

CHUNG

FORS

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Alphabetisierung als Herausforderung
für die Erwachsenenbildung

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «

□ □ □ □ □



Die

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Alphabetisierung als Herausforderung
für die Erwachsenenbildung

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld

**Netzwerke und Organisationsentwicklung
in der Weiterbildung**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou

Steuerung im transnationalen Bildungsraum

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und

Adult Education Survey 2007

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahs, Helmut Kuwan,

Sabine Seidel (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen

Planungskulturen in der Weiterbildung

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Andreas Kruse (Hg.)

Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Wolfgang Seitter

Geschichte der Erwachsenenbildung

3. Aufl., Bielefeld 2007,

ISBN 978-3-7639-1946-8

Michael Schemmann

**Internationale Weiterbildungspolitik
und Globalisierung**

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1941-3

Angela Venth

Gender-Porträt Erwachsenenbildung

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1934-1

Manuela Pietrass

**Mediale Erfahrungswelt und die Bildung
Erwachsener**

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1906-2

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Alphabetisierung als Herausforderung
für die Erwachsenenendidaktik

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Thomas Jung/Manuela Hentschel

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1118** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

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.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1118

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5067-6 (Print)

ISBN 978-3-7639-5068-3 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen (DIE).....	9
1 Einleitung	
SYLBE – Eine Untersuchung zu Lernen und Lernberatung als Beitrag zur Erwachsenenendidaktik (Joachim Ludwig)	11
2 Bildungstheoretische Zugänge zu Lernen und Lernberatung (Joachim Ludwig).....	18
2.1 Lernen als soziales Handeln	19
2.1.1 Lernen als bildungstheoretische Kategorie.....	20
2.1.2 Lernen als kontingentes Handeln	22
2.1.3 Lernen als reflexives Handeln	24
2.1.4 Lernen als begründetes Handeln	30
2.2 Lernberatung als Rekonstruktion von Lernbegründungen	33
2.3 Kontexte rekonstruktiver Lernberatung	38
3 Forschungsstand zu Alphabetisierung und Grundbildung (Joachim Ludwig/Katja Müller)	43
3.1 Adressaten- und Zielgruppenforschung	44
3.2 Teilnehmendenforschung	46
3.2.1 Untersuchungen zur Teilnehmendenstruktur.....	46
3.2.2 Untersuchungen zu Motiven, Einstellungen und Praxen im Kontext von Biografie, Sozialisation und Lebenswelt	48
3.3 Lehr- und Interaktionsforschung	55
3.4 Lernforschung	58
3.4.1 Lernforschung im Bedingungsmodell.....	60
3.4.2 Lernforschung im Begründungsmodell.....	62
3.5 Professionalisierungsforschung	64
3.6 Institutionen- und Programmforschung	65
3.7 Forschungsdesiderate	66

4	Lernforschung – Lernbegründungstypen bei Alphakurs- Teilnehmenden (<i>Katja Müller</i>).....	67
4.1	Ziel der Untersuchung und Forschungsfragen	67
4.2	Untersuchungsdesign.....	68
4.2.1	Methodologische Verortung im qualitativen Forschungsparadigma	68
4.2.2	Die Datenerhebung mit dem problemzentrierten Interview.....	69
4.2.3	Der Feldzugang und das Sample	70
4.2.4	Die Datenauswertung mit der Grounded Theory und einer empirisch begründeten Typenbildung	72
4.3	Lernprozesse funktionaler Analphabeten	75
4.3.1	Biografische Teilhabeerfahrungen	76
4.3.2	Typische Handlungsproblematiken.....	82
4.3.3	Lernbegründungstypen.....	85
	Merkmalsraum und Vergleichsdimensionen.....	87
	Teilhabebesicherndes resigniertes Lernen	98
	Teilhabebesicherndes ambivalentes Lernen	107
	Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen.....	115
	Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen	122
	Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen	127
4.3.4	Lernmöglichkeiten zwischen Inklusion, Anerkennung und Widersprüchen	136
5	Lernberatung (<i>Joachim Ludwig</i>)	141
5.1	Der Lernberatungsdiskurs in der Erwachsenenbildung als Kontext	141
5.1.1	Pädagogische Beratung als Dachkonzept.....	141
5.1.2	Weiterbildungsberatung und Lernberatung als spezielle Beratungsformate	146
5.2	Förderungsdiagnostische Verfahren in der Alphabetisierung.....	159
5.2.1	Schriftspracherwerb als Beratungsgegenstand (<i>Jirko Piberger/Christin Schramm</i>).....	160
5.2.2	Förderdiagnostische Verfahren (<i>Jirko Piberger</i>).....	165
5.3	Lernberatungsansätze und reflexionsfördernde Verfahren in der Alphabetisierung (<i>Joachim Ludwig/Christin Schramm</i>).....	180

6	Rekonstruktive Lernberatung (<i>Joachim Ludwig</i>)	193
6.1	Lehre und Beratung als Vermittlungspraxis	193
6.2	Kurzbeschreibung des Lernberatungsprozesses VIVA	197
6.3	Lernberatung als Verstehensproblem	201
6.4	Ausblick	211
	Literaturverzeichnis	213
	Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	227
	Zusammenfassung	228
	Abstract	229
	Autorenporträts	230

Online-Material

Lernbegründungen rekonstruieren

Materialien und Übungsmöglichkeiten für die Praxis

(*Katja Müller/Julia Woitzick*)

Diese Texte finden Sie im Internet unter:

www.die-bonn.de/weiterbildung/literaturrecherche/details.aspx?id=10688 und
wbv.de/artikel/14---1118

Vorbemerkungen (DIE)

Die Verbesserung des Forschungsstandes zur Alphabetisierung und Grundbildung stellte eines der Ziele im Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung dar. Vor allem im Projektverbund Alpha-Wissen, koordiniert durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), sind Untersuchungen zur Angebotsstruktur und Erhebungen von sozio-demographischen Daten durchgeführt worden. Die erzielten Ergebnisse leisten einen Beitrag zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Debatte und liefern Anregungen für die Weiterentwicklung des Praxisfeldes.

Insgesamt lassen sich bereits jetzt verschiedene Anschlussmöglichkeiten und weitere Schritte aus den Ergebnissen ableiten. Hierzu gehören unter anderem die Erarbeitung konkreter nationaler Strategien für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung, die Erarbeitung von Alphabetisierungsprogrammen, die die Heterogenität der Zielgruppe stärker berücksichtigen, sowie die Entwicklung von Standards im Hinblick auf die Professionalisierung der Lehrenden. Zu letzterem ist jüngst ein Band in der Reihe *Perspektive Praxis* „Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung“ vom selben Herausgeber erschienen, der Kursleitende in der Alphabetisierungsarbeit dabei unterstützt, lernberatend tätig zu sein, aber auch den eigenen Standort zu bestimmen und relevante Kenntnisse hierfür abschätzen zu können.

Auf Grundlage dieser Vorarbeiten, wie zum Beispiel die kontinuierlich durchgeführte Anbieterhebung *alphamonitor* des DIE, beginnt sich nun eine systematische und fundierte Alphabetisierungsforschung herauszubilden, die sich mit dem Wissenskörper und den Theoriebezügen der Erwachsenenbildung erst noch verknüpfen muss. Da die Endberichte der BMBF-Projekte vor kurzer Zeit erst abgegeben worden sind, ist dies auch nicht anders zu erwarten. Vielmehr stellt diese Verknüpfung und Implementierung nun eine Herausforderung für die Disziplin Erwachsenenbildung dar. So gilt es also, sich zu diesen Erkenntnissen zu verhalten und sie in ihren Theorie- und Empiriekanon aufzunehmen; auch um die bisherige Lernforschung sowie die dazugehörigen fachdidaktischen Konzepte und

Positionierungen professionellen Handelns mit Blick auf eine bestimmte Lernaufgabe im Erwachsenenalter, die biografisch und sozial verankert ist, zu ergänzen und zu schärfen. Hierzu haben auch drei jüngere Ausgaben der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung REPORT gleichsam nachhaltige Voraussetzungen geschaffen.

Mit dem vorliegenden Band der Reihe *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* ist diese Herausforderung nun für den Bereich Didaktik mit Schwerpunkt auf die Lernendenperspektive angenommen worden. Auf der Grundlage qualitativer Empirie zu Aneignungs- und Lernprozessen in der Erwachsenenalphabetisierung werden ein Überblick und eine Einbettung in den empirischen Forschungsstand im Feld der Alphabetisierung geleistet, der entlang der klassischen Forschungslinien in der Erwachsenenbildungswissenschaft systematisiert wird. Es werden Lernbegründungstypen herausgearbeitet, die Anknüpfungspunkte für die Ausgestaltung von Lernberatung bieten. Wichtig erscheint es dabei, nicht statisch zu bleiben oder gar neue Stereotypen und exkludierende Faktoren aufzumachen. Die hier skizzierten Lernbegründungstypen bilden flexible Anhaltspunkte und bleiben offen für Überraschungen, denn auch in einer längerfristigen Perspektive wird sich für viele Lernende der Blick und der Umgang mit den eigenen Lernvoraussetzungen ständig wandeln. In diesem Band erhalten die Lernenden indirekt eine Stimme und signalisieren in intersubjektiv nachvollziehbarer Aufarbeitung, was diese an didaktischen Konsequenzen bereithält; so werden Prinzipien der Erwachsenenbildung auch in der Forschung eingelöst.

Wie wichtig dieser Ansatz ist, zeigen die Betroffenen inzwischen eindringlich selbst, denn als Lernende sind sie dabei, sich auf europäischer Ebene politisch zu vernetzen und in einem jüngst herausgegebenen Manifest zum Weltalphabetisierungstag (*EUR-Alpha – European Network for Adult Literacy and Numeracy*) die Berücksichtigung ihrer Vorstellung vom Lernen auch einzufordern (www.eur-alpha.eu).

Monika Kil
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Joachim Ludwig

1 Einleitung

SYLBE – Eine Untersuchung zu Lernen und Lernberatung als Beitrag zur Erwachsenen Didaktik

Ich habe dann Kontakt zur Volkshochschule aufgenommen und habe in der Volkshochschule einen Lese-Schreibe-Kurs belegt. Ist mir nicht leicht gefallen, weil ich gedacht habe, ich muss eine Prüfung bestehen oder ich werde da auf den Zahn gefühlt und muss mich da jetzt profilieren. Aber dem war nicht so. Ich habe dann zum ERSTEN MAL Menschen gesehen in meinem Alter, jünger, älter, die nicht oder nicht ausreichend lesen und schreiben konnten (Birgit, 56).

Alphabetisierungskurse sind durch intensive Interaktions- und Vermittlungsprozesse gekennzeichnet. Es sind in der Regel sehr kleine Gruppen mit Teilnehmenden, die ganz unterschiedliche Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Zielsetzungen mitbringen. Die Kursleitenden sehen ihre pädagogische Herausforderung vor allem in der Vermittlungspraxis im Kurs, wenn sie sich auf die individuellen Fragestellungen der Teilnehmenden einlassen und die Lernprozesse zu unterstützen versuchen. Vermittlung wird hier nicht im Sinne eines Sender-Empfänger-Modells verstanden, sondern als Realisierung eines Verständigungsprozesses zwischen Menschen über symbolisch vermittelte Wirklichkeit.

Bei der intensiven Bearbeitung der Vermittlungspraxis im Kurs als Verstehens- und Verständigungsaufgabe unterscheiden sich Alpha-Kurse von vielen anderen Lehr-/Lernverhältnissen in Schule, Hochschule und auch Weiterbildung. Dort steht bei den Lehrenden vor allem die Planung der Vermittlungsaufgabe im Vordergrund, die ohne die notwendigen Verständigungsprozesse in der Vermittlungspraxis zur Fixierung wird. Gruschka (2002) kritisiert die didaktische Planungsfixiertheit als Hilfskonstruktion des Pädagogen, mit der er den Teilnehmenden „seine eigene fiktionale Wirklichkeit überstülpt“ (ebd., S. 115). Die Didaktik als Theorie der Vermittlungsprozesse legt diese Fixiertheit als Passungsproblem nahe:

Wie holen wir die Schüler ab, um sie dorthin zu bringen, wo wir sie haben wollen. Hierfür gilt es, den Eigensinn in eine Lernweise umzuformen, die zu Unterricht führt. Die Didaktik hat bis heute nicht die Differenz zwischen der Aneignungslogik und der Vermittlungslogik anerkannt, sondern erstere kurzschlüssig verstanden, als folge sie mehr oder weniger notwendig letzterem (vgl. auch Kade 1997) (Gruschka 2002, S. 89).

Es gibt verschiedene Gründe, warum Kursleitende in Alphabetisierungskursen kaum planungsfixiert sind und ihren Schwerpunkt überwiegend in der Vermittlungspraxis sehen. Der wichtigste Grund: Es gibt kein gemeinsames Kursziel, das alle Teilnehmenden erreichen müssen, sondern alle Teilnehmenden definieren ihr je eigenes Ziel vor dem Hintergrund ihrer individuellen Lernbiografie und ihres sozialen Kontextes. Je nach biografischer Voraussetzung und spezifischer Lebenswelt, kann dieses Ziel bei einer Teilnehmerin die Verbesserung der Lesekompetenz sein und bei einem anderen Teilnehmer die Verringerung bestehender Schreibfehler. Diese Ziele sind alle nicht beliebig, sondern stehen im Kontext der jeweiligen Lebenswelt, die bestimmte Lernbegründungen eröffnet und andere behindert. Schriftsprache als Vermittlungsgegenstand verliert vor dem Hintergrund dieser vielfältigen, gesellschaftlich kontextuierten, individuellen Lerninteressen ihre klare Kontur und wird das, was jeder Lerngegenstand im Grunde ist: ein gesellschaftlich geschaffener Gegenstand mit unterschiedlichen Bedeutungshorizonten – die je nach gesellschaftlichem Standpunkt des Betrachters oder Lerners unterschiedlich relevant werden. Schriftsprache ist Gegenstand für Linguisten genauso wie für Literaten – aber auch für alle anderen Menschen, die sich nicht wissenschaftlich oder beruflich damit auseinandersetzen.

Schriftsprache ist aber nicht nur irgendein (Lern-)Gegenstand, sondern zugleich ein Medium, das den Menschen mit der symbolisch vermittelten Welt verbindet. Wer nicht richtig lesen und schreiben kann (funktionaler Analphabetismus¹), ist von elementaren gesellschaftlichen Teilhabemög-

1 Als funktionaler Analphabet gilt eine Person, die „zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen“ (Grotlischen/Riekmann 2011a, S. 2).

lichkeiten abgeschnitten. Die Arbeitslosenquote bei Alphakursteilnehmenden beträgt 29 Prozent. Die beschäftigten funktionalen Analphabeten (soweit sie an Kursen teilnehmen) üben vielfach Hilfstätigkeiten aus (vgl. Maué/Fickler-Stang 2011a, S. 39). Über diese Folgeerscheinung hinaus kommt die hier vorgelegte Untersuchung zu dem Ergebnis, dass Menschen bereits gewisse gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten besitzen müssen, um erfolgreich die Schriftsprache erlernen zu können. Sie müssen Gesellschaftsmitglieder sein, die für ihre Beiträge Anerkennung erfahren, um überhaupt Handlungsproblematiken und damit auch Lernproblematiken entwickeln zu können. Wer nicht teilnimmt und handelt, stößt auch an keine Handlungsgrenzen und kann so auch keine Lernherausforderungen entwickeln. Gesellschaftliche Teilhabe ist also nicht nur Ziel und Ergebnis von Alphabetisierung, sondern sie ist auch die Bedingung dafür, überhaupt die Möglichkeit zu haben, sich Schriftsprache anzueignen.

Die Welt der Teilnehmenden ist im Kurs. Das erfahren und wissen die Kursleitenden. Deshalb bringen sie diese Welt, die das Lernen der Kursteilnehmer rahmt, in ihrer Vermittlungspraxis im Kurs zur Sprache. Lernprozesse im Alpha-Kurs wären deshalb sehr verkürzt verstanden, wenn man sie nur als nachträgliche Qualifizierung zum Lesen und Schreiben verstehen würde. In diesen Kursen wird vielmehr ständig das Selbst- und Weltverhältnis der Teilnehmenden zum Thema, als Problem und als Reflexionsherausforderung im Kontext von Bildung. Die Bezeichnung „Alphabetisierung“ kann insofern irreführend sein und die Bildungsherausforderungen vergessen lassen, die sich in diesen Kursen stellen. Konsequenterweise wird deshalb als Begriff „Literalisierung“ vorgeschlagen, um das mit der Schriftsprachkompetenz verbundene Ziel der Verbesserung der eigenen Lebenslage nicht aus den Augen zu verlieren (vgl. Grotlüschen 2011c, S. 14; Zeuner/Papst 2011, S. 40). Wir verwenden in der hier vorliegenden Untersuchung dennoch den Begriff „Alphabetisierung“ weiter, weil er in der von uns untersuchten Bildungspraxis als Kennzeichnung eben dieser *Praxis* zugrunde lag.

Die Aneignung von Schriftsprache in Alphabetisierungskursen hat erstens gesellschaftliche Teilhabe des Menschen zur Voraussetzung, zweitens die Erweiterung der Teilhabe als Subjekt-Welt-Relation zum Ziel und sie realisiert drittens ein Subjekt-Welt-Verhältnis im Kurs. Alphabetisierungskurse

sind vor diesem Hintergrund der Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe und der Reflexion des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses typisch für das Bildungsanliegen der Erwachsenenbildung. Die Beschäftigung mit Alphabetisierungskursen setzte deshalb in der Erwachsenenbildung auch früh ein (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1984). Die Arbeiten zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung konzentrierten sich seitdem vor allem auf Konzeptarbeiten insbesondere im Bereich Professionalisierung und Lernberatung (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000) sowie auf Ursachenforschung. Forschung zur Vermittlungspraxis zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden in den Kursen bleibt bis heute weitgehend ein Desiderat. Hier weist die Erwachsenenbildungsforschung mit ihren Interaktionsforschungsprojekten mehr Forschungsaktivitäten auf (vgl. Kejcz u.a. 1980 sowie zusammenfassend Nolda 2010). Die Forschung zu den Lern- und Aneignungsprozessen der Kursteilnehmenden hat einen vergleichbaren Stand. Ersten Ansätzen in der Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Ludwig 2012b) stehen bislang kaum Forschungen in der Alphabetisierungsforschung gegenüber (vgl. dazu den Forschungsstand → Kap. 3).

Die vorliegende Untersuchung „Systematische Perspektiven auf Lernbarrieren und Lernberatung in der Erwachsenenalphabetisierung“ (SYLBE) greift dieses Forschungsdesiderat auf und hat die Vermittlungspraxis aus der Perspektive der Lernenden zum Gegenstand. Das Projekt wurde an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam durchgeführt. Wir interessierten uns für die Aneignungs- und Lernprozesse der Kursteilnehmenden aber auch für die didaktischen Lernunterstützungs- und Lernberatungsleistungen der Kursleitenden. Aus Ressourcengründen mussten Schwerpunkte gebildet werden. Unser Schwerpunkt lag bei der empirischen Lernforschung aus der Perspektive der Lernenden (→ Kap. 4). Im Zentrum unseres Interesses lagen die Lernbegründungen und Lernwiderstände der Kursteilnehmenden, um Lernbegründungstypen zu rekonstruieren. Solche Begründungstypen sind für Kursleitende und Lernberater eine wertvolle Hilfe für ihre Vermittlungspraxis, wenn sie einen verstehenden Zugang zu den Lernenden im Rahmen von Lernberatungsprozessen suchen. Der zweite Teil des SYLBE-Projekts, die Systematisierung der verschiedenen Konzepte, Modelle und Instrumente für Prozesse der Lernunterstützung und Lernberatung wurde im Rahmen einer Dokumentenanalyse realisiert (→ Kap. 5). Wir gingen

dabei folgenden Fragen nach: Wie bezieht man sich in diesen Konzepten auf Lernen? Wie wird der Beratungsgegenstand konzipiert? Wie soll Lernen unterstützt werden? Zum Abschluss dieses Teils wird ein rekonstruktives Lernberatungskonzept vorgestellt, das auf der Basis eigener Arbeiten entstanden ist. Im Rahmen dieses rekonstruktiven Lernberatungskonzepts versucht der Lernberater, die Lernbegründungen des Lernenden im Rahmen einer bestimmten Verlaufslogik zu verstehen. Die im ersten Teil des SYLBE-Projekts entwickelten Lernbegründungstypen haben in diesem Beratungskontext eine sensibilisierende Funktion für die Rekonstruktion der Sinnhorizonte und Lernbegründungen. Gerne hätten wir auch die Lernberatungspraxis in den Kursen empirisch untersucht. Dazu fehlten jedoch die Ressourcen, so bleibt dies ein Forschungsdesiderat.

Das Projekt SYLBE greift mit der empirischen Untersuchung der Vermittlungspraxis zur Selbst- und Weltverständigung der Kursteilnehmenden ein Grundanliegen einer bildungstheoretisch begründeten Erwachsenenbildungsforschung auf, die Erwachsenenendidaktik auf eine empirische Grundlage stellen will. Es reicht nicht aus, die Dominanz und „feindliche Übernahme“ durch die psychologische und soziologische empirische Bildungsforschung zu beklagen und in einer Bildungsrhetorik zu verharren. Erforderlich werden eigene empirische Arbeiten zur Vermittlungspraxis als Kern eines auf Bildung zielenden und damit Selbst- und Weltverständigungsprozesse unterstützenden didaktischen Handelns. Empirische Arbeiten müssen sich von einer empirischen Bildungsforschung unterscheiden, die das gesellschaftliche Subjekt auf ein Variablenbündel reduziert.

Mit SYLBE soll ein Beitrag zu einer empirischen Bildungswissenschaft geleistet werden. Unser Augenmerk in der Lernforschung richtete sich deshalb auf empirisch wirksame Spannungsverhältnisse in der Vermittlungspraxis, wie sie in den Lernbegründungen der Kursteilnehmenden zum Ausdruck kommen: Da sind das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Zwängen einerseits und subjektiven Interessen nach erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe andererseits; und es gibt das Spannungsverhältnis zwischen aktuellen gesellschaftlichen Funktionsanforderungen und biografisch erfahrenen Anforderungen. Unser Interesse war es, den Eigensinn der Lernenden und dessen gesellschaftliche Rahmung während der Kursteilnahme zu rekonstruieren.

Im folgenden *zweiten Kapitel* wird der theoretische Zugang bei der empirischen Untersuchung und bei der Systematisierung der Lernberatungskonzepte dargestellt. Dieser Zugang wird in den Kontext des lerntheoretischen Diskurses gestellt und als Heuristik für den qualitativen Forschungsprozess entwickelt. Weiterhin wird das hier zugrunde gelegte Verständnis von Lernberatung dargelegt.

Das *dritte Kapitel* stellt den Forschungsstand in der Alphabetisierung als Kontext dieser Untersuchung vor. Dabei wird erkennbar, dass in der Alphabetisierungsforschung die empirische Untersuchung der Vermittlungspraxis im Kurs ein Desiderat bleibt – trotz ihrer besonderen Vermittlungspraxis, wie sie eingangs beschrieben wurde.

