auch wegen anderer Dinge und da habe ich auch noch ganz viel zu sagen und niederschreiben.“

Dieser Lernbegründungstyp reflektiert die eigenen Kompetenzen und den eigenen sozialen Handlungskontext sehr differenziert. Dadurch werden Schwierigkeiten überwunden und die Erfolgsaussicht des Lernprozesses sehr zuversichtlich bewertet. Lesen und Schreiben zu lernen bedeutet für diesen Typen Vergangenheit zu verarbeiten, das Leben neu zu gestalten und eine neue Lebensqualität zu erreichen.

Mit den empirisch rekonstruierten Begründungstypen ist ein Anschluss an die Holzkamp'sche Denkfigur restriktiv-verallgemeinerter Handlungsfähigkeit möglich. Das Ausmaß des Lernanlasses und die Tiefe des Lernprozesses sind nicht eindeutig, sondern stets durch Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet. Hierbei können zwei Formen von Widersprüchlichkeit unterschieden werden, die im Verhältnis restriktive und allgemeine Handlungsfähigkeit (vgl. Holzkamp 1987) beziehungsweise expansive und defensive Lernbegründungen (vgl. Holzkamp 1993) gefasst werden:

1. Die Widersprüchlichkeit zwischen lernen wollen und doch nicht lernen wollen. Lernen ist stets mit Anstrengung, Aufwand und dem Risiko der Veränderung verbunden, man weiß nicht wohin der Lernprozess im Sinne eines Lernwegs führt. Teilhabesichernde Begründungsstrukturen sind vor allem durch solche Hindernisse gekennzeichnet.
2. Die Widersprüchlichkeit zwischen lernen können und nicht lernen können. Diese Form bezieht sich auf Lernstrategien und (fehlende) Ressourcen. Hierbei entsteht im Laufe des Lernprozesses das Gefühl, dass man einfach nicht weiterkommt. Diesen Konflikt tragen vor allem teilhaberweiternde Begründungsstrukturen in sich.

Beide Spannungsverhältnisse drücken Widersprüchlichkeiten aus und tauchen merkmalspezifisch in den Interviews auf. Dabei stellen diese Verhältnisformen keine intersubjektive Typologie, sondern eine intrasubjektive Handlungsalternative dar (vgl. Holzkamp 1990, S. 37ff.). Aus diesem Grund lassen sich die eruierten Lernbegründungstypen auch nie in deren „Reinform“ bei einzelnen Menschen finden. Vielmehr tritt eine spezifische Konstellation verschiedener Begründungstypen auf, die Lernprozesse – Lernanlässe und Lernwiderstände – situativ begründen. Die Reflexion von Widersprüchlichkeiten in diesen Situationen 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.

6 Erträge

Das Projekt SYLBE hat die gestellten Forschungsfragen mit dem Bezug zu Inklusions- und Exklusionsprozessen beantwortet und auf dieser Basis fünf Begründungstypen für mehr oder weniger widerständiges und widersprüchliches Lernen rekonstruiert. Demnach sind es gesellschaftliche Exklusionsprozesse in den Reproduktions- und Funktionsbereichen Familie und Schule, die Handlungsproblematiken und damit die Entwicklung von Lernbegründungen behindern. Dies ist kein zwangsläufiger Mechanismus. Menschen können mit Exklusionserfahrungen unterschiedlich umgehen. Auf der anderen Seite führen Inklusionserfahrungen im weiteren biografischen Verlauf als Erwachsene, zum Beispiel im Kontext der selbst gegründeten Familie, im so-

zialen Umfeld oder im Beruf zu der Möglichkeit, Interessen nach erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe und damit auch Lerninteressen zu entwickeln. Gesellschaftliche Teilhabe ist so gesehen nicht nur 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 aufrechtzuerhalten oder zu erweitern. Das Projekt SYLBE hat damit einen wichtigen Beitrag zur pädagogischen Lernforschung geleistet und Lernen als soziales Handeln in seinen Voraussetzungen untersucht.

Warum Menschen im Erwachsenenalter wieder beginnen Schriftsprache zu erlernen, wird in einer differenzierten Weise in den rekonstruierten Begründungstypen und den darin enthaltenen Handlungsproblematiken und -prämissen deutlich. Diese können im sozialen, ökonomischen oder kulturellen Bereich liegen. Für die Praxis der Lernbegleitung und Lernberatung in Alpha-Kursen können diese Begründungstypen einen sensibilisierenden Effekt haben. Sie sensibilisieren die Lernbegleiter und Lernbegleiterinnen für die Lebenswelt der Lernerinnen und Lerner und die unterschiedlichen Reflexionsverhältnisse, die diese zu ihrer Lebenswelt einnehmen. Lernen ist nicht nur eine kognitive Operation, sondern als soziales Handeln ganz wesentlich an die Strukturen der Lebenswelt gebunden. Es ist ein Unterschied, ob jemand seinen sensibel geschützten Raum Familie sichern möchte oder sich Kulturgut aneignen will, um seine Biografie zu verarbeiten und eine neue Position in der Gesellschaft zu erlangen. Ebenso stellt die Auseinandersetzung mit konfliktären Rollenverständnissen im Rahmen der elterlichen Rolle und damit einhergehenden Erziehungs- und Bildungspflichten einen anderen Schwerpunkt im Lernprozess dar als der Wunsch nach Rückkehr in den alten Beruf. Die Kenntnis der individuellen Lerngründe bietet erst die Möglichkeit genau dort anzuschließen, wo die Interessen der Lerner und Lernerinnen liegen.