Im *vierten Kapitel* stehen die Ergebnisse der Lernforschung im Vordergrund. Vorgestellt werden fünf Lernbegründungstypen, die das Lernen der Teilnehmenden in Alphakursen begründen.

Das *fünfte Kapitel* befasst sich mit den in der Alphabetisierung verwendeten Lernberatungskonzepten und setzt diese in Beziehung zum Diskurs in der Erwachsenenbildung. Die Analyse zeigt, dass die Konzepte den fachlich-gegenständlichen Aspekt des Lernens ausklammern und insofern beschränkt sind.

Im *sechsten Kapitel* führt Joachim Ludwig die Argumentationslinien zusammen und kommt in seinem Fazit zu dem Schluss, dass eine rekonstruktive Lernberatung auf der Grundlage eines Begriffs vom Lernen als sozialem Handeln sowohl die fachlich-gegenständlichen als auch die biografischen und situativen Aspekte des Lernens beraten kann. Das Konzept rekonstruktiver Lernberatung wird vorgestellt und begründet. Die in SYLBE rekonstruierten Lernbegründungstypen finden als sensibilisierende Heuristiken einen systematischen Ort für die Verstehensprozesse in der Lernberatungspraxis.

Dieses Buch wendet sich an Wissenschaftler aber auch an Bildungspraktiker. Es präsentiert neben einer Übersicht zum Forschungsstand in der Alphabetisierung empirisch fundierte Erkenntnisse zu Lernbegründungstypen, die für die Lernberatungspraxis in Kursen Unterstützung liefern. Es bietet aber auch einen systematischen Überblick über Lernberatungskonzepte in der Alphabetisierungsarbeit, insbesondere unter welchen Aspekten diese sich dem Lernen nähern. Die Begründungsseite des Lernens

wird in diesen Beratungskonzepten bislang nur am Rande zum Beratungsgegenstand. Wir werden deshalb hier auch einen rekonstruktiven Lernberatungsansatz entwerfen, mit dem auf der Basis der hier vorzustellenden Lernbegründungstypen als heuristische Folie die Lernbegründungen von Kursteilnehmenden rekonstruiert werden können.

Eine Auswahl von Interviewpassagen wird als Download im Internet zur Verfügung gestellt (www.die-bonn.de/weiterbildung/literaturrecherche/details.aspx?id=10688), um den Leserinnen und Lesern über die theoretische Reflexion hinaus die Möglichkeit zu bieten, die in diesem Buch entwickelte Typologie anhand von fünf konkreten Fällen analytisch und rekonstruktiv anzuwenden.

Joachim Ludwig

2 Bildungstheoretische Zugänge zu Lernen und Lernberatung

Die pädagogische Interaktion in Erwachsenenbildungskursen ist eine zentrale Dimension für erfolgreiche Bildungs- und Lernprozesse. Trotzdem ist diese Dimension im Vergleich zur didaktischen Planungsdimension in der erziehungswissenschaftlichen und insbesondere in der erwachsenenpädagogischen Literatur relativ schwach ausgeprägt. Die didaktische Literatur beschäftigt sich vor allem mit dem Planungsprozess und weniger mit Analysen und der Reflexion pädagogischer Interaktion in der Vermittlungspraxis des Kurses oder anderer didaktischer Situationen. Vergleichbares trifft für die empirische Forschung zu. Die Untersuchungen zum Lehr-/Lernhandeln als pädagogische Interaktion sind überschaubar, ob aus der Perspektive des Lehrhandelns, aus der Perspektive der Lernenden oder als Perspektive auf deren Interaktion (vgl. Ludwig 2012c; Nolda 2010; Zeuner/Faulstich 2009). Die bildungstheoretisch begründete empirische Untersuchung der pädagogischen Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden in der Vermittlungspraxis wäre zugleich eine wichtige Voraussetzung für deren Reflexion und Weiterentwicklung.

Lernberatung stellt in diesem Kontext eine didaktische Interventionsform der Vermittlungspraxis dar: Sie steht im Zentrum des pädagogischen Interaktionsprozesses, der nach pädagogischen Handlungsweisen wie Informieren, Präsentieren, Systematisieren und Anleiten gegenüber einer Gruppe (oder auch einzelnen Lernenden) als Verstehensaufgabe des Lehrenden immer dann beginnt, wenn Nachfragen einzelner Lernender entstehen und individuelle Lernproblematiken ins Spiel kommen. Pädagogisches Handeln erhält in diesem Moment „Ernstcharakter“ (Kraft 2011, S. 160), weil die einzelnen Lernenden als gesamte Person mit ihrer Lernhandlung, d.h. ihren Interessen, ihrem Wissen, ihren Kognitionen und Emotionen, Teil des Lehr-/Lernverhältnisses werden. Lernberatung steht insofern beispielhaft für die Interaktionsdimension didaktischen Handelns. Sobald die Interaktion mit dem einzelnen Lernenden beginnt, stehen Lehrende in einer Situation, die von ihnen Verstehen fordert: Es gilt für sie zu verstehen,

was in dieser interaktiven Situation mit der lernenden Person „der Fall ist“ (Dewe 1996, S. 50).

Nicht in jedem Fall handelt es sich um Lernhandlungen. Es gilt zu verstehen, ob und in welcher Weise Lerninteressen existieren und Lernhandlungen stattfinden. Dies herauszuarbeiten, haben wir uns auch zum Ziel unserer Lernforschung gemacht. Eine solche Sichtweise ist vor dem Hintergrund des Mainstreams im psychologisch-pädagogischen Lerndiskurs nicht selbstverständlich. Lernen gilt aus Sicht vieler Lerntheorien als nicht direkt zugänglich. Die Situation stellt sich allerdings anders dar, wenn man Lernen als *soziales Handeln* versteht. Um dieses Lernverständnis näher zu explizieren und den im SYLBE-Projekt zugrunde gelegten theoretischen Zugang für die Lernforschung auszuweisen, wird im Folgenden Lernen als soziales Handeln dargestellt – so wie es im Projekt gefasst wurde. Desweiteren wird das Verständnis von Lernberatung expliziert, vor dessen Hintergrund sowohl die Analyse der Lernberatungskonzepte (→ Kap. 5) als auch die Entwicklung der rekonstruktiven Lernberatung (→ Kap. 6) erfolgte.

2.1 Lernen als soziales Handeln

Wir knüpfen mit unserer Untersuchung an einem in der Erziehungswissenschaft und der Erwachsenenbildungswissenschaft verbreiteten Verständnis von Lernen als sozialem Handeln an.² Dazu ist zunächst nochmals die Selbstverständlichkeit in Erinnerung zu rufen, dass Weiterbildungssituationen oder Lehraktivitäten nicht mit Lernprozessen gleich zu setzen sind – eine Einsicht, die bereits weit vor dem Neo-Konstruktivismus bestand, der die Differenz von Lehren und Lernen ebenfalls betont: „Weiterbildungssituationen sind nicht von vornherein Lernsituationen: sie sind es in der Zielvorstellung des Andragogen“ (Mader 1975, S. 18). *Lehrhandlungen* und *Lernhandlungen* sind grundsätzlich zu unterscheidende Handlungen und gehorchen unterschiedlichen Logiken: einer Vermittlungslogik hier und einer Aneignungslogik dort.

2 Weitere Übersichtsdarstellungen zu diesem Lernverständnis finden sich z.B. bei Baldauf-Bergmann (2009), S. 117ff. und Illeris (2010), S. 102ff. und S. 128ff.

Die Unterstellung, daß das Lernen der erwachsenen Teilnehmer/innen unmittelbar von der Lehrtätigkeit gesteuert wird, erweist sich dabei als eine zwar verständliche, aber illusionäre Selbstvereinfachung von Pädagogen. Vielmehr sehen wir uns mit der Einsicht konfrontiert, daß die Teilnehmer/innen vielfach nicht das lernen, was gelehrt wurde, daß etwas gelernt wurde, was nicht gelehrt wurde oder daß gelernt wird, wenn gar nicht gelehrt wird (Schäffter 1994, S. 6 im Anschluss an Loser/Terhart 1977, S. 30).

Im Folgenden werden zentrale Bestimmungen des hier zugrunde liegenden Verständnisses vom Lernen als sozialem Handeln ausgeführt. Auf dieses Verständnis von Lernen wird zwar breit Bezug genommen, allerdings dominiert im pädagogischen Diskurs nach wie vor ein Verständnis von Lernen als *innerpsychischem Vorgang* nach dem Informationsverarbeitungsmodell. Gegenüber diesem psychologischen Konzept wird Lernen hier als soziales Handeln verstanden, das sich als individuelle Seite des Bildungsprozesses verstehen lässt.

2.1.1 Lernen als bildungstheoretische Kategorie

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist das individuelle Lernhandeln von Kursteilnehmenden, nicht das Lehrhandeln im Kurs. Pädagogische Interaktion wird also vom Standpunkt der Lernenden aus untersucht. Individuelles Lernhandeln wird hier insofern als soziales Handeln verstanden, als es im Kontext von Bildungsprozessen eine Subjekt-Welt-Relation beschreibt. Betrachtet man Lernen im Kontext bildungstheoretischer Reflexionen, ist Lernen eine Bezugnahme der Lernenden auf Welt – und nicht nur ein kognitiver Memorierungs- und Abrufprozess. Zu erinnern ist hier an Bollnows (1968) Arbeiten zum Erfahrungsbegriff, die auf die „Aneignung der eigenen Erfahrung“ (ebd., S. 248) zielen, oder Negts (1989) Arbeiten zum exemplarischen Lernen, die Lernen als Verbindungsprozess von besonderer individueller Erfahrung und allgemeiner Gattungserfahrung verstehen (vgl. ebd., S. 283). Negt sieht im Erkenntnisprozess soziologischer Phantasie den Idealtypus des Lernens, der vom Abstrakten (dem Partikularen des gelebten Alltags) zum Konkreten (dem in seiner Allgemeinheit verstandenen Besonderen) aufsteigt. Hermeneutische Ansätze der „stellvertretenden Deutung“ (Schmitz 1984) in der Erwachsenenbildung gehen von einem „verstehenden Lernen“ (Thomssen 1993, S. 101) aus. Lernen wird

hier als individueller Integrations- und Transformationsprozess neuer Bedeutungen und Erfahrungen in die bestehenden Erfahrungshorizonte der Lernenden verstanden. Verstehendes Lernen beschreibt die individuelle Seite des Bildungsprozesses als Selbst- und Weltverständigung. Lernen ist die Einarbeitung neuer Erfahrungen in vorhandene Deutungsschemata.

Die hier skizzierten Beispiele zeigen einerseits das enge Verhältnis zwischen Lernen als sozialem Handeln und dem damit verbundenen Bildungsprozess, andererseits zeigen sie auch, dass Lernen als soziales Handeln unterschiedliche theoretische Konzeptualisierungen umfasst, die auf verschiedene Subjekt- und Gesellschaftsmodelle zurückgreifen. Je nach zugrunde liegendem Bildungsbegriff bzw. je nach zugrunde liegendem Subjekt- und Gesellschaftsverständnis werden unterschiedliche Lernmodelle angeboten. Hervorzuheben bleibt aber, dass Lernen in diesem Verständnis untrennbar mit Bildung verbunden ist und auf Selbst- und Weltverständigung des Lernenden zielt. In diesem Verständnis verweisen Lernen und Bildung auf den gleichen Prozess, bezeichnen aber unterschiedliche Aspekte von Bildung: Der *Lern*begriff verweist auf den Aspekt der Aneignung von Welt durch das Subjekt, seine Selbstkonstruktion im Lebenslauf in Auseinandersetzung mit der Gesellschaft. Der *Bildung*s begriff beschreibt (u.a.) die „Prinzipien der institutionellen Ordnung gesellschaftlicher Lehr- und Lernprozesse“ (Tenorth 2006, S. 3). Lernen als soziales Handeln ist immer schon Teil der subjektiven Weltbezogenheit eines gesellschaftlichen Subjekts.³ Für Tietgens (1988) wird Lernen zur Bildung, wenn Lernen die Auseinandersetzung des Ichs mit der Umwelt umfasst (vgl. ebd., S. 28).

Der im SYLBE-Projekt zugrunde gelegte Lernbegriff schließt an ein Verständnis von Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenem Erkenntnisprozess an, wie es u.a. von Enno Schmitz (1984) expliziert wurde. Erwachsenenbildung wird dort gefasst als ein Prozess der „deutenden Übersetzung zwischen den Bedeutungszusammenhängen der subjektiven und

3 Lernen als soziales Handeln wird ohne unmittelbaren Bezug auf den deutschen Bildungsdiskurs auch im internationalen Kontext reflektiert. Jean Lavé und Etienne Wenger (ebd.) verstehen und untersuchen Lernen als soziale Praxis in gesellschaftlichen Praxisgemeinschaften (vgl. ebd., S. 35). „The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning“ (ebd., S. 98). Yrjö Engeström (1999) begriff Lernen aus einer tätigkeitstheoretischen Perspektive heraus als ein kulturell und historisch vermitteltes Phänomen im gesellschaftlichen Kontext.

der objektiven Wirklichkeit“ (ebd., S. 48). In diesem theoretischen Kontext wird Lernen mit Bezug auf Dewey als

... lebenspraktische Transformation von Erfahrung dargestellt. Lernen ist das im Lösen von Handlungsproblemen stattfindende Erfahren der Verhaltenserwartungen anderer, die mit dem Bestreben nach erfolgreichem Handeln übernommen und dadurch erkannt werden. Diese pragmatische Verflechtung von Lernen und Handeln macht den pädagogischen Prozeß eher als einen Handlungsvorgang erschließbar denn als einen innerpsychischen Lernvorgang interessant (Schmitz 1989, S. 56).

Der Schwerpunkt dieser theoretischen Reflexionen aus den 1980er Jahren lag auf der Frage, was Erwachsenenbildung sei und welche professionellen pädagogischen Interventionen zur Unterstützung der Lern- und Bildungsprozesse angemessen seien. Die Kategorie Lernen und ihre handlungstheoretische Weiterentwicklung lagen nicht im Fokus dieser Arbeiten.

2.1.2 Lernen als kontingentes Handeln

Klaus Holzkamp hat 1987 und noch einmal 1993 die bei Schmitz (1984) bildungstheoretisch aufgeworfene Frage nach einer handlungstheoretischen Lernkategorie aufgegriffen und Lernen als eine spezifische Form sozialen Handelns in gesellschaftlichen Verhältnissen weiter entfaltet. Auch Holzkamp bezieht sich u.a. auf den Symbolischen Interaktionismus (vgl. 1986, S. 393) und fasst gesellschaftliche Verhältnisse als „Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen ... als Inbegriff gesellschaftlich produzierter, verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen)“ (Holzkamp 1995, S. 838). Individuen begründen ihr Alltagshandeln „im Medium von Bedeutungsstrukturen und deren Repräsentanz in Denk- und Sprachformen“ (Holzkamp 1983, S. 348).

Mit dem Hinweis auf gesellschaftlich produzierte Bedeutungen wird deren Rahmung durch ökonomische, technische, kulturelle und soziale Strukturen im Produktions- und Reproduktionszusammenhang betont. In der Gesellschaft entstehen in unterschiedlichen sozialen Kontexten auch unterschiedliche Bedeutungsräume. So hat die Schriftsprache in verschiedenen sozialen Milieus unterschiedliche Bedeutung als Kulturgut, als Verständigungsmittel usw.

Holzkamp versteht individuelles Handeln als über Bedeutungen gesellschaftlich vermitteltes Handeln im Rahmen der individuellen Existenzsicherung (vgl. ebd., S. 237). Handeln ist insofern nicht durch gesellschaftliche Strukturen bedingt, sondern in ihnen begründet. Je nach sozialer Lage und Position ist auch der Zugang zu Bedeutungen für einzelne Menschen bzw. Menschengruppen möglich oder beschränkt. Wer aber keinen Zugang zu bestimmten Bedeutungen hat, ist auch von entsprechenden Handlungsbegründungen und damit von gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten abgeschnitten, die sich auf jene Bedeutungen beziehen. Wer in dieser Gesellschaft z.B. durch Arbeitslosigkeit und ein problematisches soziales Umfeld an den gesellschaftlichen Rand gedrängt wird, hat es ungleich schwerer, sich den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum an Bedeutungen zu erschließen. Dies haben funktionale Analphabeten regelmäßig in besonderer Weise erfahren.

Gesellschaftliche Bedeutungen werden in unterschiedlichen Wissensformen (z.B. als Alltagswissen, Berufswissen, Wissenschaftswissen) repräsentiert, die in verschiedenen Kontexten und für verschiedene Menschen unterschiedliche Bedeutung besitzen. Es gibt also nicht *die* Schriftsprache. Es gibt stets sozial kontextuierte Bedeutungen von und Umgangsweisen mit Schriftsprache (vgl. Ludwig 2012a, S. 153). *Meine* subjektiven Bedeutungen und Handlungsbegründungen sind in *meinen* Lebensbedürfnissen und Lebensinteressen begründet, wie *ich* sie im Medium gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen realisieren möchte. Das Individuum ist gesellschaftliches Subjekt, das „auch in seiner Subjektivität sich als Moment des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses selbst reproduziert“ (Holzkamp 1983, S. 347). *Meine* subjektive Möglichkeit steht also nicht im Gegensatz zu den historisch-konkreten allgemeinen Strukturen, sondern ist ein Teil davon und konstituiert sie mit.

Bedeutungen benötigen Menschen, um sie als Handlungsprämissen und Handlungsbegründungen ihren Handlungsvollzügen zugrunde zu legen. Die Wahl der individuellen Handlungsprämissen und Handlungsbegründungen ist kontingent.

Der Holzkampsche Zugang grenzt sich ... ab von einem isolierenden Begriff von „Subjekt“, der Umwelt und Gesellschaft den Individuen als eine fremde Macht außerhalb ihrer Selbst gegenüberstellt. Damit wird die Diffe-

renz zu vielen Modellen einer „Subjektorientierung“ deutlich: Es geht nicht um „autonome Subjekte“, sondern die Individuen stehen immer schon in gesellschaftlichen Bezügen. Dies unterscheidet einen reflektierten Begriff von „Subjekt“ von illusionären freischwebenden Selbstbestimmtheiten oder ökonomisch autistischen „Ich-AGs“. Gegen die Vereinnahmung der „Subjekte“ durch ihre scheinbare Freisetzung, gilt es, eine kritisch-empirische Perspektive auf die Grenzen der Unverfügbarkeit und Eigensinnigkeit handelnder Personen zu bewahren (Faulstich/Ludwig 2004, S. 17).

Lernen ist eine reflektierte Form alltäglichen Handelns und insofern als Handlung prinzipiell begründet. Lernhandeln basiert also auf Lernbegründungen und Prämissen, die der Lernende aus dem kontingenten Möglichkeitsraum gesellschaftlicher Bedeutungen auswählt. Der gesellschaftliche Möglichkeitsraum tritt dem Lernenden als etwas Fremdes gegenüber:

Die im Lernen stattfindende Fremderfahrung ist eine Übersetzung der jeweiligen Bildungsinhalte, die Ausschnitte einer objektiven Wirklichkeit abbilden, in die subjektive Wirklichkeit des Lernenden. Dessen Selbsterfahrung ist umgekehrt das Erkennen seiner subjektiven Wirklichkeit als etwas objektiv, das heißt durch die anderen Verstehbaren (Schmitz 1989, S. 49).

Interessant wird dabei die Frage, welche Wirklichkeitsausschnitte bzw. Bedeutungen des zunächst Fremden der Lernende für sich auswählt, welche unzugänglich bleiben und warum das so geschieht.

Das lernende Subjekt gilt bei Holzkamp (1993) als „Intentionalitätszentrum“ (ebd., S. 21), das interessengeleitet seine Prämissen und Lernbegründungen wählt. Potentielle Lerngegenstände stellen vor diesem Hintergrund gesellschaftliche Bedeutungsräume dar, innerhalb derer die Lernenden entsprechend ihren sozial kontextuierten, individuellen Intentionen (Bedeutungs-)Aspekte herausgreifen. Welche Aspekte eines potentiellen Lerngegenstands ein Lernender zu seinem Lerngegenstand macht, ist vor diesem Hintergrund kontingent und interessengeleitet.

2.1.3 Lernen als reflexives Handeln

Lernhandlungen beziehen sich in reflexiver Weise auf schwierige Situationen im Alltagshandeln. Holzkamp (1993) bezeichnet diese Situationen

als „Handlungsproblematiken“ (ebd., S. 182), die durch eingeschränkte Handlungsfähigkeit charakterisiert sind. Schwierige Situationen als Ausgangspunkt für Erkenntnisprozesse sind eine bildungstheoretisch bekannte Figur. Dewey charakterisiert diese schwierigen Situationen mit „Zweifel“, Heydorn nennt sie „Krise“ und Tietgens spricht von einer „Zielspannungslage“ zwischen Können und Wollen.

Handlungssituationen, die problematisch werden, äußern sich als individuelle Handlungsproblematik mit eingeschränktem Bedeutungs-Begründungszusammenhang. Eine Handlungsproblematik ist als eingeschränkte Situationsorientierung zu verstehen. Wer eine Handlungsproblematik besitzt, kann eine Situation, in der er handelt oder zukünftig handeln will, aufgrund des eingeschränkten Bedeutungs-zusammenhangs für sich nicht angemessen so interpretieren, dass er sich ausreichend handlungsfähig fühlt. Der Handelnde knüpft an seinen vorhandenen Erfahrungen und Bedeutungen an, ohne damit die Situation für sich so ausreichend erfassen zu können, dass er sich handlungsfähig fühlt. Solche Handlungsproblematiken können sich auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft beziehen.

Oevermann (1996) thematisiert die Figur der Handlungsproblematik als Krisenkonstellation der Lebenspraxis mit einer aufgeschobenen Begründungsverpflichtung, die nachzureichen ist (vgl. ebd., S. 78). In einem Lernprozess können solche nachzureichenden Begründungen entwickelt werden. Schmitz (1989) weist auf die Erkenntnisförderlichkeit der Handlungsproblematik hin, die von dem mit der Problematik verbundenen Begründungszwang ausgeht: „Erkennen entwickelt sich in der Folge einer problematisch gewordenen Handlungssituation und eines dadurch provozierten Begründungszwanges, unter dem sich die Handlungssubjekte ihrer Deutungsschemata bewusst werden“ (ebd., S. 56). Die Handlungsproblematik öffnet sich so der Selbstreflexion.

Das Bewusstwerden der eigenen Deutungsschemata und der sie rahmenden gesellschaftlichen Strukturen setzt Reflexion voraus. Dazu muss der Begründungszwang also in eine reflexive Schleife einmünden, die sich von der problematisch gewordenen Alltagshandlung distanziert und die dort wirksamen Handlungsgründe und Strukturen reflektiert. Holzkamp (1993) nennt diese reflexive Schleife „Lernschleife“. Gegenüber der All-

tagshandlung ist diese Lernschleife *distanziert*, *reflexiv* und *aspektiert*. Die Lernhandlung zeichnet sich durch eine spezifische Lernhaltung aus, d.h. der *Zielbezug* der Alltagshandlung wird suspendiert. Dies bedeutet, dass Lernen eine Unterbrechung des Alltagshandelns darstellt – also davon distanziert ist – und sich reflexiv darauf bezieht. Diese Unterbrechungen können kurz oder lang sein. Aspektiertheit verweist darauf, dass bestimmte Aspekte des potentiellen Lerngegenstands vom Lernenden in interessierter Weise herausgegriffen und zum individuellen Lerngegenstand gemacht werden. Das Lernhandeln nimmt in Form einer Lernschleife im Alltagshandeln an einer Handlungsproblematik ihren Ausgangspunkt, distanziert sich reflexiv von der Alltagshandlung als Selbst- und Weltverständigungsprozess des Lernenden über die problematisch gewordene Situation und mündet im Erfolgsfall nach der Generierung neuer Begründungshorizonte (und der Generierung neuer Fragen) wieder in die Alltagshandlung ein. Um die Charakteristik der Lernhandlung als reflexive, distanzierte und aspektierte zu wahren, sollte begrifflich scharf zwischen „arbeiten“ und „lernen“ unterschieden werden. Dies wäre eine Differenzierung, die insbesondere für die Untersuchung arbeitsplatznahen Lernens und lebensweltorientierten Lernens relevant ist.

Handlungsproblematiken können in einer doppelten Weise eingeschränkt sein: durch gesellschaftliche Strukturen, die den Zugang zu gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten (Wissen) beschränken und/oder durch individuelle (Nicht-)Verfügung über relevantes Wissen. Die Handlungsproblematik schränkt nicht nur die individuelle Handlungsfähigkeit ein, sondern zugleich die gesellschaftliche Teilhabe des Handelnden.

Wann wird eine Handlungsproblematik reflexiv bzw. wann wird aus einer Handlungsproblematik eine „Lernproblematik“ (Holzkamp 1987, S. 17; 1993, S. 183)? Bezogen auf funktionale Analphabeten wäre die Frage zu formulieren: Wann werden die alltäglichen Handlungsproblematiken als Folge unzulänglicher Kenntnisse der Schriftsprache zu einer Lernproblematik? Im langjährig geübten Umgang funktionaler Analphabeten mit Handlungsproblematiken wird deutlich, dass Handlungsproblematiken nicht zwangsläufig zu Lernproblematiken führen müssen. Mit Handlungsproblematiken lässt sich nicht nur lernend umgehen. Handlungsproblematiken können auch verdrängt, umgangen, delegiert oder strategisch bearbeitet werden. Unser Alltag weist eine Menge Handlungsproblematiken auf, die

wir nicht weiter hinterfragen, sondern mit verschiedenen Routinen meistern. Funktionale Analphabeten entwickeln z.B. sehr kreative Alltagsstrategien, um ihre Handlungsproblematik als weniger problematisch zu erfahren. Wir nehmen unseren Alltag im Rahmen einer „natürlichen Einstellung“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 38) und im Kontext sozialer Muster wahr, die uns über Routinen Verhaltenssicherheit vermitteln (vgl. Schmitz 1989, S. 54).

Ob und inwieweit eine Handlungsproblematik zur Lernproblematik wird, hängt von der Diskrepanzerfahrung ab, die ein Mensch bezogen auf einen potentiellen Lerngegenstand vor dem Hintergrund seiner Biografie und den Rahmungen der aktuellen Situation macht. Diese Erfahrung ist ein komplexes Phänomen und Resultat subjektiver Wirklichkeitsverarbeitung. Diese Erfahrung umfasst einerseits Gefühle wie Frustration, Ungenügen, Beunruhigung, andererseits aber auch Spannung und die Erwartung, eine Handlungsproblematik zu überwinden. Die Diskrepanzerfahrung besitzt eine „emotional-motivationale Qualität“ (Holzkamp 1993, S. 214). In Anlehnung an Ute Osterkamp verweist Holzkamp auf die erkenntnisleitende Funktion der Emotionalität (1983, S. 242ff. und S. 402f.; 1993, S. 214f.). Eine zentrale Bedeutung kommt der Biografie zu. Die spezifische problematische Situation wird vom Lernenden vor dem Hintergrund seiner Biografie sowohl als problematisch als auch klärbar und überwindbar gehalten. Die Biografie wird hier bedeutsam, weil Menschen biografisch „Emotionsmuster“ (Gieseke 2007, S. 46) und einen „biografischen Lernhabitus“ (Herzberg 2008, S. 55) entwickeln, vor deren Hintergrund die aktuelle Situation erfahren wird.

Die Lernhandlung lässt sich damit als ein Dreieck (→ Abb. 1) beschreiben: Die lernende Person wählt vor dem Hintergrund ihrer Biografie und ihrer aktuellen Lerninteressen bestimmte Aspekte eines sachlich-sozialen Lerngegenstands aus. Als sachlich-sozial wird der Gegenstand hier charakterisiert, weil die sachliche Struktur aller potentiellen Lerngegenstände immer auch sozial konstituiert ist. Am Beispiel der Schriftsprache und ihrer historischen Entwicklung wird dies besonders deutlich. Neben diesem gegenständlichen Lernaspekt existiert der soziale Lernaspekt, der auf die Lehr-/Lernsituation und die Lebenswelt des Lernenden fokussiert. Nicht jede Lehr-/Lernsituation oder Lebenssituation ermöglicht die emotional-motivationale Erfahrungsqualität, die für eine Lernschleife erforderlich wäre. Viele Lehr-/Lernsituationen umfassen fremde Interessen und Lernan-

forderungen, die den eigenen Lebens- und Lerninteressen zuwider laufen. Die Erfahrung und Begründung der aktuellen Lehr-/Lernsituation steht also in einem Verhältnis zur Biografie und zur Wahrnehmung des Lerngegenstands. Analoges gilt für die Erfahrung des Lerngegenstands und der eigenen biografischen Situation. Sie steht jeweils im Verhältnis zu den anderen beiden Ecken des Dreiecks. Gemacht werden diese Erfahrungen im Medium der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutungsräume und -horizonte.

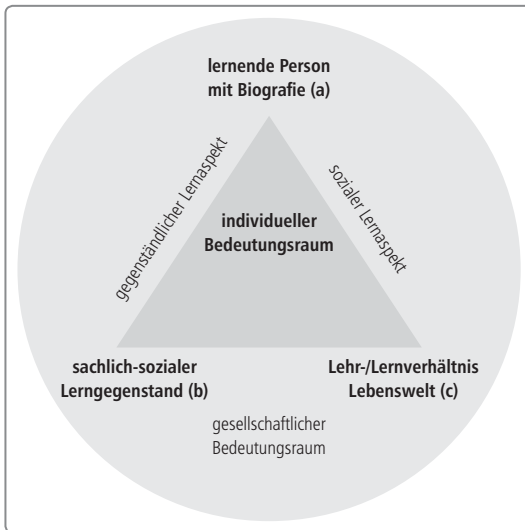


Abbildung 1: Lerndreieck

Der wesentliche Ertrag der Holzkampschen Lerntheorie besteht weniger in dem eher verbreiteten Hinweis auf den interaktiven Aspekt zwischen individueller Erfahrung bzw. individuellen Bedeutungsräumen einerseits und der Umwelt andererseits (vgl. Illeris 2010, S. 128) als vielmehr auf den widersprüchlichen Charakter dieser Erfahrung, der mit den individuellen Lebensinteressen eng verbunden ist. Dieser Aspekt macht die Holzkampsche Lerntheorie für die empirische Lernforschung interessant, weil damit die gesellschaftlich-subjektiven Widersprüche in den Lernbegründungen empirisch rekonstruiert werden können (vgl. Ludwig 2000, S. 70f.; 2001, S. 36f.) und Lernen nicht immer nur mit Blick auf Erfolg- oder Misserfolg untersucht werden muss.

Den im Alltagshandeln gegebenen Handlungsproblematiken kann der Einzelne strategisch zu entkommen versuchen (z.B. durch funktionale Routinen), womit er aber in der Unmittelbarkeit der Situation verhaftet bliebe und sich der wirkenden Strukturen sowie der Bedeutungs-Begründungszusammenhänge nicht bewusst würde. Alternativ kann er versuchen, die Widersprüchlichkeit und Problematik der Situation zu überwinden und die in seinem Interesse liegende Handlungsfähigkeit zu erweitern. Restriktive Handlungsfähigkeit ist die – aufgrund der Alternative „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ – erfahrbare widersprüchliche Lebens-thematik innerhalb *je meines* subjektiven Möglichkeitsraums im Medium von Handlungsbegründungen (vgl. Holzkamp 1990, S. 35). Bezogen auf Lernbegründungen unterscheidet Holzkamp „defensive“ und „expansive“ Lernbegründungen analog zur „restriktiven“ und „verallgemeinerten“ Handlungsfähigkeit.

Defensive Lernbegründungen zielen auf die Abwehr von drohenden Beeinträchtigungen und finden sich häufig beim Lernen unter Zwang und Sanktionsandrohung. Die lernende Person will hier vor allem der Situation entkommen. Das Lernen bricht ab sobald der Zwang nachlässt.

Expansive Lernbegründungen (die sich nur indirekt über die Abwesenheit defensiver Lernbegründungen erschließen lassen) zielen vor dem Hintergrund subjektiver Lerninteressen demgegenüber auf einen erweiterten Weltaufschluss, d.h. die Unvermitteltheit und Unübersichtlichkeit der Situation soll in Richtung gesellschaftlicher Vermitteltheit und Verfügung über die Lebensverhältnisse (vgl. Holzkamp 1993, S. 191) überwunden werden. Sie zielen auf die Anreicherung und Differenzierung der bestehenden individuellen Bedeutungshorizonte, um die Selbst- und Weltverständigung in der fraglichen Situation zu erweitern. Der Mensch kann sich also selbst schaden und im Widerspruch zu seinen möglichen, verallgemeinerbaren Interessen stehen – nur bewusst kann er sich nicht selbst schaden.

Restriktive versus verallgemeinerte Handlungsfähigkeit bzw. defensive versus expansive Lernbegründung – das macht keine „intersubjektive Typologie“, sondern eine „intrasubjektive Handlungsalternative“ aus (Holzkamp 1990, S. 37 und S. 44). Dies ist eine wichtige Klarstellung. Mit ihr wird verständlich, warum sich mit diesem lerntheoretischen Zugang nur intrasubjektive Lernbegründungstypen rekonstruieren lassen und nicht intersub-

jektive Lernertypen. Diese Lernforschung zielt also auf die Rekonstruktion typischer Begründungen und nicht auf typische Menschen. Vor diesem Hintergrund haben wir das Ziel unserer Lernforschung formuliert. Wir wollten wissen, welche subjektiven Lernbegründungen Kursteilnehmende in Auseinandersetzung mit ihrer Lern- und Lebenssituation entwickeln und welche typischen Widersprüche sich in den Begründungen finden lassen.

Die Alternative restriktive versus verallgemeinerte Handlungsfähigkeit bzw. defensive versus expansive Lernbegründung stellt sich jedem Menschen immer wieder, nämlich dann, wenn aufgrund einer aktuellen Einschränkung (Handlungsproblematik als Bedrohung der Handlungsfähigkeit) die subjektive Handlungsnotwendigkeit zur Überwindung der Bedrohung besteht (vgl. Holzkamp 1990, S. 38). Diese Figur einer Dualität der subjektiven Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der gesellschaftlichen Verhältnisse durchzieht die gesamte Holzkampsche Handlungstheorie (vgl. 1983, S. 353f.; 1993, S. 182ff.; 1995, S. 835). Sie bietet der empirischen Lernforschung damit eine Heuristik, die zu untersuchen erlaubt, in welcher Weise und in welchem Umfang sich Lernende auf ihre gesellschaftliche Lebenssituation reflexiv und expansiv beziehen. Die Lernhandlung trägt in diesem Fall den Selbst- und Weltverständigungsprozess, während defensive Lernbegründungen den Zwang oder die Risiken der Ergebnisoffenheit, die mit Lernen gegeben sind, abzuwenden versuchen. In der zur Lernproblematik gehörenden Lernbegründung wird der Selbst- und Weltverständigungsprozess in seiner biografischen, gegenständlichen und situativen Seite verstehbar.

2.1.4 Lernen als begründetes Handeln

Lernen als soziales Handeln verweist darauf, dass sich Lernbegründungen in *Begründungsdiskursen* bewegen und als solche prinzipiell hermeneutisch verstehbar sind. Deshalb liegt unserer Lernforschung ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde, auf dessen Grundlage wir die Lernbegründungen bzw. Lernwiderstände der Kursteilnehmenden rekonstruiert haben. Dieses Lernmodell unterscheidet sich von Lernmodellen im variablenpsychologischen *Bedingungsdiskurs*.

Vom Modell des Lernens als *sozialem Handeln* lässt sich das Modell *sozial bedingten Lernens* (vgl. Bandura 1997) unterscheiden. Es verweist

darauf, dass Lernen in Situationen stattfindet und soziale Bedingungen individuelles Lernen beeinflussen (vgl. z.B. den Begriff des „sozialen Lernens“ bei Illeris 2010, S. 33ff. und 107). Obwohl sich diese beiden Vorstellungen vom Lernen auf den ersten Blick ähneln, gehören sie zu unterschiedlichen Forschungsprogrammen und besitzen differente Erkenntnisinteressen: Lernen als soziales Handeln wird als Begründungszusammenhang verstanden und sinnrekonstruktiv untersucht. Soziales Lernen bzw. sozial bedingtes Lernen wird demgegenüber als Bedingungszusammenhang verstanden und im Bedingungsdiskurs beforscht.

Lernforschungsprojekte im Bedingungsdiskurs untersuchen Lernen als bedingtes Verhalten. Vergleicht man die vorliegenden Forschungsergebnisse, wird deutlich, dass sie vor allem zwei bedingende Variablengruppen beschreiben (vgl. Ludwig 2012c). Dies ist erstens die Gruppe der individuellen Variablen und zweitens die Gruppe der Kontextvariablen, wie sie über den sozialen Kontext definiert werden.

Als wichtige *individuelle Bedingungsvariablen* gelten:

- die Lernstrategie,
- die Erfolgsattributionierung,
- die Motivation und
- die Behaltensfähigkeit.

Als *Kontextvariablen*, die in einem engen Zusammenhang mit Autonomieerleben und Motivation stehen, gelten vor allem:

- Arbeitsplatzbedingungen und
- die Qualität der Arbeit.

Für die Untersuchungen im Kontext des Bedingungsdiskurses lässt sich festhalten, dass diese Forschungen ganz überwiegend im Feld der beruflichen Bildung stattfinden, was vermutlich mit der besonderen Relevanz des Lernerfolgs in diesem Handlungsfeld zu tun hat. Lernforschung im Kontext des Bedingungsdiskurses ist vor allem am Lernerfolg interessiert. Das Erkenntnisinteresse zielt auf Steuerungswissen: Wie können Lernschwierigkeiten vermieden werden und welche Lernstile lassen sich identifizieren, auf die sich Lehre ausrichten kann (vgl. Schrader 1994; Straka 2001). Lernen wird als

Informationsverarbeitungsmodell untersucht, in dessen Rahmen Informationen zugeordnet, gespeichert und abgerufen werden müssen. Der Lernende selbst wird mit seiner psychischen Ausstattung als bedingende Variable des Lernverhaltens und des Lernergebnisses untersucht. Im Mittelpunkt steht das Lernergebnis, nicht der Lernende. Als bedingende Variable gerät der Lernende über seine spezifischen Dispositionen in den Untersuchungsfokus, nicht als gesellschaftlich handelndes Subjekt mit Interessen und Gestaltungs- und Teilhabeoptionen. Der soziale Kontext des Lernens wird hier als Bedingung für den Lernerfolg reflektiert und nicht als Konstituens des Lernhandelns.

Lernen als soziales Handeln ist prinzipiell begründet. Das Adjektiv „prinzipiell“ verweist darauf, dass die Begründung einer jeden Lernhandlung nicht sofort auf der Hand liegt. Das Gegenteil ist der Fall. Wie bei allen Handlungen lassen sich ihre Begründungen in einer hermeneutischen Haltung nur schwer rekonstruieren. „Prinzipiell begründet“ impliziert weiterhin keine normative Implikation im Sinne einer besonders guten Begründetheit oder Rationalität. Die „prinzipielle Begründetheit“ verweist lediglich darauf, dass Lernhandlungen nicht Ausdruck bedingten Verhaltens sind und sie sich mit den zugrunde gelegten Begründungen in Begründungsdiskursen bewegen. Die Beantwortung der Forschungsfrage, auf welche gesellschaftlichen Bedeutungshorizonte in den Lernbegründungen der Fallstudien Bezug genommen wird und auf welche nicht, führt zu einem tieferen Verständnis der Lernhandlungen bezüglich der (nicht-)intendierten Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe.

Die biografieorientierte und die subjektwissenschaftliche Lernforschung bewegen sich im *Begründungsmodell*. Wir schließen mit unserem Lernforschungsprojekt an eigene Arbeiten im subjektwissenschaftlichen Zugang zum Lernen an. Untersucht wurden bislang die Lernbegründungen von Beschäftigten in betrieblichen Modernisierungsprojekten (vgl. Ludwig 2000) und von Wissenschaftlern in interdisziplinären Interpretationswerkstätten (vgl. Ludwig (Hg.) 2008).⁴

4 Weitere subjektwissenschaftliche Lernforschungsprojekte finden sich bei Grotlischen (2003); Langemeyer (2005); Faulstich/Grell (2005); Weis (2005); Bartel (2009) und Rehfeldt (2011).

2.2 Lernberatung als Rekonstruktion von Lernbegründungen

So wie Lernbegründungen im Rahmen wissenschaftlicher Forschung rekonstruiert werden können, lassen sich Lernbegründungen in der Bildungspraxis verstehen. Dies ist der Ansatzpunkt für das hier vorliegende Verständnis von Lernberatung. Insofern Lernen eine spezifische Form begründeten Handelns ist, lässt es sich von anderen Lernenden und von Lehrenden in seiner Begründetheit verstehen. Die prinzipielle Begründetheit der Lernhandlung ist die Brücke zwischen Lehrenden und Lernenden, auf der Lernberatung im Kontext pädagogischer Interaktion und als ein spezifisches didaktisches Format stattfinden kann. Es kann für den Beratungsprozess

... nicht unterstellt werden, dass der Versuch der Annäherung von subjektiver Deutung und intersubjektive Wirklichkeit im Regelfall misslingt. Im Gegenteil kann davon ausgegangen werden, dass diese Annäherung regelmäßig so weit glückt, dass akzeptable Deutungen der Wirklichkeit produziert werden (Dewe 1995, S. 153).

Eingangs wurde Lernberatung bereits kurz skizziert als eine didaktische Interventionsform der Vermittlungspraxis: Sie steht im Zentrum des pädagogischen Interaktionsprozesses, der nach pädagogischen Handlungsweisen wie Informieren, Präsentieren, Systematisieren und Anleiten gegenüber einer Gruppe (oder auch einzelnen Lernenden) immer dann beginnt, wenn Nachfragen vonseiten der einzelnen Lernenden entstehen und individuelle Lernproblematiken ins Spiel kommen. Diese didaktische Figur der Lernproblematik soll im Folgenden entlang des Lerndreiecks nochmals aufgegriffen und mit einem didaktischen Vermittlungsdreieck ergänzt werden (→ Abb. 2). Der dadurch entstehende Raum zwischen Lernen und Vermittlungshandeln bietet Möglichkeiten, aber regelmäßig auch die Notwendigkeit zur Lernberatung.

Andreas Gruschka (2002) weist in seinen „Einsprüchen zum didaktischen Betrieb“ darauf hin, dass didaktisches Handeln seinen lernförderlichen Beitrag auszuweisen hätte (ebd., S. 98). Didaktik ist nur dann als Drittes gegenüber der ursprünglichen Subjekt-Objekt-Erkenntnisbeziehung gerechtfertigt, wenn sie ihren förderlichen Beitrag zu dieser Erkenntnisbeziehung nachweisen kann. Sonst könnten die Lernenden auch darauf

verzichten, weil die didaktische Unterstützung nur stört oder als Zwang erfahren wird. Mittels des hier vorgestellten Lernbegriffs lässt sich die Subjekt-Objekt-Erkenntnisbeziehung als Lernhandlung genauer explizieren.

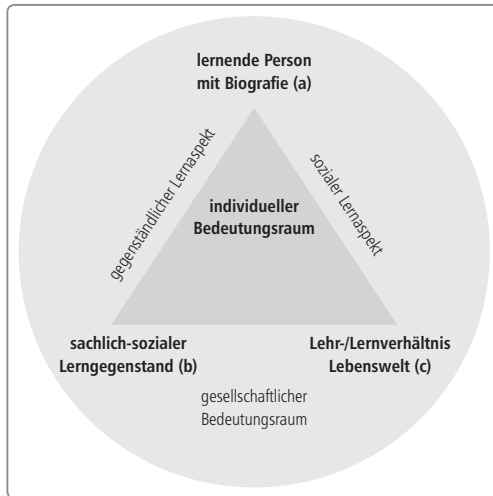


Abbildung 2: Lerndreieck

Mit dem Lerndreieck wird deutlich, dass die einfache Subjekt-Objekt-Beziehung immer über eine soziale Lehr-/Lern- und Lebenssituation vermittelt ist. Unabhängig davon, an welchen Orten Menschen lernen – im Kurs, am Arbeitsplatz, im Museum oder im Alltag –, ist die Erkenntnisbeziehung zum Lerngegenstand immer sozial kontextuiert und wird als solche vom Lernenden wahrgenommen. Wenn Menschen aus einer Handlungsproblematik heraus eine Lernproblematik entwickeln, dann tun sie das im Kontext ihrer individuellen Wahrnehmung der sozialen Situation – in unserem Fall des Alphabetisierungskurses und der jeweiligen Lebenssituation. In dieser Situation (c) und vor dem Hintergrund ihrer Biografie (a) gliedern sie ihren individuellen Lerngegenstand (b) aus. Lernende Kursteilnehmende (im Unterschied zu den Teilnehmenden, die in der jeweiligen Situation keine Lernproblematik entwickeln konnten und jenen, die zum Kursbesuch gezwungen wurden und ggf. gar keine Handlungsproblematik besitzen) gliedern manchmal individuelle Lerngegenstände aus, die sie mit dem didaktischen Angebot der Kursleitenden in Passung bringen können. In die-

sem Fall ist das Lehrangebot hilfreich (das ist nicht die Regel). Ihr Vergleich ihres Lerngegenstands (b) mit dem Lehrgegenstand (b*) der Kursleitenden löst die Lernproblematik auf. Im Vergleichsprozess werden die vorhandenen Bedeutungshorizonte des Lernenden mit dem wahrgenommenen Lehrgegenstand erweitert oder differenziert, bestehendes Wissen wird durch neues Wissen transformiert.⁵ Der Lerngegenstand mit seinen ursprünglich verschiedenen unklaren und offenen Stellen kann jetzt ausdifferenziert und in die individuellen Bedeutungshorizonte integriert werden.