Nicht immer kommen Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einer Handlungsproblematik und Lerninteressen in einen Alphabetisierungskurs, um dort die Schriftsprache zu erlernen und diesen Lernprozess zu reflektieren. Der Kurs kann aber andererseits selbst solche Reflexionsprozesse auslösen, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Selbstverständigungskultur vorfinden. Hierfür sollten Kursleiter und Kursleiterinnen sorgen. Eine reflektierte Haltung zur je eigenen Lebenswelt, ihren behindernden und fördernden Strukturen sowie zu den darin eingelagerten eigenen Interessen ist Dreh- und Angelpunkt für Lernprozesse und muss daher im Kurs zur Sprache gebracht werden. Diese Untersuchung zeigt, dass neben den Aneignungsproblemen mit dem Gegenstand Schriftsprache vor allem die Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Positionierung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion sowie den darin eingelagerten eigenen Interessen Lernhandlungen bestimmt.

Literatur

- Achtenhagen, Frank/Winther, Esther (2010):** Berufsfachliche Kompetenz: Messinstrumente und empirische Befunde zur Mehrdimensionalität beruflicher Handlungskompetenz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 18–21.
- Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (2005):** Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis. Münster: Waxmann.
- Boekarts, Monique (1997):** Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. In: Learning and Instruction, H. 7, S. 161–186.
- Döbert-Nauert, Marion (1985):** Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Bonn/Frankfurt a. M.: PAS des DVV.
- Egloff, Birte (1997):** Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalen Analphabeten“. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Elke, Astrid (2006):** Unterrichten zur Förderung von Selbstreguliertem Lernen in der Berufsbildung. Lehrervoraussetzung, Lehrerentwicklung und Perspektiven – eine Interventionsstudie. Basel: Diss.
- Grell, Petra (2006):** Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Grotluschen, Anke (2003):** Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster: Waxmann.
- Hiemstra, Roger (2000):** Self-directed learning: The personal responsibility model. In: Straka, Gerald A. (Hg.): Conceptions of self directed learning. Münster: Waxmann.
- Holzcamp, Klaus (1983):** Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Holzcamp, Klaus (1990):** Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“? Zu Marezkys vorstehenden „Anmerkungen“. In: Forum Kritische Psychologie, H. 26, S. 35–45.
- Holzcamp, Klaus (1987):** Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Holzcamp, Klaus (Hg.): Forum Kritische Psychologie 20. Berlin/Hamburg: Argument, S. 5–36.
- Holzcamp, Klaus (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Honneth, Axel (1992):** Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kluge, Susann (2000):** Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1(1), Art. 14. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145> (Stand: 21.08.2011).

- Krapp, Andreas (2004):** Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 275–287.
- Kronauer, Martin (2007):** Inklusion – Exklusion: ein Erklärungsversuch. Vortrag auf dem 10. Forum Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Bonn, 08. Oktober 2007. URL: www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf (Stand: 21.08.2011).
- Kronauer, Martin (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: W. Bertelsmann Verlag, S. 24–58.
- Langemeyer, Ines (2005):** Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie. Münster: Waxmann.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991):** *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Linde, Andrea (2008):** Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann.
- Ludwig, Joachim (2000):** Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Postprints der Universität Potsdam. (Humanwissenschaftliche Reihe) URL: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4545/> (Stand: 21.08.2011).
- Luhmann, Niklas (1995):** *Soziologische Aufklärung. Band 6: Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Namgalies, Lisa (1990):** Wie entsteht Analphabetismus? In: Namgalies, Lisa/Heling, Barbara/Schwänke, Ulf (Hg.): *Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten*. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 15–130.
- Oswald, Marie-Luise/Müller, Horst-Manfred (1982):** *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schiefele, Ulrich/Pekrun, Reinhard (1997):** Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In: Bierbaumer, Nils/Frey, Dieter/Weinert, Franz E. (Hg.): *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 2) Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.) (2008):** *Sozialintegrative Bildungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen*. Münster: Waxmann.
- Schreblowski, Stefanie/Hasselhorn, Marcus (2001):** Zur Wirkung zusätzlicher Motivänderungskomponenten bei einem metakognitiven Textverarbeitungstraining. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, H. 3, S. 145–154.
- Schwab, Uwe (2005):** *Begründetes Lernen. Eine Bedeutungs-Begründungsanalyse des Lernhandelns Erwachsener in Qualifizierungsmaßnahmen*. München: Diss.

- Souvignier, Elmar/Rös, Kerstin (2005):** *Lernstrategien und Lernerfolg bei komplexen Leistungsanforderungen – Analysen mit Fragebogen und Lerntagebuch*. In: Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (2005): *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 65–76.
- Straka, Gerald A. (2000):** *Conceptions of self directed learning*. Münster: Waxmann.
- Tiaden, Corinne (2006):** *Selbstreguliertes Lernen in der Berufsbildung 2006: Lernstrategien messen und fördern*. Basel: Diss.
- Weis, Michael (2005):** *Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln*. Münster: Waxmann.
- Winne, Philipp H./Hadwin, Allyson F. (1998):** *Studying as Self-regulated learning*. In: Hacker D.J. u. a. (Hg.): *Meta-cognition in educational theory and practice*. New Jersey: L. Erlbaum Associates, S. 277–304.
- Wuttke, Eveline (1998):** *Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung: Eine empirische Untersuchung bei Industriekaufleuten*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Zobel, Martin (2000):** *Kinder aus alkoholbelasteten Familien. Entwicklungsrisiken und -chancen*. Göttingen: Hogrefe.