Das Lerndreieck lässt sich nun mit einem Vermittlungsdreieck (→ Abb. 3) ergänzen, um die beiden differenten Perspektiven der Lehrenden und Lernenden im Lehr-/Lernverhältnis deutlich zu machen.

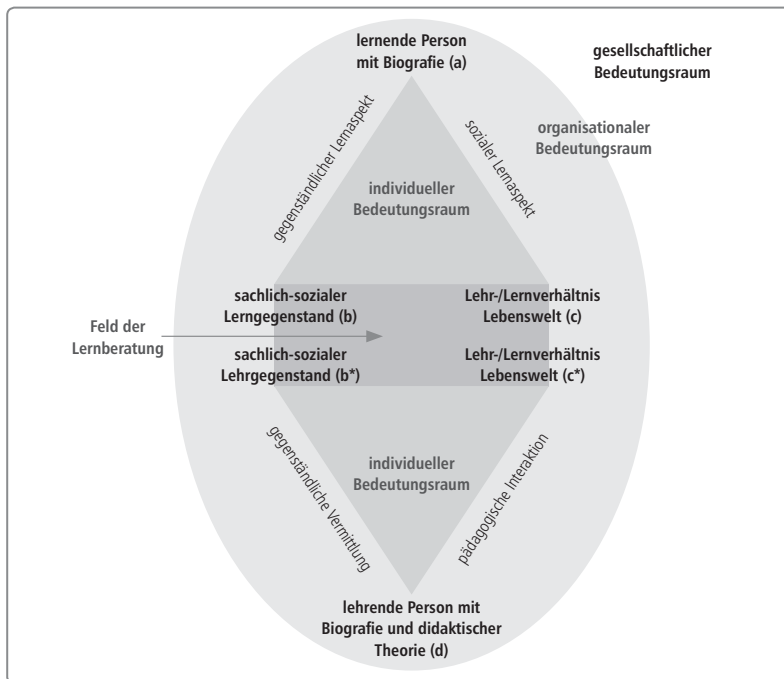


Abbildung 3: Lern- und Vermittlungsdreieck

5 Zur Differenzierung von „assimilativem“, „akkomodativem“ und „transformativem“ Lernen vgl. Illeris (2010), S. 51ff.

In der Kurssituation bieten Kursleitende regelmäßig einen Lehrgegenstand (b^*) an, den sie als Folge ihres didaktischen Planungsprozesses ausgewählt haben und vorstellen. Dieser Lehrgegenstand (b^*) unterscheidet sich also zwangsläufig von den einzelnen Lerngegenständen (b) der Lernenden. Es kommt hinzu, dass der Lehrende seine persönliche Wahrnehmung der Lehr-/Lernsituation besitzt. Im Ergebnis ist festzuhalten, dass das Vermittlungsdreieck das Lerndreieck prinzipiell nicht berührt. Es entstehen in der Vermittlung Differenzen zu den individuellen Lernhandlungen, welche die eigentliche didaktische Herausforderung darstellen. Es ist nicht die Regel, dass Lernende allein in der Lage sind, durch Vergleichsprozesse zwischen (b) und (b^*) die Differenz so zu bearbeiten, dass ihre Handlungsfähigkeit (im Sinne von Begründungsfähigkeit) erweitert wird. Der didaktische Lehr-/Lern-Kurzschluss, bei dem pädagogisch Handelnde davon ausgehen, dass Lehrende und Lernende am gleichen Gegenstand arbeiten, ignoriert diese Differenz und weicht damit einer zentralen didaktischen Vermittlungsanstrengung aus.

Didaktisches Handeln richtet sich in Form des Vermittlungsdreiecks in der Regel an die Kursgruppe, manchmal an einzelne Lernende. Die konkrete didaktische Ausgestaltung ist abhängig von der Bildungsinstitution, dem didaktischen Setting und dem didaktischen Selbstverständnis der Lehrenden. Ein typisches Bild vom dementsprechenden Schulunterricht liefert eine Untersuchung zu Lehrern im Mathematikunterricht. Es wurde danach gefragt, inwieweit Lehrer im Mathematikunterricht Probleme oder Lernfortschritte einzelner Schüler wahrnehmen. Untersucht wurden 19 Lehrer im unmittelbaren Anschluss an ihre Unterrichtsstunden. Acht der neunzehn Lehrer erinnerten sich an gar keinen namentlich benannten Schüler mit Verständnisproblemen im eben abgelaufenen Unterricht. Bei den Lernfortschritten waren die Unterschiede zwischen den Lehrern geringer, es wurden im Durchschnitt drei Schüler namentlich benannt. Vom individuellen Verstehen des Stoffes wurde also wenig wahrgenommen. Die befragten Lehrer haben stattdessen die Klasse als Einheit beobachtet (vgl. Bromme 1992, S. 84). Die Lehrer gingen davon aus, dass ihr Vermittlungsangebot selbstverständlich die Schüler erreicht, weil die Schüler immer das lernen wollen und können, was der Lehrer ihnen anbietet. Eine Differenz zwischen Lehren und Lernen wurde hier nicht bedacht. Nun finden Alphabetisierungskurse erfreulicherweise unter anderen Umständen statt.

Im Alphabetisierungskurs lässt sich öfter der günstige Fall annehmen, dass der didaktisch reflektierende Kursleitende die Lernproblematiken der einzelnen Lernenden im kleinen und leichter überschaubaren Kurs wahrnimmt. Dies setzt den günstigen Fall voraus, dass die Beziehungsebene im Kurs ausreichend vertrauensvoll ist, d.h. auftretende Lernproblematiken in Form von Nachfragen oder Problemhinweisen zur Sprache kommen können. Die Situationswahrnehmungen (c) und (c*) sind zwar nicht identisch (und können es nicht sein), sie können aber von einer Anerkennungs- und Vertrauensbeziehung getragen sein, die Hinweise und Äußerungen von Problematiken als wenig riskant erscheinen lässt. Entstehen solche Hinweise und sind die Kursleitenden sensibilisiert genug für die Lernproblematiken der Teilnehmenden bzw. das Fehlen von Lernproblematiken, dann kann die Differenz zwischen dem Lerngegenstand (b) und dem Lehrangebot (b*) als rekonstruktive Lernberatung bearbeitet werden.

Lernberater können in einem rekonstruktiven Lernberatungsprozess die individuelle Lernbegründung in ihrer problematisch gewordenen Struktur mit Blick auf den Lerngegenstand (b) und die Lernsituation (c) zu verstehen versuchen. Vergleicht man diesen Prozess mit didaktischen Handlungsformen wie Zeigen, Anleiten und Präsentieren wird deutlich, warum die Beratungssituation die „Ernstsituation“ (Kraft 2011, S. 160) für den Lehrenden darstellt: Beim Zeigen und Präsentieren kann er nur annehmen, dass die Lernenden das Lehrangebot in ihre individuellen Bedeutungs-Begründungshorizonte transformieren können. Die Angebots-situation basiert vor allem auf Annahmen. In der Beratungssituation ist sich der Lehrende sicher, dass eine Differenz vom Lernenden nicht produktiv bearbeitet und die Lernproblematik noch nicht aufgelöst werden konnte. Sein Vermittlungsangebot war also noch nicht hilfreich, und es gilt jetzt für ihn, eine relativ explizite Lernproblematik so weiter zu bearbeiten, dass eine hilfreiche Differenz entwickelt wird, auf deren Grundlage der Lernende seine Lernproblematik lösen kann. Im Lernberatungsprozess kann diese hilfreiche Differenz entwickelt werden, indem in einem ersten Schritt die individuellen Lernbegründungen, welche die Lernproblematik tragen, vom Lernberater in einem verstehenden Zugang zur Sprache gebracht werden. In einem zweiten Schritt gilt es, die Weiterentwicklung der identifizierten Kernproblematiken oder Kernthemen mit neuen Wissens-

angeboten so zu unterstützen, dass eine hilfreiche Differenz für den Lernenden entsteht, damit die Lernproblematik schließlich vom Lernenden aufgelöst und in neue Bedeutungs-Begründungszusammenhänge transformiert werden kann. Aus diesen Bedeutungszusammenhängen heraus können sich neue Lernproblematiken ergeben. Verlauf und Begründung dieser rekonstruktiven Lernberatung werden im sechsten Kapitel dieses Bandes beschrieben.

Der verstehende Zugang zu den Lerngründen setzt nicht zwingend die hier beschriebene Abfolge der pädagogischen Handlungsformen voraus: Zeigen, Präsentieren in einem ersten Schritt und Beraten in einem zweiten Schritt. So sind beispielsweise didaktische Settings möglich, die von vornherein die Handlungs- und Lernproblematiken der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt des didaktischen Handelns machen. Im Rahmen einer beratungsorientierten Weiterbildung werden die Handlungs- und Lernproblematiken einzelner Teilnehmer zum Gegenstand kooperativer Lernprozesse gemacht. Die Handlungslogik der rekonstruktiven Lernberatung ist dort von vornherein in das didaktische Setting integriert (vgl. Ludwig 2002; 2003; 2007; Ludwig/Müller 2004; Müller 2003; 2010).

2.3 Kontexte rekonstruktiver Lernberatung

Rekonstruktive Lernberatung wurde in diesem Kapitel in ihrer lerntheoretischen und didaktischen Begründung vorgestellt. Abschließend sollen der lerntheoretische Kontext und der Kontext des didaktischen Lernberatungsdiskurses, in dem sie steht, aufgezeigt werden.

Die rekonstruktive Lernberatung setzt bei den Lernberatenden ein Lernverständnis im Begründungsdiskurs voraus, wie es hier dargelegt wurde, damit Lernen als begründetes Handeln verstehbar wird. Lernen kann aber auch ganz anders gefasst werden, was letztlich zu unterschiedlichen Konsequenzen für Lernberatung führt:

1. Wer als Lehrender das Lernen der Kursteilnehmenden als einen *Informationsverarbeitungsprozess* versteht, der durch positive und negative Verstärkungen in Gang gesetzt und gesteuert werden kann, wird nicht auf Beratung zurückgreifen, sondern nach geeigneten Verstärkern su-

chen. In diesem Reiz-Reaktions-Modell des Lernens gilt Lernen als nicht direkt zugänglich. Interventionen können deshalb nur in Form eines Reizes (Input) oder einer Reaktion (Output) erfolgen.

2. Wird Lernen als *Folge von Selbstwirksamkeitserwartungen* bzw. Ergebniserwartungen sowie als Persönlichkeitseigenschaft interpretiert, dann kommt der Lernberatung schon mehr Bedeutung zu. Lernberatung bietet hier die Chance, die individuellen Ressourcen und damit die Selbstwirksamkeit der Lernenden zu stärken.
3. Wird Lernen als *kognitive Operation* verstanden, deren Gelingen von verschiedenen Faktoren abhängig ist, insbesondere von den angewendeten Lernstrategien, aber auch von der sozialen Situation, in der gelernt wird, dann erscheint Lernberatung als Unterstützungsmaßnahme ebenfalls erfolgversprechend. Es lassen sich einerseits die den kognitiven Operationen zugrunde liegenden Lernstrategien durch Beratung verbessern. Andererseits kann auch die Lernsituation reflektiert werden, die als soziale Kontextvariable das Lernen fördert oder behindert.
4. Lernen kann schließlich, so wie hier vorgestellt, als *soziales Handeln* modelliert werden, das zwei Seiten einer Medaille darstellt: eine gegenstandsbezogene Seite, auf der sich die Lernenden den Lerngegenstand erschließen, und eine Seite der sozialen Situiertheit, innerhalb der sich die Lernenden mit ihrer Lebenswelt austauschen, sich im Rahmen ihrer Biografie selbst verorten und auf der sie ihrem Lernprozess und dem Lerngegenstand eine individuelle Bedeutung zumessen. Auf dieser sozialen Seite des Lernens entstehen im Austausch mit der umgebenden sozialen Welt Interessen und Motive für das Lernen oder gegen das Lernen. Keine Seite kommt in diesem Modell ohne die andere aus. Die Auseinandersetzung mit der Struktur des Lerngegenstands Schriftsprache mit seinen phonetischen Differenzierungen und den orthografischen Regeln setzt sowohl die Bedeutsamkeit dieser Kulturtechnik und das Lerninteresse an diesem Lernprojekt voraus als auch eine soziale Situation, die das Lernen möglich macht. Sozialität ist in diesem Modell nicht nur eine Kontextvariable für das Lernen, sondern charakterisiert das Lernen in seinem Gegenstand, seiner Form und seinem Verlauf.

Der Lernberatungsdiskurs hat seit den 1990er Jahren unterschiedliche Konzeptionen und theoretische Begründungen erfahren. Dieser Diskurs wird im Kapitel 5.1 differenzierter dargestellt. Hier soll nun auf den didaktischen Kontext verwiesen werden, in dem sich eine rekonstruktive Lernberatung bewegt. Lernberatung wird in der Erwachsenenbildung häufig als didaktische Alternative zu Vermittlungsprozessen gesehen. Mit ihr gehen Erwartungen auf neue subjektorientierte Lernkulturen einher (vgl. Gieseke 2000, S. 14), wie sie beispielsweise bei Horst Siebert (2001) aus konstruktivistischer Perspektive ausformuliert werden. Auch Henning Pätzold (2004) unterscheidet in seinen Systematisierungen zur Lernberatung „Beratungshandeln“ und „Lehre“ (ebd., S. 122), zumindest sieht er durch Beratung die Rolle des Lehrenden hin zu einer „subsidiären Begleitung“ (2010, S. 190) verlagert. Demgegenüber verstand sich einer der ersten Lernberatungsansätze aus den 1980er Jahren zur Erwachsenenalphabetisierung von Elisabeth Fuchs-Brüninghoff (2000) als integraler Teil der Lehre (vgl. ebd., S. 85). Lehrhandeln wurde durch Lernberatung als Beziehungsarbeit auf individualpsychologischer Grundlage optimiert. Das Ziel der Lernberatung lag in der Reflexion unbewusster Handlungssteuerungen der Teilnehmenden, um deren Selbst- und Fremdwahrnehmung zu erhöhen. Dieser Ansatz war defizitorientiert insofern, als er die Teilnehmenden erst für die Verständigungs- und Kommunikationsgemeinschaft im Kurs handlungsfähig machen wollte. Lernberatung verstand sich zwar als eine integrierte pädagogische Handlungsform, war aber insofern außergewöhnlich, als sie sich an Teilnehmende richtete, die für ihre Teilnahme am Kurs als Bildungsprozess erst vorbereitet werden mussten.

Das Verständnis einer rekonstruktiven Lernberatung schließt an der Vorstellung an, dass Lernberatung integraler Bestandteil des Vermittlungshandelns ist. Die Aufgaben der Lernberatung „waren schon immer mehr oder weniger expliziter Bestandteil der alltäglichen Arbeit von Weiterbildnern, wenngleich in der Regel eher beiläufig von den Dozierenden wahrgenommen. Beraten stellt insofern eine integrale Funktion pädagogischen Handelns dar“ (Schiersmann 2000, S. 20). Rekonstruktive Lernberatung wird weniger als Ausdruck einer neuen Lernkultur gesehen, sondern vielmehr als notwendiger Bestandteil der Vermittlungsaufgabe. Dies gilt für alle Momente im Vermittlungsprozess, an denen die Lernenden die eröff-

nete Differenz zwischen ihren eigenen Lerngegenständen und den Lehrgegenständen des Lehrenden als nicht hilfreich für die Überwindung ihrer Lernproblematik ansehen. Dies zeigt aber, dass es in diesen Fällen um die Normalität von Lernprozessen geht und nicht um Defizite der Lernenden. Es geht bei diesem Verständnis von Lernberatung nicht um die Herstellung von Kommunikationsfähigkeit oder Lernfähigkeit für selbstorganisiertes Lernen, sondern schlichtweg um die Unterstützung bei der Bearbeitung von Lernproblematiken. Wenn Lehrende im Rahmen pädagogischer Interaktion als Lernberater agieren, dann nehmen sie die Handlungs- und Lernproblematiken des Lernenden zum Ausgangspunkt ihres didaktischen Handelns – und nicht ihr geplantes Vermittlungsprogramm. Auch als Lernberater beziehen sie neues Wissen in die Interaktion mit ein, aber nur insofern, als es zur Überwindung der individuellen Lernproblematik hilfreich erscheint.

So gesehen ist Lernberatung ein selbstverständlicher Teil und Kernaufgabe professionellen pädagogischen Handelns. Schöffter (2000) beschreibt Beratung als „Basiskonzeption“ für Lehr-/Lernarrangements und als „lernförderliche Einflußnahme“ (ebd., S. 51f.) vor dem Hintergrund eines sozial kontextuierten Lernverständnisses. Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps bietet mit ihrer Konzeption von Lernen als einem begründeten und damit prinzipiell verstehbaren Selbstverständigungsprozess eine lerntheoretische Fundierung für Beratung als Basiskonzeption.

Lernberatung erscheint nur dann als etwas Außergewöhnliches im Rahmen pädagogischen Handelns, wenn die Vermittlungsaufgabe vor allem in der inhaltlichen Planung gesehen wird, die Vermittlungspraxis im Kurs auf die anschauliche Darstellung des zu vermittelnden Wissens reduziert wird oder nur reichhaltige Lehrmaterialien zum selbstorganisierten Lernen angeboten werden. Viele Pädagogen „stellen sich nicht die Frage, was im Lehr-/Lern-Geschehen passiert, damit eine derartige Wissensvermittlung auch in einen je individuellen Bildungsprozeß einmündet“ (Thomssen 1993, S. 105). Diese Frage aufzugreifen und ihr in einer beratenden Weise nachzugehen, ist Ziel der Lernberatung. Pädagogische Interaktion im Format der Lernberatung soll hier nicht als Alternative zur Vermittlungsplanung des Lehrenden missverstanden werden. Auch die didaktische Planung ist für erfolgreiche Bildungsprozesse eine wichtige Voraussetzung. Oft er-

scheint der didaktische Diskurs aber auf Planung in einer Weise fixiert, als würde das Planungsmodell mit der Kurspraxis in Eins gesetzt. Diesen „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp 2004) hat Mader (1975) „strukturellen Autoritarismus“ (ebd., S. 75) genannt, um deutlich zu machen, dass die didaktische Planung oftmals mit einem Realisierungsanspruch einhergeht, der autoritär wirkt.

Lernberatung wirkt unterstützend für Lernprozesse, wenn es gelingt, die Handlungs- und Lernproblematiken in ihrer Begründetheit einschließlich ihrer Widersprüchlichkeit zu verstehen, sie zu rekonstruieren und gemeinsam mit dem Lernenden zu reflektieren. Lernberatung ist als Verstehensprozess, der sich auf Begründungen bezieht, vor allem eine hermeneutisch-rekonstruktive Herausforderung und ein kommunikativer Prozess. Lernberatung zielt auf die Reflexion der Lerninteressen im sozial kontextuierten Lehr-/Lernverhältnis sowie auf die Reflexion der Lernbegründungen und eingeschlagenen Lernwege, damit die Lernenden neue Handlungsoptionen und Lernwege für sich entwickeln können. Lernberatung ist pädagogische Beratung und keine Psychotherapie. Lernberatung rekonstruiert Handlungs- und Lernbegründungen der Lernenden in sozialen Situationen einschließlich des Lehr-/Lernverhältnisses. Sie macht nicht tieferliegende Schichten der Persönlichkeit zu ihrem Gegenstand. Trotzdem sind im Einzelfall Beratungs- und Therapieprozesse schwer abzugrenzen.

Unsere Lernforschung will einen Beitrag zur rekonstruktiven Lernberatung leisten, indem sie typische Lernbegründungen rekonstruiert und der Lernberatungspraxis zur Verfügung stellt. Die rekonstruierten Lernbegründungstypen sollen Kursleitende für die konkreten Lernbegründungen ihrer Teilnehmenden sensibilisieren und den Lehrenden dadurch den verstehenden Zugang zu den Lernbegründungen erleichtern. Im sechsten Kapitel wird dargestellt, wie eine rekonstruktive Lernberatung verlaufen kann.

Joachim Ludwig/Katja Müller

3 Forschungsstand zu Alphabetisierung und Grundbildung

Im Rahmen des Förderschwerpunkts „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2007–2012) konnten über 100 Einzelprojekte durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert werden. Entsprechend groß ist die Zahl der Veröffentlichungen, die zentrale Forschungsergebnisse dieser Projekte abbilden (vgl. Müller 2012). Die Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung existiert jedoch nicht erst seit Beginn des Förderschwerpunkts, vielmehr konnte eine Vielzahl der Projekte auf vorhandene Arbeiten aufbauen. In diesem Kapitel wird der vorliegende Forschungsstand systematisiert, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Forschungslinien in der Alphabetisierungsforschung bearbeitet werden, um den Forschungskontext des SYLBE-Projekts zu klären, welches einen Beitrag zur Lernforschung leistet. Von besonderem Interesse ist die Frage, wie sich der Stand der Lernforschung im Feld der Alphabetisierung darstellt. Allerdings lassen sich die verschiedenen Forschungslinien nicht eindeutig abgrenzen. Diese „Forschungslinien“ (Ludwig 2012b) wie z.B. Teilnehmendenforschung, Lehrforschung und Programmforschung korrespondieren eng mit der Lernforschung. In Anlehnung an die erwachsenenpädagogische Forschungslandschaft lässt sich die Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung in sechs Forschungslinien (→ Abb. 4) unterteilen:⁶

1. Adressaten- und Zielgruppenforschung
2. Teilnehmendenforschung
3. Lehr- und Interaktionsforschung
4. Lernforschung
5. Professionalisierungsforschung
6. Institutionen- und Programmforschung

6 Auf diese Kategorien wird auch im Forschungsmemorandum der Erwachsenenbildung (Arnold u.a. 2000), in der Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung (Ludwig 2012b) und in Zeuner/Faulstich (2009) zurückgegriffen.



Abbildung 4: Forschungslinien innerhalb der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung

3.1 Adressaten- und Zielgruppenforschung

Im Unterschied zu Teilnehmenden sind Adressaten diejenigen, die noch kein Bildungsangebot wahrnehmen und angesprochen werden sollen. „Adressatenforschung ist ein Hilfsmittel bei der Gestaltung einer institutionellen Beziehung zum potentiellen Teilnehmer“ (Mader 1991, S. 17). Adressatenforschung soll insbesondere die Programmplanung unterstützen und geht zusammen mit der Zielgruppenforschung von der bildungspolitischen Prämisse der Chancengleichheit aus (vgl. ebd., sowie Zeuner/Faulstich 2009, S. 122). Leitend sind die Fragen, wer die Adressaten sind und wie sie erreicht werden können.

Menschen mit Lese- und Rechtschreibschwäche wurden in der Vergangenheit als Adressaten für Bildungsangebote kaum untersucht. Adressatenforschung hat durch den Förderschwerpunkt des BMBF einen deutlichen Zuwachs erfahren. Im Mittelpunkt stand die kompetenzorientierte Untersuchung der Adressaten zur Bestimmung der Größenordnung von Gruppen mit unterschiedlichen Lese- und Schreibschwächen. Zentral ist hierbei die „leo. – Level-One Studie“ (Grotlüschen/Riekmann 2011b), die eine bevölkerungsdiagnostische Studie darstellt, über den Umfang des funktionalen

Analphabetismus informiert und verschiedene Kompetenz-Levels definiert, anhand derer zwischen Analphabetismus und funktionalem Analphabetismus unterschieden wird. Diese Studie identifiziert die Zielgruppe. Ausgehend vom „Projekt lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ wurden in der „leo. – Level-One Studie“ Alpha-Levels verwendet, die das unterste Kompetenzniveau des Lesens und Schreibens abbilden. Theoretisch wurde Bezug genommen auf verschiedene Schriftsprachtheorien (Frith 1985; Brügelmann 1989; Reuter-Liehr 2008) sowie auf vorliegende Kompetenzrahmen und -modelle (vgl. Grotluschen/Riekmann 2011b). Mittels der Alpha-Levels 1 bis 6 kann nun sehr differenziert zwischen Analphabetismus und funktionalem Analphabetismus unterschieden werden. Zudem ist es erstmals möglich, die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland im Rahmen des Adult Education Survey (standardisierte Befragung mit persönlich-mündlichen Interviews) mittels eines zusätzlich eingesetzten Diagnostik-Instruments (Rätselheft) zu erheben (vgl. ebd.). Analphabetismus betrifft mehr als vier Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung. Von Analphabetismus wird „bei Unterschreiten der Satzebene gesprochen, d.h., wenn eine Person zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben kann – nicht jedoch ganze Sätze“ (Alpha-Level 1–2) (Grotluschen/Riekmann 2011a, S. 2). Funktionaler Analphabetismus ist beim Unterschreiten der Textebene gegeben, „d.h., dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte“ (Alpha Level 3); hiervon sind mehr als vierzehn Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung – also 7,5 Millionen Menschen – betroffen (vgl. ebd., S. 2). Nicht nur die Schätzungen des Bundesverbands für Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (ca. 4 Millionen) waren damit zu niedrig angesetzt. Ebenso erschreckend ist die Zahl derjenigen, die sehr fehlerhaft schreiben, aber nicht mehr als funktionale Analphabeten gelten. Hierzu können immerhin 25 Prozent, also über 13 Millionen Menschen gezählt werden (Alpha-Level 4) (vgl. ebd., S. 2). Insgesamt schneiden Männer, ältere (50–64 Jahre) und (am Schulabschluss gemessen) bildungsferne Menschen schlechter ab bzw. sind auffällig stark von funktionalem Analphabetismus betroffen (vgl. ebd.). Mit diesen Angaben zur Größenordnung wird einerseits die bildungspolitische Brisanz der Thematik verschärft, andererseits sind hiermit diagnostisch bedeutsame Befunde entstanden, die

eine kleinschrittige, sprachsystematische Förderung funktionaler Analphabeten unterstützen könnten.

Eine Möglichkeit der gezielten Ansprache funktionaler Analphabeten untersuchte das Albi-Projekt⁷ (vgl. Wagner/Sasse 2011). Über Schlüsselpersonen sollten potenzielle Kursteilnehmende akquiriert werden. Ergebnis dieser marketingorientierten Studie: Schlüsselpersonen können nach einer Fortbildung funktionale Analphabeten zwar besser ansprechen, sie fühlen sich aber nur eingeschränkt beratungskompetent. Letztlich ist es relativ schwer, Schlüsselpersonen zu finden, die diese Gatekeeperfunktion der Integration funktionaler Analphabeten in Bildungskontexte übernehmen können oder wollen.

3.2 Teilnehmendenforschung

Die Teilnehmendenforschung gehört wie die Adressatenforschung ebenfalls zu den traditionsreichen Forschungslinien der Erwachsenenbildung (vgl. Born 1991, S. 55f.). Sie soll Aufschlüsse über die Teilnehmendenstruktur sowie die Bildungsinteressen, Motive und sozialen Hintergründe der Teilnehmenden bringen, um die didaktische Kursplanung zu unterstützen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 148).

Die Teilnehmendenforschung im Bereich der Alphabetisierung lässt sich in zwei Teilbereiche gliedern:

1. Untersuchungen zur Teilnehmendenstruktur und
2. Untersuchungen zu Motiven, Einstellungen und Praxen im Kontext von Biografie, Sozialisation und Lebenswelt.

3.2.1 Untersuchungen zur Teilnehmendenstruktur

Das Projekt Monitor⁸ untersuchte die Beteiligung an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen sowie charakteristische Merkmale der Teilnehmendenstruktur. Interessant ist dabei die Geschlechterverteilung, denn es nehmen mehr Frauen als Männer an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen

7 „Alphabetisierung und Bildung“.

8 „Monitor Alphabetisierung und Grundbildung“, Teilprojekt des Verbundes „Alpha Wissen: Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung“.

teil (vgl. Viol 2010, S. 213), obwohl die „leo. – Level-One Studie“ die Männer als stärker betroffene Gruppe identifiziert hat. Ebenso verhält es sich mit der Beteiligung älterer Menschen. Die Gruppe der über 50-Jährigen ist am stärksten von funktionalem Analphabetismus betroffen (vgl. Grotlückschen/Riekmann 2011a, S. 8), die größte Beteiligung an Kursen ist jedoch bei den 35- bis 50-Jährigen zu finden (vgl. Viol 2010, S. 214). Aus dieser Gegenüberstellung ergeben sich praktische Konsequenzen und Forschungsaufgaben. Bildungspraktisch betrachtet, können die Differenzen zwischen Adressaten- und Teilnehmeranalyse Anlass einer gezielten Ansprache der gering beteiligten Gruppen sein, also der jüngeren wie auch älteren Menschen sowie der Männer. Zukünftige Forschungen müssten danach fragen, warum diese Adressaten nicht erreicht werden. Eine solche Fragestellung tangiert einerseits die Adressaten- und andererseits die Programmforschung.

Sahrai u.a. (2011) untersuchten im Rahmen des Projekts HaBil⁹ ungleichheitsgenerierende Dimensionen, auf deren Basis sie eine Typologie der Zielgruppe bilden. Bildungsbenachteiligung (bildungsferne Herkunftsfamilie) stellt eine zentrale Dimension neben genderspezifischen Effekten, kritischen Lebensereignissen und Migrationshintergründen dar (vgl. ebd., S. 40). Zwei von sieben Typen („LRS bei Bildungsnähe“, „Highly skilled migrant“) veranschaulichen als Kontrasttypen, dass funktionaler Analphabetismus nicht zwangsläufig zu geringer gesellschaftlicher Teilhabe und geringem Wohlstand führen muss – sofern „ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen“ vorhanden sind (ebd., S. 39). Hier handelt es sich um funktionale Analphabeten, die durch entsprechende Förderung der Herkunftsfamilie und/oder institutioneller Bevorzugung über eine hohe Qualifikation verfügen und entsprechend gesellschaftlich anerkannt sind. Mit dieser Typologie wird verdeutlicht, dass Menschen mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen nicht analoge Lebenswelten teilen und funktionaler Analphabetismus nicht per se zu reduzierter gesellschaftlicher Teilhabe führt, sondern „mit bestimmten sozialen, politischen und insbesondere institutionellen Bedingungen einhergeht“ (ebd., S. 53). Die Autoren unterscheiden den Typus „Bildungsferne“, den Typus „Gender Benachteiligte“,

9 „Handlungs- und Bildungskompetenzen von funktionalen Analphabeten“, Teilprojekt des Verbundes „Chancen erarbeiten“.

den Typus „funktionaler Analphabet aufgrund kritischer Lebensereignisse“ und den Typus „medizinische Anomalie“. Damit werden Merkmale zur weiteren Ausdifferenzierung funktionaler Analphabeten aufgestellt, die die kulturelle Heterogenität innerhalb der Gruppe, unterschiedliche Lebenswelten, Bildungsaspiranzen sowie Bedarfe und Bedürfnisse aufzeigen.

In einer Untersuchung im Rahmen des Projekts AlphaPanel¹⁰ wurden mittels quantitativer Methoden Dauer, Strukturen und Rahmenbedingungen der Kursteilnahme erfasst, um so die Teilnehmerstruktur zu erhellen und Indikatoren für eine regelmäßige Teilnahme zu finden (vgl. Maué/Fickler-Stang 2011b). Im Rahmen dieses Längsschnittdesigns (drei Erhebungswellen im Kursverlauf eines Jahres) kann zwischen Dauerlernern und Unter- bzw. Abbrechern unterschieden werden, wobei die Beherrschung der deutschen Sprache eine dauerhafte Teilnahme signifikant beeinflusst (vgl. ebd., S. 90). Zudem begünstigen gering eingeschätzte Lese- und Schreibfähigkeiten sowie das Erkennen von Lernfortschritten eine längere Kursteilnahme.

3.2.2 Untersuchungen zu Motiven, Einstellungen und Praxen im Kontext von Biografie, Sozialisation und Lebenswelt

Projekte in diesem Teilbereich der Teilnehmendenforschung untersuchen im Kontext von Biografie und Sozialisation erworbene Motive, Persönlichkeitseigenschaften oder Beziehungen zur sozialen Umwelt. Die ersten Untersuchungen in den 1980er und 1990er Jahren waren eine Art Ursachenforschung, in deren Kontext Bedingungen für funktionalen Analphabetismus untersucht wurden. Die jüngeren Forschungen fokussieren statt eines einfachen Bedingungsmodells ein dynamisiertes Wechselverhältnis zwischen Individuum und sozialer Umwelt in Form alltäglicher Literalitätspraxen oder gesellschaftlicher Teilhabepraxen. Es liegen Ergebnisse zu den spezifischen biografischen Erfahrungen funktionaler Analphabeten vor, zu ihrer sozio-strukturellen Einbindung in soziale Milieus, ihren literalen Praxen im Alltag und über Typen der Kursteilnahme im Verhältnis zur Be-deutsamkeit des Kurses für die alltägliche Lebenswelt.

10 Teilprojekt des Verbundes „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen“.

Als eine der ersten empirischen Untersuchungen im Sinne einer Ursachenforschung kann die Arbeit von Oswald/Müller (1982) betrachtet werden. Hier wird eine „Intensivbefragung“ funktionaler Analphabeten durchgeführt, mittels derer „Entstehungsbedingungen, die aktuelle Lebenssituation und das Lerninteresse der Analphabeten beleuchtet werden“ (ebd., S. 2). Anhand eines detailliert strukturierten Fragebogens erfassen Oswald und Müller umfangreiche Sozialdaten, die berufliche Situation, den schulischen Werdegang, die außerschulische Situation in Kindheit und Jugend sowie die aktuelle Lebenssituation funktionaler Analphabeten und werten diese auf der Basis von Thesen aus (z.B. „Nicht selten ist der Lebensweg von Analphabeten durch traumatische Erlebnisse in Kindheit und Jugend gekennzeichnet“ ebd., S. 32). Als Ursache für funktionalen Analphabetismus gehen die Kumulation negativer soziodemografischer Faktoren (u.a. Armut) und die darauf basierende Aufsichtung von Negativerfahrungen (u.a. in Schule und Beruf) hervor. Oswald und Müller stellen die zentrale These auf, dass sich die Lerninteressen funktionaler Analphabeten vorrangig aus den „erlebten Ohnmachts- und Abhängigkeitsgefühlen gegenüber Behörden und Privatpersonen“ (ebd., S. 84) ableiten. Auffällig ist der Bedingungsdiskurs, der in diesen älteren Studien häufig zu finden ist und der sich in der Aufstellung von Wenn-Dann-Beziehungen ausdrückt. Als Bedingung für funktionalen Analphabetismus wird beispielsweise die schwierige Biografie gesehen, als Bedingung für das Lernen werden Abhängigkeitsgefühle identifiziert.

Marion Döbert-Nauert (1985) knüpfte an diese Studie an und führte strukturierte Gespräche mit funktionalen Analphabeten. Auch hier werden die vielfältigen Negativerfahrungen in Elternhaus, Schule und anderen Bereichen sowie deren kumulierte Aufsichtung *als zentrale Ursachen für funktionalen Analphabetismus identifiziert*. Vor diesem Hintergrund plädiert sie für eine stärkere Berücksichtigung des (negativen) Selbstbildes in der Erwachsenenalphabetisierung: „Solange das biographisch gewachsene Selbstbild – charakterisiert durch einen Mangel an Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – solange dieses Selbstbild und damit verbundene Angst und Vermeidungsstrategien nicht stärkere Beachtung in der Entwicklung von Konzepten zur Alphabetisierung finden, geht die Alphabetisierung an der Realität der Betroffenen vorbei“ (ebd., S. 116).

Eine Weiterentwicklung dieser Untersuchung findet sich im biografisch bedingten Ursachenkomplex (vgl. Döbert 2000) wieder, dessen theoretische Bezüge die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1977) und das Konzept der erlernten Hilflosigkeit von Seligmann (1979) darstellen.

In der Studie von Lisa Namgalies (1990) wurde die Motivation für die Wiederaufnahme des Lernprozesses anhand strukturierter Gespräche untersucht. Ihr ging es darum, dass die Interviewten die „Gelegenheit erhalten sollten, aus ihrer Sicht zu schildern, wie es dazu kam, dass sie nur unzureichend lesen und schreiben gelernt haben“ (ebd., S. 16). Diesbezüglich stellte sie offene Fragen zur familiären und schulischen Situation sowie zum beruflichen Werdegang und den Motiven für das (Wieder-)Erlernen der Schriftsprache. Auch Namgalies bestätigt die vorangegangene Erkenntnis, dass komplexe biografische Negativerfahrungen zu Analphabetismus und zu einem negativen Selbstbild führen (vgl. ebd., S. 128). Die Motivbündel für die Wiederaufnahme des Lernprozesses fasst sie unter den vier Gesichtspunkten „Erfahrungen mit der Erwerbstätigkeit, Erfahrungen mit der Arbeitslosigkeit, Wunsch nach Unabhängigkeit und Motivierung durch andere Personen“ (ebd., S. 95f.) zusammen. Die Ursachenforschung mit der Identifizierung von Defiziten dominierte in den 1980er und Anfang der 1990er Jahre.

Birte Egloff (1997) stellte sich in ihrer Untersuchung aus den 1990er Jahren erstmals die Frage, mit welchen Fähigkeiten funktionale Analphabeten ohne ausreichende Schriftsprachkenntnisse im Leben zurechtkommen. Damit geraten stärker Bewältigungsstrategien, die als Experteneigenschaften betrachtet werden können, in den Fokus der Teilnehmendenforschung. Im Gegensatz zu den älteren Studien verzichtet Birte Egloff (1997) auf strukturierte Gespräche und führt autobiografisch-narrative Interviews nach Fritz Schütze und analysiert sie mittels kognitiver Figuren (vgl. ebd., S. 18ff.). Ihre Fallanalysen orientieren sich an der Grounded Theory als Methodologie. Ihre zentrale Fragestellung lautet: „Welche Konstellationen im Leben von Menschen können Lese- und Schreibunkundigkeit fördern und welche Bewältigungsstrategien entwickeln diese Menschen, um mit dem Lese- und Schreibproblem im Alltag zurechtkommen?“ (ebd., S. 14). In ihrem theoretischen Ablaufmodell (vgl. ebd., S. 113ff.) konstatiert Egloff jene „Bedingungsfaktoren“, die auch in vorherigen Stu-

dien eine Rolle spielen: So sieht sie ungünstige Sozialisationsbedingungen als eine wesentliche Ursache dafür, dass der „Lese- und Schreiblernprozeß“ nicht stattfindet (vgl. ebd., S. 129) und stattdessen Vermeidungsstrategien (u.a. Täuschen) als Form der Alltagsbewältigung von den funktionalen Analphabeten genutzt werden. Besonders interessant ist in ihrer Untersuchung allerdings das „positive Selbstbild“, das Ausdruck positiver Aspekte im Leben funktionaler Analphabeten ist und aufzeigt, dass nicht alle funktionalen Analphabeten per se ein negatives Selbstbild haben und sich als hilflose Opfer sehen (vgl. ebd., S. 177). Hinsichtlich der Anlässe für den (Neu-)Beginn eines Lernprozesses stellt Egloff neben dem Wunsch nach Unabhängigkeit und beruflichen Anforderungen auch die „Einschnitte im Lebens- und Familienzyklus“ (ebd., S. 167) heraus.

In den jüngsten Projekten wird das Verhältnis der funktionalen Analphabeten zu ihrer Lebenswelt fokussiert. Im Rahmen des Projekts „Pass Alpha“ untersuchten Schneider/Wagner (2008) das lebensweltliche Wissen funktionaler Analphabeten, um es für die sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit nutzen zu können (vgl. ebd., 2008, S. 62). Dabei führten sie biografisch-narrative Interviews mit betroffenen Menschen durch und werteten diese mithilfe des Verfahrens der Grounded Theory aus. Als heuristische Interventionen bezogen sie das bindungstheoretische Konzept der „Adressabilität“ (Schleiffer 2005) und die „Theorie der Psychodynamik des Schreibens“ (Löchel 2006) mit ein. Ein zentrales Ergebnis ihrer Analysen gibt Aufschluss über die Entstehung des funktionalen Alphabetismus: „In unserer Forschung weisen alle Beispiele darauf hin, dass mit der Kategorie ‚Beziehung und Adresse‘ das zentrale Muster zur Entstehung des Funktionalen Alphabetismus gegeben ist“ (Wagner/Schneider 2008, S. 53). Offenbar schlägt sich die Erfahrung, keine sichere und wichtige Adresse zu sein, auf den Schriftspracherwerbsprozess nieder. Im dazugehörigen Beitrag von Harald Wagner (2008) sind diese Forschungsergebnisse sozialstrukturell eingebettet und in einem Erklärungsmodell zusammengeführt. Dies bildet folgende Zusammenhänge ab: „Personen steigen mit ihren je unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen in Bildungsprozesse ein. [...] Die soziostrukturelle Einbindung in Milieus [...] wirkt sich hingegen nachhaltig differenzierend auf Bildungserfolge aus“ (ebd., S. 28). Bis hierhin sei die Alphabetisierungswahrscheinlichkeit allerdings noch nicht fest-

gelegt: „Dies erfolgt erst mittels elementarer Bindungserfahrungen in der primären Sozialisation“ (ebd., S. 28). Schulische Erfahrungen wirken dann im weiteren Sozialisationsverlauf verstärkend oder korrigierend. So kann letztendlich eine Reihe negativer Erfahrungen eher zu funktionalem Analphabetismus führen:

Wer also aus einem unteren Milieu stammt, mit wenig Kapital ausgestattet ist, in seiner Familie starke Ablehnungserfahrungen machen musste und nun in der Schule negativ als bildungsunwillig/bildungseingeschränkt etikettiert wird, steht signifikant in der Gefahr, als funktionaler Analphabet die Schule zu verlassen (ebd., S. 28).

Eine ethnografische Studie legen Zeuner/Pabst (2011) vor. Hier wurden literale Praxen anhand von Interviews identifiziert. Im Projekt „Literalität als soziale Praxis“¹¹ wurden Menschen des Stadtteils Hamburg-Altona befragt, nicht die spezifische Gruppe der funktionalen Analphabeten wie im Projekt „Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung“.¹²

Pabst/Zeuner (2011) fragen nach der subjektiven Bedeutung von Schriftsprache im Alltag und rekonstruieren einen „Selbstzweck“ (ebd., S. 112), der mittels der Schriftsprache erfüllt wird. Menschen entwickeln demnach „eigene literale Praktiken, die ihren lebensweltlichen, beruflichen und alltäglichen Ansprüchen genügen und aus denen sie Handlungen und Handlungsbegründungen ableiten“ (ebd., S. 113). Über diese Praxen wird ihnen Selbstreflexion, Selbsterkenntnis und Selbstbewusstsein möglich, also eine Auseinandersetzung mit sich selbst.

Ebenso an Literalitätspraxen interessiert, untersuchten Meese/Schwarz (2010) in ihrer sozialraumorientierten Analyse „barrierebehaftete Situationen“ (ebd., S. 219), die funktionale Analphabeten sozialstrukturell benachteiligen. Im Rahmen dieses Projekts konnten elf Lebens-/Teilhabebereiche unterschieden werden, in denen spezifische literale Praxen i.S.v. alltäglichen Anforderungen sichtbar wurden. Die Autoren verstehen Analphabetismus nicht als schriftbezogenes Level sondern unter Rückgriff

11 Teilprojekt des Verbundes „Alpha Wissen“.

12 Teilprojekt des Verbundes PAGES.

auf den Lebensweltansatz von Schütz/Luckmann (2003) als „Bezugsfeld zwischen den individuellen Fähigkeiten, der thematischen Ausrichtung als Teilhabebereich und den strukturellen Handlungsmöglichkeiten der Situation“ (Messe/Schwarz 2010, S. 220). So identifizierten sie Kompetenzen und Ressourcen zur Bewältigung der Teilhabebereiche „kulturelles Leben und Medien“, „Freizeitaktivitäten“, „Bildung und Wissensaneignung“, „Gesundheit“, „Haushaltsführung“, „private Beziehungen“, „familiäres Leben“, „Arbeitsleben“, „spirituelles und religiöses Leben“, „soziales und staatsbürgerliches Leben“, „Selbst- und Lebensorganisation“ (ebd., S. 220). Im Rahmen der Teilhabebereiche wurden dann Gestaltungs-, Überwindungs-, Vermeidungs- und Abgrenzungsstrategien identifiziert, die den jeweiligen Umgang mit Schriftsprachanforderungen kennzeichnen und eine Typisierung ermöglichten (vgl. ebd., S. 223). Acht Typen von Teilnehmenden wurden generiert, die sich durch spezifische Umgangsweisen in den verschiedenen Teilhabefeldern unterscheiden lassen. Die Autoren sind an der Bestimmung von Gruppenmerkmalen interessiert, um eine zielgruppenspezifische Ansprache zu verbessern. Unterschieden werden beispielsweise die Gruppen „Etablierte im Erwerbsleben“ und „Jobber“ (ebd.).

Maué/Fickler-Stang (2011b) stellten einen Zusammenhang fest zwischen einer kontinuierlichen Kursteilnahme und einer hohen Zufriedenheit mit dem Leben (vgl. ebd., S. 92). Dies könnte so interpretiert werden, dass sich mit zunehmender Schriftsprachkompetenz der Lebensalltag positiver gestaltet, beispielsweise durch die erlebte Unabhängigkeit. Andererseits führen bestimmte qualifikatorische Veränderungen eher zu einem Kursabbruch. Sowohl die Änderung des Erwerbsstatus hin zur Beschäftigung als auch das Erreichen eines Schulabschlusses haben einen signifikant positiven Einfluss auf den Abbruch des Kurses (vgl. ebd., S. 91). Ab einem bestimmten Schreiblevel scheint der Kursbesuch weniger bedeutsam zu sein. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden jedoch keine Kompetenzlevels gemessen, so dass keine differenzierte Aussage zu diesem „Wendepunkt“ gemacht werden kann. Die vorliegenden Ergebnisse könnten jedoch folgendermaßen interpretiert werden: Der Kursbesuch wird durch einen bestimmten Handlungsdruck relevant und nach Erreichen eines bestimmten qualifikatorischen Ziels weniger bedeutsam. Gründe für Kursabbrüche bei Nicht-Muttersprachlern untersuchten Jakschik/Pieniazeka (2011).

Die Bedeutung des Kurses für die Teilnehmenden untersuchte Egloff (2011) im Rahmen der „Qualitativen Biographie-Studie zur Lebenssituation ehemaliger Teilnehmender unter besonderer Berücksichtigung der subjektiven Deutungen“.¹³ In Anlehnung an Berufseinmündungs- und Verbleibsstudien nimmt diese Untersuchung Auswirkungen des Kursbesuchs auf die Lebensumstände der Teilnehmenden und den weiteren biografischen Verlauf in den Blick (vgl. ebd., S. 175). Dabei sind nicht die Kurseffekte im evaluierenden Sinn Gegenstand der Forschung, sondern die subjektiven Selbsteinschätzungen funktionaler Analphabeten, die qualitativ über offene, thematisch strukturierte Interviews rekonstruiert wurden. Aus einer biografietheoretischen Perspektive heraus wird danach gefragt, „Ob er sich auswirkt oder welcher Aspekt des Kurses sich wie auswirkt“ (ebd., S. 175).

Es erwies sich dabei als schwierig, ehemalige Teilnehmer ausfindig zu machen. Gemeint sind hiermit Menschen, die zu einem früheren Zeitpunkt einen Alphabetisierungskurs absolviert beziehungsweise abgeschlossen haben und nicht mehr im Kurssystem verankert sind. Tatsächlich verharren Teilnehmende jedoch sehr lange im Kurs oder kehren zumindest nach einer Kurspause wieder zurück zum Kurs, so dass die biografischen Interviews nicht mit ehemaligen Teilnehmenden geführt wurden, sondern mit aktuellen Kursteilnehmenden. Hierbei wurden die Phänomene der „dauerhaften Teilnahme“ (Egloff 2011, S. 176), des „Drop-Out“, also des momentanen Abbruchs (ebd., S. 186) und die Rolle prominenter Teilnehmender, die in der Öffentlichkeit marketingstrategisch agieren (vgl. Jochim 2011, S. 191), näher beleuchtet. Der Alphabetisierungskurs scheint als vielfältiger Möglichkeitsraum genutzt zu werden. So können Egloff/Jochim/Schimpf (2009) Motive identifizieren, die auf eine neue Abhängigkeit hinweisen. Der Kurs wird als festes Moment im Alltag erlebt, als persönliche Ressource und Bestätigung des Selbstbildes. Die Biografien der Kursteilnehmenden sind durch Abhängigkeiten geprägt und die Kursleitenden befördern in der Rolle der Beschützer, die zum Teil elterliche Züge aufweist, eine neue Abhängigkeitsfunktion (vgl. ebd., S. 19). Mit dieser biografieorientierten Untersuchung wird das Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden aufgegriffen,

13 Teilprojekt des Verbundes „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen“.

das vor allem für den Bereich Professionalisierung/Professionalität relevant ist. Zudem wird die Frage aufgeworfen, welche Kursdauer angemessen ist.

Vergleicht man die Ergebnisse von Egloff u.a. (2009) mit den Ergebnissen aus der Untersuchung von Maué/Fickler-Stang (2011b), so ergibt sich ein problematisches Bild: einerseits begünstigt die längere Verweildauer die Erweiterung von Teilhabe, andererseits wird eine neue Abhängigkeit geschaffen. Dieses spezifische Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen muss im Bereich der Professionalisierung stärker aufgegriffen werden. Egloff u.a. (2009) fordern hierbei ein Übergangsmangement im Sinne einer „Ausgangsberatung“ oder eines „Übergangskoachings“ (ebd., S. 20).

Forschungslogisch wäre hier zu fragen, wie sich das spezifische Verhältnis zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden in der Vermittlungspraxis gestaltet? Wie sehen die Interaktionen und Beziehungen im Rahmen eines Alphabetisierungskurses konkret aus? Egloffs Untersuchung reicht insofern in die Interaktionsforschung hinein und formuliert entsprechende Forschungsdesiderate.

3.3 Lehr- und Interaktionsforschung

Unter Lehrforschung wird Forschung zu den didaktischen Theorien von Lehrenden, ihrer didaktischen Planung und der Vermittlungspraxis im Lehr-/Lernverhältnis verstanden. Vor der Hinwendung der Forschung zu den eigensinnigen Handlungen der Teilnehmenden und Lernenden im Kurs Mitte der 1980er Jahre wurde überwiegend in zusammenfassender Weise von Lehr-/Lernforschung gesprochen (vgl. Ludwig 2012c). Es bietet sich aber an, den Eigensinn der Lehrhandlungen und der Lernhandlungen auch in der Forschung zu unterscheiden, um die (nicht vorhandenen) Bezüge zueinander besser untersuchen zu können. Die Forschung zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden nimmt dabei einen eigenständigen Part ein. Lehr- und Interaktionsforschung sind hier zusammengefasst, weil uns keine Interaktionsforschung in Alphabetisierungskursen bekannt ist. Dies dürfte mit dem schwierigen Zugang zu dem besonderen Vertrauensverhältnis zwischen den Kursteilnehmenden und den Kursleitenden zusammenhängen.

Zur Lehrforschung finden sich zwei Zugänge im Feld der Alphabetisierung:

1. zu Lernorten und
2. zu didaktischen Konzepten und ihrer Wirksamkeit.

Betriebe als Lernorte (vgl. Alke 2011) zählen zur Lehrforschung, weil der Lernort Teil der didaktischen Planung ist und teilweise als virtueller Lehrer beschrieben wird. Der Lernort schafft Rahmenbedingungen für das Lehr-/Lernverhältnis. Ergebnis des GIWA-Projekts¹⁴ ist, dass sich Betriebe als Lernort eignen. Es existiert jedoch ein hemmendes Spannungsverhältnis von Ökonomie und Pädagogik aufgrund unterschiedlicher Zeitordnungen. Der Betrieb mit seinem Entscheidungszwang und Produktionszwang hat eine andere Zeitordnung als der Bildungsprozess, der mehr Zeit braucht, Distanz und Reflexivität. Das Spannungsverhältnis von Ökonomie und Pädagogik äußert sich in der Unternehmenskultur. Sie ist abhängig von der Ausgestaltung einer Lernkultur, von der Anerkennung der Mitarbeiter und von der Unterstützung des Managements.

Einen zweiten Fokus im Rahmen der Lehrforschung stellen Untersuchungen zur Wirksamkeit didaktischer Konzepte und Handlungen dar. Das Autorenkollektiv van der Meer/Pannekamp u.a. (2011) untersuchte mittels psychometrischer Testverfahren die Effektivität und Wirksamkeit eines Blended-learning-Ansatzes mit aufeinander aufbauenden Modulen. Getestet wurden drei Bereiche: erstens basale, kognitive Fähigkeiten der Teilnehmenden, zweitens sprachliche Kompetenzen und drittens mathematische Kompetenzen. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass durch die Kursteilnahme sowohl eine Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit festzustellen ist als auch eine Verbesserung der basalen Kompetenzen (vgl. ebd., S. 102).

Das Projekt ALBi¹⁵ (Pachner/John, 2011) untersuchte die Vermittlungspraxis in lebensweltorientierten Kursen aus Sicht der Kursleitenden. Lebensweltorientierung ist in der Alphabetisierungsarbeit breit vertreten. Trotz hoher Wertschätzung ist dieses didaktische Prinzip in der Erwachsenenbildung bislang kaum empirisch untersucht. Pachner/John untersuchten diesen didaktischen Ansatz in einer methodisch interessanten Weise: Die

14 „Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit“.

15 „Qualifizierung und Angebotsentwicklung in der Alphabetisierung und Grundbildung“.

Kursleitenden wurden gebeten, ein Lerntagebuch darüber zu führen, wie sie ihren Unterricht lebensweltbezogen planen, wie der Verlauf erfolgt und welche Beobachtungen sie bei den Teilnehmenden feststellen. Im Ergebnis wird der Bezug auf die Lebenswelt von Teilnehmenden durch die Kursleitenden über Fragen, Probleme und Interessen der Teilnehmenden bis hin zu Feste feiern realisiert und methodisch mittels der Projektmethode, dem Erzählen, der Bildung von Arbeitsgemeinschaften und Selbsttätigkeit umgesetzt. Es werden die Stärken und Grenzen dieses Ansatzes untersucht. Nicht überraschend ist, dass das Konzept des Lebensweltbezugs aus Sicht der Kursleitenden lernförderlich ist (vgl. ebd., S. 241). Methodisch ist diese Untersuchung deshalb interessant, weil es relativ schwer ist, als Forschergruppe Einblick in die Vermittlungspraxis der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse zu bekommen.

In der „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“ (Grotlüschen 2011b) wurde die Akzeptanz von Kursleitenden untersucht, diagnostische Verfahren im Zuge ihres didaktischen Handelns einzusetzen. Hier ging es also um die subjektiven didaktischen Theorien der Lehrenden. Es liegen differenzierte Ergebnisse im Spannungsfeld zwischen Skepsis und Akzeptanz sowie zwischen Bekanntheit und Einsatz diagnostischer Instrumente vor. Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass ein erheblicher Anteil (43,1%) der Lehrenden gar keine Diagnostik in den Alphabetisierungskursen einsetzt (vgl. Bonna/Nienkemper 2011, S. 143). Diejenigen, die diagnostische Instrumente nutzen, greifen eher auf förderdiagnostische als auf selektive Instrumente zurück, was die größere Akzeptanz solcher Instrumente verdeutlicht (vgl. ebd., S. 143). Einerseits kann der geringe Einsatz auf die geringe Bekanntheit diagnostischer Instrumente zurückgeführt werden. Andererseits stellen die Autoren die These auf, dass Kursleitende den Begriff „Lernstandsdiagnostik“ mit formalen, selektiven Diagnostikinstrumenten in Verbindung bringen und daher Diagnostik zum Teil ablehnen (vgl. ebd., S. 144). Da es sich bei dieser Studie um eine quantitative Untersuchung handelt, können jedoch keine subjektiven Gründe für die Ablehnung rekonstruiert werden. Hier wären weitere, eher qualitative Forschungen erhellend. Bildungspraktisch betrachtet deuten die Erkenntnisse auf einen Professionalisierungs- und Weiterbildungsbedarf der Kursleitenden hin.

3.4 Lernforschung

Die Forschungslinie „Lernforschung“ müsste eigentlich ohne jede Erläuterung auskommen. Schließlich ist erfolgreiches Lernen im Bildungsprozess das Maß allen pädagogischen Handelns, und Forschung müsste deshalb daran interessiert sein, diese Kernprozesse und Ergebnisse pädagogischen Handelns zu untersuchen. Trotzdem ist insbesondere die Linie „pädagogische Lernforschung“ erläuterungsbedürftig. Dies hat ganz unterschiedliche Gründe. Zum ersten dominiert innerhalb der Didaktik der Planungsgedanke: Hinsichtlich der didaktischen Planung interessiert besonders, mit welchen Teilnehmenden es die Kursleiter während der Vermittlungspraxis zu tun bekommen werden und welche Wirkung bestimmte didaktische Modelle besitzen. Deshalb liegen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung Schwerpunkte bei der Teilnehmendenforschung und der Lehrforschung – diese Tradition reicht in die Alphabetisierungsforschung hinein. Zum zweiten gilt der Lernprozess aus verschiedenen theoretischen Perspektiven als nicht beobachtbar und nur über die Inputleistungen der Pädagogen und die Outputleistungen der Lernenden als beeinflussbar. Mit anderen Worten: Wer die Voraussetzungen und Bedingungen des Lernprozesses bzw. seine Ergebnisse untersucht – also Teilnehmendenforschung und Lehrforschung betreibt – forscht (indirekt) auch zum Lernen. Eine Lesart die nur stimmt, wenn man die Voraussetzung der Nichtzugänglichkeit des Lernens teilt. Drittens hat sich eine umfangreiche Lernforschung der pädagogischen Psychologie etabliert. Die Erziehungswissenschaft könnte sich also entlastet sehen oder anders: muss sich verdrängt sehen. Viertens und damit zusammenhängend kommt hinzu, dass sich gutes pädagogisches Handeln nicht vom Lernen ableiten lässt. Pädagogisches Handeln will gestalten und nicht empirisch beobachtbare Lernprozesse reproduzieren, die immer schon den gesellschaftlichen Funktionalitäten, Widersprüchen und Beschränkungen unterliegen.

Wenn trotz dieser Situation an einer eigenständigen Lernforschung als erwachsenenpädagogische Forschungslinie festgehalten wird (vgl. Ludwig 2012c, 2012d), dann hat das vor allem zwei Gründe. Zum einen erlaubt die Differenzierung zwischen Lernforschung und Lehrforschung eine differenzierte Untersuchung der jeweiligen Eigenlogiken des Lehrens und des

Lernens. Beide Handlungsweisen sind zwar oft aufeinander bezogen, folgen aber immer ihrem Eigensinn. Lernende lernen nicht unabhängig von den Lehraktivitäten, aber dennoch eigensinnig. Diese Prozesse werden im Rahmen der Lernforschung untersucht. Zum anderen gilt es, gegenüber der psychologischen Lernforschung die besonderen Erkenntnisinteressen der pädagogischen Lernforschung deutlich zu machen. Diese Interessen liegen in der Untersuchung von Lernprozessen als Bildungsprozesse. Anders als in der psychologischen Lernforschung, die an der Bestimmung von Faktoren für Lernerfolg interessiert ist und den Lernenden mit seinen Dispositionen zur Bedingung für Lernerfolg macht, begreift die pädagogische Lernforschung den Lernenden als Subjekt, das in einem Selbst- und Weltverständigungsprozess steht. In diesem Kontext interessieren die individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten und Begrenzungen für diese Selbst- und Weltverständigungsprozesse, die auf eine erweiterte gesellschaftliche Teilhabe zielen. Die Differenz zwischen psychologischer und pädagogischer Forschung liegt so gesehen vor allem in unterschiedlichen Interessen und Fragestellungen im Kontext empirischer Forschung und nicht allein in der Differenz zwischen psychologisch-empirischer Forschung und pädagogisch-normativem Gestaltungsanspruch wie ihn Terhart (2009, S. 156) formuliert. Das Projekt SYLBE versteht sich als Teil der empirisch-pädagogischen Lernforschung.

Die Lernforschung umfasst also, auch in der Alphabetisierungsforschung, zwei unterschiedliche Richtungen:

1. Eine Lernforschung im Bedingungsmodell, die in der pädagogischen Psychologie ihre Wurzeln hat.
2. Eine Lernforschung im Begründungsmodell, die in der Sozialpsychologie und den Sozialwissenschaften einschließlich der Erziehungswissenschaft/Bildungswissenschaft ihre Wurzeln hat.

Die beiden Richtungen unterscheiden sich forschungsstrategisch hinsichtlich der Erkenntnisinteressen sowie Fragestellungen und meistens auch hinsichtlich der methodologisch-methodischen Konzeptualisierung.

Lernforschung im Bedingungsmodell fokussiert mittels quantitativer Forschungsmethoden den Lernerfolg und untersucht in diesem Zusammenhang bestimmte Bedingungsvariablen, z.B. die Lernstrategie und ihre

Auswirkungen auf den Lernerfolg. Weitere zentrale Variablen sind Gedächtnisleistungen, die Motivation, das Autonomieempfinden, Arbeitsplatzbedingungen und die soziale Eingebundenheit als Auswirkung auf den Lernerfolg.

Lernforschung im Begründungsmodell verwendet häufig qualitative Forschungsmethoden, weil sie an der Rekonstruktion von Lernbegründungen interessiert ist und nicht an Bedingungsbeziehungen im Rahmen einer Wenn-Dann-Logik. Lernen wird hier als soziales Handeln verstanden und nicht als bedingte kognitive Operation. Wenn im Begründungsmodell geforscht wird, dann sollen Begründungen für Lernen oder auch für Lernwiderstände rekonstruiert werden entlang von Erzählungen der Lernenden.

Mittels qualitativer Forschung im Begründungsmodell können Gründe für oder gegen Lernen sowie die damit verbundenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, auf die sich lernende Subjekte beziehen, rekonstruiert werden. Es wäre unzulässig, von subjektiven Gründen auf objektive Bedingungen zu schließen. Über Interviews kann rekonstruiert werden, in welcher Weise das individuelle Handeln gesellschaftliche Möglichkeiten und Bedingungen wahrnimmt und wie es sich darauf bezieht. Diese Art und Weise lässt sich – wie z.B. im SYLBE-Projekt – typisieren und verallgemeinern.

3.4.1 Lernforschung im Bedingungsmodell

Die Studie von Rüsseler/Gerth/Boltzmann (2011) überprüfte, inwiefern funktionale Analphabeten und Kinder mit einer Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) im Vergleich zu einer Kontrollgruppe schlechtere Wahrnehmungsfähigkeiten besitzen. Ergebnis ist, dass Gruppen der funktionalen Analphabeten und Kinder mit LRS durchweg schlechter abschneiden als die Kontrollgruppe mit „normal“ lesenden Erwachsenen (vgl. ebd., S. 22). Die Autoren gehen davon aus, dass ein Training basaler Wahrnehmungsfähigkeiten die Leseleistung bei funktionalen Analphabeten verbessern könnte, da diese Programme bereits positive Erfolge bei Kindern mit einer Lese-Rechtschreibschwäche erzielten.

Eine Untersuchung zum Lesestrategieeinsatz legte Michael Grosche (2011) vor. Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass einige Kursteilnehmende ihre Lesegeschwindigkeit verlangsamen im Rahmen eines am phonics approach orientierten Unterrichts, also eines Lehrangebots, das auf

die alphabetischen Lesestrategien abzielte (vgl. ebd., S. 32). Er untersuchte experimentell, wie sich diese Beobachtung interpretieren lässt. Grosche kommt zu dem Ergebnis, dass bei funktionalen Analphabeten orthografische Lesestrategien gewohnter und automatisierter sind und dadurch eine Strategie-Interferenz zur alphabetischen Lesestrategie besteht, die zu einer Leseverlangsamung führt (vgl. ebd., S. 35).

Wagner/Sasse (2011) untersuchten mittels einer Längsschnittuntersuchung über ein Jahr den Lernfortschritt im Verlauf von Alphabetisierungskursen. Methodisch betrachtet sind Längsschnittuntersuchungen ein wichtiges Untersuchungsdesign im Rahmen der Lernforschung, weil sie in besonderer Weise geeignet sind, Veränderungen darzustellen. Die Autoren zeigen, dass ein niedriges Ausgangsniveau der Kursteilnehmenden im Vergleich zu einem guten Ausgangsniveau den Fortschritt im Verlauf des Kurses negativ beeinflusst. Wagner und Sasse empfehlen daher didaktisch eine innere Differenzierung des Unterrichts bzw. eine individuelle Förderung (vgl. ebd., S. 205).

Während Wagner/Sasse den Zusammenhang zwischen Ausgangsniveau und Lernfortschritt untersuchten, nahmen Popp/Sanders (2011) die Auswirkungen der Kurseinmündung auf die Lernhaltung in den Blick: „Bedingen die strukturellen Rahmenbedingungen Lernhaltungen?“ (ebd., S. 60). Anhand der leitfadengestützten Interviews können drei Zugangsszenarien identifiziert werden: Der Besuch des Kurses 1. aus Eigeninitiative beziehungsweise intrinsischer Motivation, 2. aufgrund einer Beratung und 3. aus Angst vor Sanktionen beziehungsweise aus extrinsischer Motivation (vgl. ebd., S. 53). Darüber hinaus kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass der erzwungene Kurszugang die Lernmotivation hemmt und sogar zum Lernwiderstand führen kann. Erklärt wird dieser Zusammenhang mit der emotionalen Lage, die „sowohl die Lernmotivation als auch den individuellen Lernprozess beeinflusst“ (ebd., S. 59). Popp/Sanders stellen eine Tendenz zu funktional ausgerichteten Ansätzen der Alphabetisierungsarbeit fest seit der Einführung der Hartz IV-Gesetzgebungen. Mit diesen Ergebnissen verweisen sie darauf, dass eine fremdbestimmte Kursteilnahme negative Auswirkungen auf das Lernen hat (vgl. ebd., S. 52).

Zusammengefasst liegen im Kontext der Lernforschung im Bedingungsmodell Ergebnisse zu Bedingungen des Lernerfolgs und der Lernmotivation

vor. Lernerfolg wird in Beziehung gesetzt zu basalen Wahrnehmungsfähigkeiten, zu Lernstrategieinterferenzen und zum Kompetenzausgangsniveau. Die Lernmotivation wird zu den strukturellen Rahmenbedingungen in Beziehung gesetzt. Die theoretischen Grundlagen der verschiedenen Untersuchungen sind dabei genauso heterogen wie ihre Fragestellungen. Ein theoretischer Ertrag ist deshalb noch nicht erkennbar. Praktische Konsequenzen lassen sich im Einzelfall ziehen.

3.4.2 Lernforschung im Begründungsmodell

Einen ethnografischen und biografieorientierten Zugang zum Lernen wählte Andrea Linde (2008) in ihrer Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Mit ihren leitfadengestützten und erzählgenerierenden Interviews versuchte sie, „dem lebenspraktischen Zusammenhang des Lernhandelns nachzugehen, da die Vermutung plausibel erscheint, dass das Verständnis von Literalität und Lernen den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens beeinflusst“ (ebd., S. 109). Linde orientiert sich dabei an den New Literacy Studies in Lancaster/England, die davon ausgehen, „dass das individuelle Verständnis von Literalität ein entscheidender Aspekt des Lernens ist, man könnte sagen die handlungsleitende Theorie“ (ebd., S. 97). Die Interviewauswertung mit Hilfe der Grounded Theory ergibt drei Kernkategorien: Habitus, Literalität und Lernen (vgl. ebd., S. 117). Habitus und Lernen stehen dabei vor allem unter lernbiografischer Perspektive in einem engen Verhältnis: Die von den Betroffenen biografisch erfahrenen Vernachlässigungen im Elternhaus setzen sich in der Schule fort und wirken zusammen mit entstandenen Ängsten negativ auf das Lernen (vgl. ebd., S. 176). Umso mehr schätzen Alphaschüler*innen die Andersartigkeit des Lernens in der Erwachsenenbildung und fordern im Kursverlauf mehr Selbstbestimmung ein (vgl. ebd., S. 177). Hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Schriftsprache rekonstruierte Linde eine Bandbreite an Gründen, die von der Existenzsicherung über die Erweiterung kommunikativer Partizipationsmöglichkeiten bis hin zu Möglichkeiten der Freizeitgestaltung reichen (vgl. ebd., S. 172). Besonders bedeutsam ist die Unterkategorie „Rechtschreibung“, weil mit deren Beherrschung eine gewisse „Herrschaft“ über die Schrift einhergeht und sich die Betroffenen weniger ausgeliefert fühlen (vgl. ebd., S. 172).

Die Studie „Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung“¹⁶ (Deneke/Horch 2011; Reese 2011; Pape 2011) fragte im Rahmen eines triangulatorischen Forschungsdesigns nach den angewandten Schreibstrategien und Veränderungen der Alltagsbewältigung. Dabei wurden im Längsschnitt erstens mit der Hamburger Schreibprobe Lernstandsdiagnosen ermittelt und zweitens wurde auf leitfadengestützte Interviews mit Kursteilnehmenden zurückgegriffen, die die subjektiv erlebten Veränderungen der Schriftsprachverwendung fokussieren. Bei der Gegenüberstellung der Interviewdaten aus beiden Erhebungswellen wird deutlich, dass sich positive Veränderungen im Alltagsleben der Befragten zeigen (vgl. Pape 2011, S. 180). Ingeborg Reese (2011) rekonstruiert anhand der Interviews zwölf Teilhabebereiche, in denen sich der Umgang mit Schriftsprache verändert hat (z.B. Familie, Freizeit/Reisen, Berufsleben, Kultur). Die Crosskategorie „Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein“ zieht sich dabei folgendermaßen durch alle Teilhabebereiche: Mit zunehmendem Kompetenzzuwachs wurden die Selbständigkeit, die Selbstbestimmung und das Selbstbewusstsein gesteigert (vgl. ebd., S. 167). Mittels der Lernstandsdiagnose wurden zudem Strategieprofile erstellt, in denen die Häufigkeit der Verwendung einzelner Strategien (z.B. alphabetische, orthografische, morphematische, wortübergreifende) aufgezeigt wird.¹⁷ Mit diesen Strategieprofilen wurden die Kursteilnehmenden im Rahmen einer individuellen Rückmeldung konfrontiert. Hierbei konnten individuelle Schwierigkeiten und die eigene Entwicklung zur Sprache gebracht werden. Deneke/Horch (2011) kommen zu dem Ergebnis: „Für den Lernprozess ist es wesentlich, dass nicht die Quantität der Fehler im Schreibprozess ausschlaggebend ist, sondern eher die sich im Laufe der Zeit verändernde Art der Fehler“ (ebd., S. 158). Darüber hinaus sei die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Schriftsprache in verschiedenen Lebensbereichen nötig, um die Strategien zu modifizieren (vgl. ebd., S. 158). Hier zeigte sich im Rahmen eines Fallbeispiels, dass die Wertschätzung geschriebener Texte die Auseinandersetzung mit Schrift förderte und im Verlauf Lernfortschritte sichtbar wurden. Diese Studie zeichnet sich

16 Teilprojekt des Verbundes „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen“.

17 Die Erfassung der Strategien erfolgte in Anlehnung an das Modell des Rechtschreibens nach May (2002).

durch die Methodentriangulation aus, da sich einerseits durch fokussierte Interviews die subjektiv erlebten Veränderungen im Lebensalltag rekonstruieren lassen. Andererseits wird durch die Lernstandsdiagnose eine direkte Konfrontation mit dem Lerngegenstand möglich. Deneke/Horch empfehlen dialogisch eingesetzte Lernstandsdiagnosen auch als Reflexionsinstrument im Alphabetisierungskurs, um eine individuelle und gegenstandsnahe Förderung zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 159).

Die in diesem Band dargestellte Lernforschung im Rahmen des SYLBE-Projekts ist ebenfalls der Lernforschung im Begründungsdiskurs zuzurechnen. Im SYLBE-Projekt wurde ein subjektwissenschaftlicher Zugang im Anschluss an Holzkamp (1995) gewählt, um die Lernbegründungen und die Lernwiderstände der Teilnehmenden zu Beginn und während des Kurses besser verstehen zu können.

Für die Lernforschung im Begründungsmodell stehen die Bedeutsamkeit und die Begründungen für den Schriftspracherwerb im Vordergrund. Es liegen Ergebnisse darüber vor, in welcher Weise die Lebensgestaltung der Teilnehmenden bedeutsam wird als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb und für den Lernprozess selbst. Es wurde auch umgekehrt untersucht, in welcher Weise die neu erworbenen Kompetenzen die Lebensgestaltung und Teilhabe verändern. Auch die Forschungen im Kontext dieses Lernforschungsmodells weisen noch keine theoretische Kohärenz auf. Praktische Konsequenzen werden in vielfältiger Hinsicht formuliert.

3.5 Professionalisierungsforschung

Die Professionalisierungsforschung untersucht das professionelle Handeln der Kursleitenden. Im Fokus stehen traditionell Fragen nach der Kompetenz der Kursleitenden, nach dem Umgang mit typischen Spannungsverhältnissen im professionellen Handeln und Fragen nach der Aus- bzw. Fortbildung. Im Feld der Alphabetisierungsforschung finden sich dazu wenige Untersuchungen.

Im Verbund „Pro Grundbildung“ wurden die Teilnehmerstruktur, die Erwartungen und die Wirkung pädagogischer Fortbildung untersucht. Für die Kursleitenden sind es vor allem soziale sowie methodisch-didaktische

Kompetenzen, die sie im Rahmen einer Fortbildung erwerben möchten (vgl. Jütten/Mania 2011, S. 277). Die Wirkung der Fortbildung steht in einem engen Zusammenhang mit den Eingangsvoraussetzungen (Qualifikationen, Tätigkeitsumfang) der Kursleitenden: So fühlen sich erfahrene Kursleitende eher bestärkt durch die Fortbildungen, unerfahrene nach wie vor unsicher (vgl. ebd., S. 279).

3.6 Institutionen- und Programmforschung

Hierzu zählen Untersuchungen zu den institutionellen Strukturen einschließlich der Programmangebote. Rainer Brödel und Jörg Siefker (2011) verweisen in ihrer Untersuchung auf zwei zentrale Fördersysteme für die Alphabetisierungsarbeit: einerseits die freie Alphabetisierung und andererseits die Integrationskurse mit Alphabetisierungsanteilen. Diese beiden Systeme gehören zu zwei ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionssystemen. Während der freie Alphabetisierungskurs dem Bildungssystem angehört, ist der Integrationskurs ein Teilsystem des Migrationssystems. Das ist insofern wichtig, als die Institutionen der Alphabetisierung/Grundbildung und ihre gesellschaftliche Funktion bislang noch nicht in den Fokus der Forschung geraten sind. Die Institutionen sind aber eine wesentliche Rahmenbedingung der Bildungsprozesse. Interessant an diesen Ergebnissen ist, dass es eine erwachsenenorientierte Lehrkultur im Bereich der freien Alphabetisierung gibt und die Integrationskurse ganz überwiegend stark curricular strukturiert sind und sich an der Fachlogik der Linguistik orientieren. In der Praxis der Volkshochschulen, in der beide Kursformate stattfinden, ist kaum eine wechselseitige Verschränkung dieser Lehr-/Lernkulturen anzutreffen.

Das Projekt „Monitor“ (vgl. Viol 2010) kann ebenfalls in der Institutionen- und Programmforschung verortet werden. Bei der Erfassung der dominierenden Bildungseinrichtungen im Bereich der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit wird deutlich, dass die Volkshochschulen den Großteil der Angebote bewältigen; andere Einrichtungen (z.B. Strafvollzug) bilden die Ausnahme. Gleichzeitig ist die Anzahl der Kurse mit privatem Bezug und Alltagsnähe sehr hoch.

Inwiefern sich die inhaltliche Ausrichtung der Programmangebote mit den Problematiken und Interessen der Adressaten tatsächlich deckt, müsste auf der Basis weiterer Untersuchungen im Kontext der Lernforschung evaluiert werden.

3.7 Forschungsdesiderate

Der Forschungsstand zeigt deutliche Schwerpunkte und Schwachstellen. Zu einem Schwerpunkt haben sich die Adressaten-/Zielgruppen- und die Teilnehmendenforschung entwickelt. Dies dürfte dem bildungspolitischen Interesse nach Klärung der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus geschuldet sein. Erkennbar wird aber auch das Interesse an einer Charakterisierung und Einteilung der Zielgruppe, das einhergeht mit der Suche nach erfolgreichen diagnostischen Instrumenten und Vermittlungskonzepten. Bildungspolitisch erwartet werden passende Vermittlungskonzepte, die auf die jeweilige Teilgruppe funktionaler Analphabeten abgestimmt sind.

Deutliche Schwachstellen liegen in den restlichen vier Forschungslinien. Dies gilt insbesondere für die Vermittlungspraxis im Kurs, die sowohl aus der Perspektive der Lehr-/Interaktionsforschung, als auch der Lernforschung in den Fokus genommen werden müsste. Diese Vermittlungspraxis bleibt bislang dunkel. Es liegen kaum empirische Daten über die Lehr- und Lernhandlungen sowie die Interaktionsprozesse in den Kursen vor. Das Projekt SYLBE leistet zwar einen Beitrag zur Vermittlungspraxis aus Sicht der Lernenden, indem es deren Lernbegründungen und Lernwiderstände im Kurs- und Lebenskontext rekonstruiert. In diesen Lernbegründungen finden sich aber mehr Bezüge auf die Biografie und die aktuelle Lebenswelt als auf die Prozesse im Kurs. Eine differenzierte empirische Untersuchung der Vermittlungspraxis im Kurs hätte auch positive Effekte für die Professionalisierungsforschung und insbesondere die Professionalisierungspraxis. Hinsichtlich der Forschungen zur Vermittlungspraxis im Kurs gilt es zukünftig nachzubessern.

Katja Müller

4 Lernforschung – Lernbegründungstypen bei Alphakurs-Teilnehmenden

4.1 Ziel der Untersuchung und Forschungsfragen

Mit der Rekonstruktion von typischen Lernbegründungen funktionaler Analphabeten wird das Ziel verfolgt, die Komplexität von Lernprozessen als soziale Realität mit ihren jeweiligen Sinnzusammenhängen verstehen und in ihrer jeweiligen Spezifik erklären zu können.

Folgt man der in Kapitel 2 dargestellten lerntheoretischen Heuristik, lassen sich in subjektiven (Lern-)Begründungen Verweise auf allgemeine gesellschaftliche Strukturen finden. Das Typische spiegelt die Vermittlungsebene zwischen allgemeiner und restriktiver Handlungsfähigkeit, den damit verbundenen Widersprüchlichkeiten zwischen individuellem Lebensinteresse, Handlungsprämissen und gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen wider.

Im Kern stellen wir uns die Aufgabe, die Lernbegründungen funktionaler Analphabeten im Erwachsenenalter zu rekonstruieren und daran anschließend ein Erklärungsmodell zu entwickeln, das Antworten auf folgende zwei Forschungsfragen gibt:

1. Welche Lernbarrieren und -widerstände führen dazu, dass Menschen die Aneignung grundständiger Kompetenzen wie das Lesen und Schreiben abbrechen? Welche guten Gründe gibt es, Lesen und Schreiben nicht zu lernen?

Hierbei stehen die biografischen Lern- und Lebenserfahrungen der Betroffenen im Mittelpunkt. Erlebnisse im Zusammenhang mit den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen stellen somit wichtige Bezugspunkte für die Bearbeitung dieser Forschungsfrage dar.

Ist die Frage des Lernabbruchs relevant, so muss auch nach den Anlässen gefragt werden, um aus dem Zusammenspiel beider Lernprozesse gesellschaftlich typische (Lern-)Handlungen identifizieren zu können:

2. Warum nehmen funktionale Analphabeten diesen (Lese- und Schreib-) Lernprozess im Erwachsenenalter wieder auf? Welche guten Gründe gibt es, Lesen und Schreiben zu lernen?

Bei dieser Fragestellung ging es darum, die individuellen und sozialen Behinderungen beim Erlernen der Schriftsprache empirisch zu rekonstruieren. Die Untersuchung insgesamt zielte folglich darauf ab, eine Typisierung entlang des thematischen Lernaspekts zu erarbeiten, der die subjektive Bedeutung der Schriftsprache zum Ausdruck bringt.

4.2 Untersuchungsdesign

4.2.1 Methodologische Verortung im qualitativen Forschungsparadigma

Die Forschungsfragen und der lerntheoretische Zugang legen ein qualitatives Forschungsparadigma nahe, das die Erfassung der subjektiven (Lern-) Begründungen funktionaler Analphabeten möglich macht. Quantitative und qualitative Forschung unterscheiden sich nicht nur in der Verwendung der Methoden zur Datenerhebung und -auswertung, sondern ganz grundsätzlich in der Forschungsstrategie und der Logik.

Bei quantitativen Untersuchungen wird eine lineare Strategie verfolgt, ein umfassendes Untersuchungsdesign und die Formulierung von Hypothesen stehen zu Beginn des Forschungsprozesses fest. Anhand einer standardisierten Stichprobe, also „zahlenmäßig darstellbare[r], abstrakte[r] Daten“ werden die Hypothesen überprüft (Witt 2001, S. 2). Insofern kann von einer „überprüfenden Forschungslogik“ gesprochen werden (Brüsemeister 2008, S. 19).

Bei qualitativen Untersuchungen geht es um den Sinn, die Bedeutungen der Akteure und in der Auswertung der Daten um das Finden von Gemeinsamkeiten. Hierbei wird eine zirkuläre Strategie verfolgt, denn Forschungsschritte werden mehrmals durchlaufen. Es gibt zwar ein (theoretisches) Vorverständnis, aber keine Hypothesen, die Theorie wird mittels des Datenmaterials erst entwickelt. Die Entdeckung und Beschreibung von Bezügen und Strukturen ist eher mit Extremen möglich – mit einer Verschiedenheit der Daten, um das zu untersuchende Problemfeld entsprechend abzubilden (vgl. Witt 2001). Insofern wird bei qualitativen Untersuchungen eine „ent-

deckende Forschungslogik“ verfolgt (Brüsemeister 2008, S. 19). Gemeinsam sind beiden Forschungslogiken die Leitgedanken der „Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie die Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick 2002, S. 16).

Für die Untersuchung stellte sich zunächst die Frage der Passung zwischen Gegenstand und Untersuchungsmethode. Um subjektive Begründungen funktionaler Alphabeten rekonstruieren zu können, ist ein Forschungsdesign vonnöten, das in der Erhebung sowohl Narrationen ermöglicht als auch gezielt reflexionsanregende Fragen integriert. Betroffene müssen selbst zu Wort kommen und ihre biografischen Erfahrungen sowie ihre aktuellen Befindlichkeiten und Handlungsproblematiken erzählen können.

4.2.2 Die Datenerhebung mit dem problemzentrierten Interview

In der Untersuchung wurde methodisch auf das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) zurückgegriffen, da hiermit die Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen möglich ist. Witzel wendet sich mit dem problemzentrierten Interview gegen hypothetico-deduktive und naiv-induktivistische Vorgehensweisen (vgl. ebd., S. 2). Das problemzentrierte Interview ist ein „theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert“ (ebd., S. 1). Eine gewisse Theoriegeleitetheit, also notwendiges Vorwissen sowie ein heuristisch-analytischer Rahmen stehen der Offenheit nicht entgegen, sondern ergänzen die Narrationen um zentrale, forschungsbezogene Problemstellungen bzw. -fragen. Im Rahmen des problemzentrierten Interviews werden drei Grundpositionen eingenommen:

1. die Problemorientierung, die forschungspraktisch durch eine Zuspitzung der Kommunikation erfolgt,
2. die Gegenstandsorientierung, also die Flexibilität gegenüber unterschiedlichen Anforderungen des Gegenstands,
3. die Prozessorientierung, die sich auf den Forschungsablauf bezieht und eine systematische Entwicklung des Problemhorizonts ermöglichen soll (vgl. ebd., S. 3).

Ein inhaltlich locker strukturierter Leitfaden mit einer erzählgenerierenden Einleitungsfrage und weiteren themenbezogenen, offenen Fragen bietet hierbei die Grundlage für ein induktiv-deduktives Wechselspiel im Gesprächsverlauf. In dieser Untersuchung stellt die Frage „Wie bist Du zu diesem Kurs gekommen und wozu brauchst Du ihn?“ die Einleitungsfrage dar. Weitere themenbezogene Fragen beziehen sich auf Schriftsprachsituationen im Alltag (Beruf, Familie usw.), die Dauer des Kursbesuchs, auf die Zufriedenheit, Herausforderungen und das Lehr-/Lernverhältnis im Kurs, auf die Kursgruppe, die Biografie, also zurückliegende Lernerfahrungen in der Schulzeit und schließlich auf die soziale Situation und das Alter der Befragten.

4.2.3 Der Feldzugang und das Sample

Als schwierig erwies es sich zunächst, einen Zugang zu funktionalen Alphabeten zu finden, die offen über ihre Situation sprechen würden. Es galt, Kontakt zu Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen aufzunehmen. Dies gelang einerseits über engagierte Kursleitende, andererseits wurden Kursteilnehmende direkt angesprochen und für ein ausführlicheres Gespräch gewonnen. Die Erhebungsphase erstreckte sich von Juni 2008 bis Mai 2009. Insgesamt konnte ein Datenpool bestehend aus 21 aufgezeichnet und transkribiert vorliegenden Interviews aufgebaut werden. Charakteristisch ist, dass es sich bei den Interviewpartnern um Frauen und Männer handelt, die trotz Schulbesuchs in Deutschland Schwierigkeiten mit der Schriftsprache haben und an einem Alphabetisierungskurs in Bayern, Berlin, Brandenburg, Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen teilnehmen (→ Tab. 1).

Die Altersspanne der Interviewten liegt zum Befragungszeitpunkt zwischen 24 und 71 Jahren, das durchschnittliche Alter bei 45 Jahren. Die meisten Interviewpartner sind zwischen 30 und 50 Jahre alt (→ Abb. 5).

Bundesland	Anzahl der Interviewpartner	davon weiblich	davon männlich
Brandenburg	5	1	4
Berlin	6	3	3
Nordrhein-Westfalen	4	2	2
Niedersachsen	2	2	0
Bayern	4	3	1
gesamt	21	11	10

Tabelle 1: Überblick über das Herkunftsbundesland und die Geschlechterverteilung der Interviewpartner

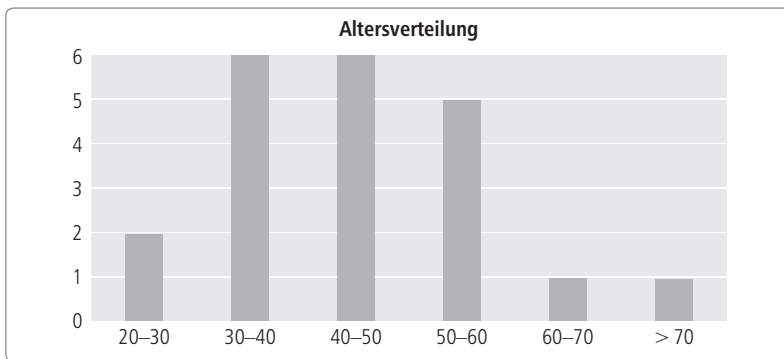


Abbildung 5: Alter der Interviewpartner

Bezüglich sozio-demographischer Merkmale ist eine Heterogenität gegeben, auch wenn sie nicht notwendig für diese Forschungsstrategie wäre. Letztlich erfolgte die Auswahl der Interviewpartner anhand der akquirierten Möglichkeiten, die sich zu hundert Prozent auf Teilnehmende an Alphabetisierungskursen bezogen. Insofern ist der Begriff „funktionaler Analphabet“ hier als Kursteilnehmender definiert. Wichtig wären Gespräche mit Nichtteilnehmenden gewesen, da diese bislang keinen Anlass für sich sahen, einen Kurs zu besuchen. Was deren Begründungen für eine Nichtteilnahme sind, bleibt eine offene Frage, der in einer anschließenden Untersuchung nachgegangen werden könnte.

4.2.4 Die Datenauswertung mit der Grounded Theory und einer empirisch begründeten Typenbildung

Die Auswertung des vorliegenden Interviewmaterials wurde methodisch mit der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) durchgeführt (→ Abb. 6).

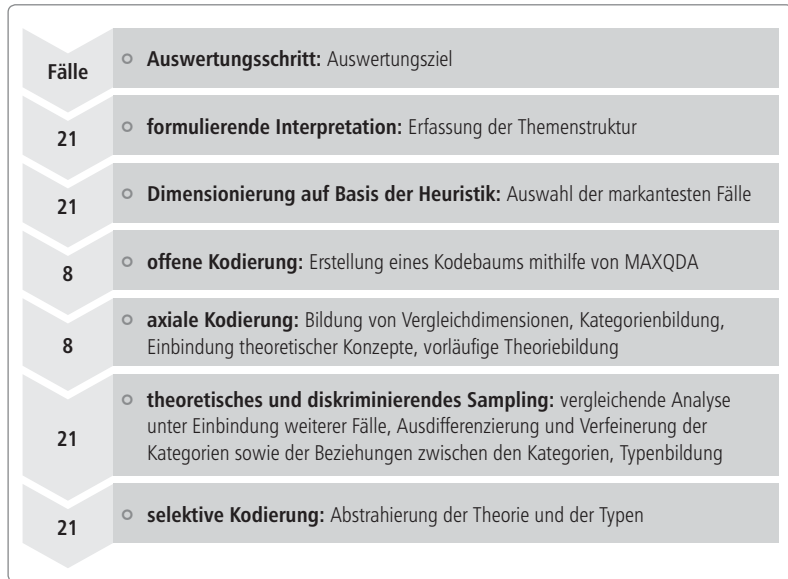


Abbildung 6: Vereinfachte, lineare Darstellung des Auswertungsgehens

Im induktiv-deduktiven Wechselspiel sollte aus dem Datenmaterial eine gegenstandsverankerte Theorie und Typologie entwickelt werden, die Aufschluss über Lernbegründungen (Lernanlässe, Lernbarrieren) funktionaler Alphabeten gibt. Unter „Gegenstandsverankerung“ (*grounding*) verstehen Strauss/Corbin, die „Dichte, Sensibilität und Integration zu entwickeln, die benötigt werden, um eine dichte, eng geflochtene, erklärungsreiche Theorie zu generieren, die sich der Realität, die sie repräsentiert, so weit wie möglich annähert“ (ebd., S. 39). Durch den Einsatz verschiedener Kodierungsverfahren (offenes, axiales und selektives Kodieren) wurden die Daten sukzessive „aufgebrochen“ und neu miteinander in Beziehung gesetzt.

Hierbei wurde die Datenauswertungssoftware MAXQDA verwendet, da sich bei der Entwicklung des Kode- und Kategorienbaums sukzessive Neukonstellationen auf der Basis des umfangreichen Datenmaterials ergaben. Auf diese Weise schälten sich spezifische und immer wiederkehrende Konzepte respektive Kernkategorien heraus, die in einer zusammenhängenden Theorie verankert sind.

Eine „theoretische Sensibilität“, also wissenschaftliches Vorwissen (Theoriekenntnis), ist dabei nicht nur wünschenswert, sondern notwendig, sie „befähigt den Analysierenden, die Forschungssituation und die damit verbundenen Daten auf neue Weise zu sehen“ (ebd., S. 27). Mit Hilfe des „theoretischen Samplings“, in welchem weitere Fälle mit den ersten Fällen verglichen wurden, konnten die Kategorien und deren Beziehung untereinander ausdifferenziert werden. Die konsequente Einbindung aller Interviews diente dazu, alle möglichen Spielarten in den Kategorien im Sinne der theoretischen Sättigung zu berücksichtigen. Parallel erfolgte die Bildung einer Lernbegründungstypologie.

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“ (Kluge 2000, S. 2). Dabei handelt es sich im Weberschen Sinne um „Idealtypen“ und damit um eine „gesteigerte Eindeutigkeit der Begriffe“ (Weber 1972, S. 10). Idealtypen stehen zwischen Empirie und Theorie, sie beziehen sich einerseits auf reale Phänomene, übersteigern bzw. abstrahieren andererseits einige ihrer Merkmale, um ein Modell sozialer Wirklichkeit abzubilden (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 83). Dies gelingt über einen Fallvergleich und eine Fallkontrastierung. Unabhängig davon, ob ein Vergleich anhand von „Themen“, „Achsen“, „Kodes“ oder „thematischen Kategorien“ erfolgt, er dient dem Zweck, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu ermitteln (vgl. ebd., S. 85).

Eine Typologie basiert auf einem ausgewiesenen Merkmalsraum, der „im Laufe des Auswertungsprozesses anhand des Datenmaterials – sowie

des theoretischen (Vor-)Wissens – erarbeitet und dimensionalisiert“ wird (Kluge 2000, S. 7). Empirische Forschung ist auf dieses Wissen angewiesen, „da Untersuchungen nicht rein induktiv durchgeführt werden können“ (ebd., S. 5). Kluge knüpft die Theorie-Empirie-Verbindung sogar bedingungslogisch an die Typenbildung: „Nur wenn empirische Analysen mit theoretischem (Vor-)Wissen verbunden werden, können daher ‚empirisch begründete Typen‘ gebildet werden“ (ebd.).

Empirisch begründete Typenbildung gelingt stufenförmig bzw. schrittweise folgendermaßen:

Im ersten Schritt erfolgt sie über die Entwicklung von Vergleichsdimensionen, die in der vorliegenden Untersuchung auf der Basis thematischer Kodierungen, wissenschaftlichen Vorwissens und entlang der Forschungsfragen eruiert wurden (zum „Vier-Stufenmodell“ vgl. Kluge 2000, S. 13; Kelle/Kluge 2010, S. 91f.). Im zweiten Schritt stehen die Gruppierung der Fälle und die Analyse empirischer Regelmäßigkeiten im Zentrum. In der Lernbegründungstypologie beinhaltet dieser Schritt die Erstellung eines Merkmalsraums und die Zuordnung der Untersuchungselemente in Form von Begründungen. Inhaltliche Zusammenhänge und die konkrete Typenbildung lassen sich im dritten Schritt verorten. Einerseits wurden hierbei weitere Merkmale aus der Empirie hinzugezogen, andererseits erfolgte eine Reduktion des Merkmalsraums auf das Wesentliche. Der vierte und letzte Schritt dient dem Erfassen des Typischen und der Überprüfung der Vergleichsdimensionen und inhaltlicher Sinnzusammenhänge, um die gebildeten Begründungstypen entsprechend charakterisieren zu können.

Die eruierten Lernbegründungstypen sind nie in deren „Reinform“ bei einzelnen Menschen zu finden. Vielmehr tritt eine spezifische Konstellation von Merkmalen auf, die Lernprozesse – Lernanlässe und Lernwiderstände – situativ begründen. Mit diesen Begründungstypen ist ein Anschluss an die Holzkampsche Denkfigur restriktiver-verallgemeinerter Handlungsfähigkeit möglich. Die empirisch rekonstruierten Verhältnisformen stellen keine intersubjektive Typologie, sondern eine intrasubjektive Handlungsalternative dar (vgl. Holzkamp 1990, S. 37ff.). Funktionale Analphabeten können gute Gründe für das Lernen der Schriftsprache haben, gleichzeitig ist eine unterschiedlich stark ausgeprägte Widerständigkeit bzw. Begrenzung

vorhanden. Das Verhältnis zwischen Teilhabewunsch und verschiedenen Facetten der Begrenzung, beispielsweise in Form einer Bedrohung, kann mit dieser Typologie abgebildet werden.

Die Kombination aus subjektwissenschaftlicher Heuristik und qualitativem Auswertungsverfahren gestattet das Verstehen von Lernbegründungen einerseits und die Rekonstruktion im sozialen Kontext andererseits. Dabei wurde der Versuch unternommen, eine Binnenperspektive – nicht Innen- oder Außenperspektive – einzunehmen. Darauf leiten sich folgende Fragen ab: Wie begründen funktionale Analphabeten typischerweise ihr Lernen und Nichtlernen? Vor welchen Entscheidungsalternativen stehen sie in bestimmten Situationen, in den ihnen zugänglichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern? Welche (Lern-)Handlungen und (Lern-)Strategien wählen sie letztlich aus bzw. greifen sie nicht auf? Hierbei geht es nicht um Bedingungen im Rahmen eines Ursache-Wirkung-Modells, dem funktionale Analphabeten ausgeliefert sind, sondern um deren subjektive Begründungen.

4.3 Lernprozesse funktionaler Analphabeten

Ob und wie jemand lesen und schreiben lernen kann und möchte, hängt von seinen biografischen Erfahrungen und seiner aktuellen sozialen Verortung ab. Aus den biografisch erfahrenen Begrenzungen und Möglichkeiten heraus setzen sich funktionale Analphabeten ins Verhältnis zu aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen. Holzkamp (1993) bezeichnet das Sich-ins-Verhältnis-setzen zur Welt als „personale Situiertheit“.¹⁸ Dabei hat es für funktionale Analphabeten kaum Sinn, sich mit dem Lerngegenstand „Schriftsprache“ zu beschäftigen, wenn sie beispielsweise in der Schule die Erfahrung gemacht haben, dass sie nicht lernen können (gehäufte Misserfolge) oder lesen und schreiben keine Anerkennung mit sich brachte bei Eltern, Lehrern, Mitschü-

18 „Demgemäß ist also der Standort, von dem aus ich mich zur Welt und zu mir selbst situiere, über die raumzeitliche Bestimmtheit hinaus Inbegriff dessen, ‚wo ich jetzt stehe‘ als diese konkrete Person, die aufgrund spezifischer Lebensverhältnisse (als individueller Aus- und Anschnitt allgemeiner gesellschaftlicher Lebensbedingungen) das geworden ist, was ich bin, mit dieser bestimmten Vergangenheit, aus der meine gegenwärtige Befindlichkeit und meine zukünftigen Möglichkeiten erwachsen“ (Holzkamp 1995, S. 263).

lern. Lernbegründungen sind darüber hinaus mit den Lebensinteressen¹⁹ verbunden. Die Aneignung von Schriftsprache muss zu den Lebensinteressen passen, d.h. die Aussicht auf eine erweiterte Teilhabe mit sich bringen. So kann lesen und schreiben zu lernen damit begründet werden, in seinem Job handlungsfähig zu werden oder gar erst eine Beschäftigung zu erhalten.

In der im Rahmen unserer Untersuchung erarbeiteten Lernbegründungstypologie kommen die aktuellen Befindlichkeiten zum Ausdruck, die sich aus den Lebensinteressen, der sozialen Verortung und den biografischen Erfahrungen ergeben. Ob und wie funktionale Analphabeten Lesen und Schreiben lernen möchten und können, hängt von ihren erlebten Begrenzungen und Möglichkeiten in den für sie relevanten Anerkennungsfeldern (Beruf, Familie, Gemeinwesen) ab. Übergeordnet stellt sich die Frage, inwiefern lesen und schreiben notwendig bzw. wichtig sind für alltägliches oder zukünftiges Handeln?

Die biografischen Erfahrungen, die das Lernen der Schriftsprache im Kindes- und Jugendalter behinderten, wiederholen sich in den Interviews durchweg und sollen daher an dieser Stelle als gemeinsamer Erfahrungshorizont reflektiert und mehrperspektivisch interpretiert werden. Zur exemplarischen Veranschaulichung dieses Erfahrungshorizonts werden empirische Belege in Form kurzer Interviewausschnitte in den folgenden Text integriert.

4.3.1 Biografische Teilhabeerfahrungen²⁰

In den Interviews wird von Vernachlässigung und Desinteresse bis hin zu körperlicher Gewalt seitens der Eltern berichtet.

Beate (45): „Also wenn – wenn natürlich äh äh ein Brief nach Hause kam, dann wurde natürlich ein Riesentheater gemacht, also ja. Dann gab’s ein paar hinter die Rübe oder weiß ick wat für ne Strafen, aber meistens gab es

19 „Die menschlichen Lebensinteressen aber sind unserer Gesamtkonzeption nach wiederum psychologisch zu konkretisieren als emotional-motivationale Qualität von Handlungsbegründungen (womit kognitive und emotionale Momente hier auf spezifische Weise integriert sind)* (Holzkamp 1995, S. 189).

20 Der Zusammenhang zwischen fehlender Anerkennung, der damit fehlenden Möglichkeit, zentrale soziale Haltungen im Vergesellschaftungsfeld Familie zu erwerben und eine „spirale reduzierter Anerkennung“ durch weitere Exklusionsprozesse in der Institution Schule zu erfahren, wurde bereits in Ludwig (2010) und Ludwig/Müller (2011, 2012) erläutert.

dann eher Schläge und (LACHT) dann war die Sache dann nachher auch wieder irgendwie nach zwei Tagen erledigt und war dann – bis der nächste Brief kam. Und dann irgendwann glaube ich hat sich auch gar keiner mehr dran in – äh äh dran gestört, was da überhaupt ist.“

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

Ole (26): „Wir haben früher n Laden gehabt und da haben se sich mehr um den Laden gekümmert, als um uns. Also ich hab noch zwee Schwestern und die haben mir meistens geholfen gehabt und dann sind se ooch ausgezogen. Und dann habe ich alleene dagestanden. Und dann war ich ooch erst elfe oder so. Ja, und dann habe ich alleene dagestanden. Da habe ich meine Hausaufgaben, alles alleene gemacht gehabt. Ja, und da habe ich dann Schule geschwänzt, meiste Zeit dann, weil ich dann – und dann bin ich dann nicht hinterhergekommen, dann. Na, in der ersten Klasse bin ich gleich sitzengeblieben, dann bin ich gleich in die Hilfsschule gekommen.“

Funktionale Analphabeten fühlen sich in der Herkunftsfamilie vernachlässigt und ausgeschlossen. Dies setzt sich in der Institution Schule fort. In den Interviews berichten funktionale Analphabeten davon, dass sie in der Schule den Anschluss verpassen, nur wenige Beziehungen aufbauen und teilweise zu Außenseitern werden. Einige entziehen sich sogar gänzlich der Institution Schule.

Rita (33): „Durch die Heimwechselung und Schulwechselung konnte man ja auch keine Beziehung in die Klasse so aufbauen. Man war immer der Außenseiter.“

Ole (26): „Ich wurde immer bis ganz hinten gesetzt, weil ich der Mopplige war. Also ich war der, den se meistens geärgert haben in der Schule. Ja. Weil eben deswegen, weil ich auch nicht richtig lesen und schreiben konnte, das haben se mich dann – geh weg, mit dir wollen wir nichts zu tun haben, so automatisch. Ich hatte bloß zwee Freunde oder so in der Schule. Und denn – das war's. Und die konnten auch nicht richtig schreiben und lesen.“

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.“

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.“

Der Zusammenhang von funktionalem Analphabetismus und Negativerfahrungen in Familie und Schule wurde bereits in der Alphabetisierungsforschung festgestellt und mit der Entwicklung eines negativen Selbstbildes und damit verbundenen Lernängsten erklärt (vgl. Oswald/Müller 1982; Döbert-Nauert 1985; Namgalies 1990). Mit dieser individualpsychologischen Betrachtung dieses Phänomens geraten soziale und sozialstrukturelle Aspekte aus dem Blick.

Betrachtet man die primären Erfahrungen in der Familie aus sozialphilosophischer Perspektive (vgl. Honneth 1994), fehlen funktionalen Analphabeten die über Anerkennung vermittelten sozialen Haltungen und Funktionszusammenhänge, die im Reproduktionsfeld „Familie“ üblicherweise erworben werden. Honneth hat die Vorstellung, dass Vergesellschaftungsprozesse über Anerkennungsbeziehungen verlaufen. Im Anschluss an Hegel präzisiert Honneth die Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse und identifiziert die drei zentralen Anerkennungsfelder: 1. die Familien bzw. Primärbeziehungen, in denen Anerkennung über emotionale Zuwendung erfahren und Selbst- und Weltvertrauen entwickelt wird, 2. der Staat bzw. das Gemeinwesen, in welchem Anerkennung über moralische und rechtliche Zurechnungsfähigkeit im Sinne geteilter Werte erlebt und Selbstachtung entwickelt wird, sowie 3. der Beruf, in dem über soziale Wertschätzung persönliche Fähigkeiten anerkannt werden und eine Selbstschätzung erfolgen kann.

In den Interviews mit funktionalen Analphabeten kommt das Gefühl von Missachtung in den Primärbeziehungen zum Ausdruck, sie erhalten dort keine Anerkennung. Mit Bezug auf die Theorie der Sittlichkeit (vgl. Honneth 1994 in Anschluss an Hegel) kann gesagt werden, dass die Bildungsprozesse bzw. Vergesellschaftungsprozesse auf der ersten Stufe scheitern. Gesellschaftliche Wissens-/Bedeutungshorizonte werden von

funktionalen Analphabeten nur in reduzierter Art und Weise zugänglich gemacht, sie können sich nicht über reziproke Anerkennungsverhältnisse als Gesellschaftsmitglied erleben.

Lerntheoretisch gehen wir davon aus, dass Menschen grundsätzlich auf die Erweiterung ihrer gesellschaftlichen Teilhabe abzielen und daher bereit sind, sich auf entsprechende Lernprozesse einzulassen – sofern sie nicht gegen die eigenen Lebensinteressen sprechen (vgl. Holzkamp 1993). Eine wichtige Voraussetzung für Lern- und Teilhabeprozesse ist allerdings der Zugang zu Regeln, Informationen und Handlungspraxen der sozialen Praxisgemeinschaft (vgl. Lave/Wenger 1991). Die Familie als soziale Praxisgemeinschaft vermittelt nicht die notwendigen Regeln und Handlungspraxen, die für weitere Teilhabeprozesse und die Entwicklung von Handlungsproblematiken als Ausgangspunkt für Lernprozesse notwendig sind.

In der Sozialpädagogik wird von „dysfunktionalen Familien“ gesprochen, in denen Kindern durch fehlende Anerkennung in den Beziehungsstrukturen keine sozialen Haltungen vermittelt werden und sich die Ablehnung aufgrund auffälligen Verhaltens in anderen Institutionen fortsetzen kann (vgl. Zobel 2000). Mit sozialen Haltungen und Wissens-/Bedeutungshorizonten sind hierbei verschiedene Aspekte gemeint. Kinder, die in solchen Familienverhältnissen aufwachsen, lernen nur reduziert die moralische Struktur von Interaktionen, zwischenmenschlichen Beziehungen sowie den Zusammenhang zwischen Verantwortungsübernahme, erbrachter Leistung und Anerkennung kennen und sind daher schlecht auf schulische Funktionszusammenhänge und Normen vorbereitet. Sie entsprechen nicht den Erwartungen, die die Schule an sie stellt.

Im Rahmen der Schulforschung wird dann von „Bildungsbenachteiligung“ gesprochen, wenn Kinder nicht den in der Schule geltenden Normen aufgrund der familiären Sozialisation entsprechen und dadurch weniger Anerkennung erfahren (vgl. Büchner 2008). Der schulische Bildungskanon entspringt autoritativ durchgesetzten Wissens- und Wertehierarchien und bildet damit die Grundlage für Selektionsprozesse.

Funktionale Analphabeten, hier als bildungsbenachteiligte Kinder interpretiert, bringen diese Voraussetzungen beim Schuleintritt nicht mit und verlieren daher den Anschluss. Sie werden als leistungsschwache Schüler stigmatisiert, zurückgestuft oder in Förderschulen abgeschoben, was

ihren gesamten Bildungsprozess maßgeblich beeinflusst: „Diese Kinder [bildungsbenachteiligte im Allgemeinen, K.M.] lernen das Schweigen, das Nicht-Können in der Schule, weil ihre Habitusformen durch die Schule stigmatisiert werden“ (Liebau 2008, S. 49).

Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Zusammenhang mit den Kapitalformen (ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital) nach Bourdieu (1971; 1982) wurde bereits mehrfach empirisch belegt, unter anderem bereits in der ersten PISA-Studie. Dort wurden signifikante Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und erbrachten Schulleistungen festgestellt (vgl. Baumert 2001). Dabei wurde die soziale Herkunft über den familiären Hintergrund wie Bildungsabschluss und Beruf der Eltern, die kulturelle Ausstattung im Haushalt und die Lerngewohnheiten der Schüler erfasst. Liebau (2008) interpretiert diesen Zusammenhang folgendermaßen: Die Schule fördert Kinder, die in der primären Sozialisation bereits mit Normen, Praktiken und Verkehrsformen der legitimen Kultur vertraut gemacht wurden; Kinder, die in der primären Sozialisation hingegen von symbolischen Kompetenzen (soziale Anerkennung) abgeschnitten wurden, werden in der Schule restringiert (vgl. ebd., S. 48f.). Diese Zusammenhänge entziehen sich einer direkten Beobachtung, da die Übertragung kulturellen Kapitals die am besten verschleierte Art der Vererbung über die familiäre Sozialisation darstellt (vgl. Bourdieu 2005, S. 58).

Der Ausschluss aus dem Vergesellschaftungsfeld „Familie“ zieht den Ausschluss aus schulischen Zusammenhängen nach sich. Kinder aus dysfunktionalen Familien sind dabei doppelt benachteiligt, denn ihnen fehlen nicht nur zentrale Haltungen und Praktiken, die üblicherweise in der Herkunftsfamilie erworben werden, sie erhalten im Rahmen der nächsten Ausschlusserfahrung im Schulsystem keine Unterstützung, um dies abzuwehren.

Aus systemtheoretischer Perspektive wird die Kumulation von Ausgrenzungserfahrungen in verschiedenen Dimensionen (Familie, Erwerbsarbeit, Sozialstaat usw.) als Mehrdimensionalität von Exklusion bezeichnet (vgl. Kronauer 2010, S. 47). Exklusionsprozesse haben die Tendenz, verschiedene Dimensionen zu übergreifen, sich zu verbinden und einander wechselseitig zu stärken (vgl. ebd., S. 49).

Im Anschluss an Talcott Parsons nutzt Luhmann (1995) den Begriff der „sozialen Differenzierung“, um die Gesellschaft in ihrer funktional diffe-

renzierten Sozialstruktur systemtheoretisch zu beschreiben. In der Vorstellung, die Gesellschaft bestehe aus verschiedenen Systemen, die locker miteinander verbunden sind, lassen sich sowohl Inklusion als auch Exklusion abbilden. Kennzeichnend für die jeweiligen Teilsysteme (u.a. Wirtschaft, Wissenschaft, Liebe) ist das Handeln bzw. Kommunizieren nach je eigenen Logiken unabhängig vom jeweils anderen System. Jedes Teilsystem übernimmt eine spezifische gesellschaftliche Aufgabe. Die prinzipielle Offenheit der jeweiligen Funktionssysteme sowie die mehrdimensional geprägten Inklusionsprozesse bieten einen Zugang zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedeutungen und infolgedessen eine vielförmige Inklusion. Inklusion und Exklusion beziehen sich auf die Art und Weise, in der im Kommunikationszusammenhang Menschen bezeichnet werden, „also die Art und Weise, in der sie als Personen behandelt werden“ (ebd., S. 241).

Funktionale Analphabeten werden im Rahmen von Exklusionsprozessen nicht mehr als Personen behandelt, sie werden ausgeschlossen und missachtet in der Herkunftsfamilie und im Schulsystem. Erfolgt eine Ausgrenzung in verschiedenen Systemen, hier Familie und Schule, spricht Luhmann von fester Integration, da kein lockerer Zusammenhang mehr zwischen den einzelnen Systemen besteht (vgl. ebd., S. 259). Der Begriff „Exklusion“ bedeutet also Ausschluss innerhalb der Gesellschaft, in einem oder mehreren Systemen bzw. Dimensionen. Exklusion kann als *Zustand* (statische Seite) und *Prozess* (dynamische Seite) bezeichnet werden, wobei einem Zustand biografisch betrachtet immer der (aktive) Prozess vorausgeht (vgl. Kronauer 2010, S. 51).

Biografische Ausgrenzungserfahrungen, wie sie funktionale Analphabeten erleben, müssen nicht zwangsläufig zu weiteren Exklusionsprozessen in anderen Dimensionen führen, da die Dimensionen eigenständig sind; kritische Ereignisse können ebenso kompensiert werden (vgl. ebd., S. 51). Nicht alle funktionalen Analphabeten sind vollkommen isoliert in der Kindheit bzw. bleiben es, sondern haben Freundschaften oder andere Bezugspersonen. Intakte soziale Netze können eine solche kompensatorische Leistung bringen. Insbesondere im Erwachsenenalter erleben funktionale Analphabeten durchaus vielfältige Inklusionsprozesse, beispielsweise durch die Gründung einer Familie oder den Beginn einer Berufsausbildung. Im Rahmen dieser Teilhabeerfahrungen, d.h. dieses Eingebunden-Seins in so-

ziale Netze, erleben funktionale Analphabeten Anerkennungsverhältnisse, die Ausgangspunkt für Handlungs- und Lernproblematiken sind: „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“ (Ludwig/Müller 2012, S. 36).

Funktionale Analphabeten können erst dann Handlungs- und Lernproblematiken erfahren, wenn sie in soziale Netze eingebunden sind und Anerkennung erfahren. Nur wer anerkanntes Mitglied in einem sozialen Netz ist, kann auch im Rahmen seiner Mitgliedschaft Handlungsproblematiken erfahren. Handlungsproblematiken müssen aber gegeben sein, damit sich daraus Lernproblematiken entwickeln können, die wiederum den Ausgangspunkt für Lernprozesse bilden. Nur derjenige, der ein Mindestmaß an Teilhabe in den drei zentralen Vergesellschaftungsfeldern „Familie“, „Gemeinschaft“ und „Beruf“ erfährt, erhält auch die Chance, dort Handlungsproblematiken wahrzunehmen, Diskrepanzerfahrungen zu machen und lernend darauf zu reagieren.

4.3.2 Typische Handlungsproblematiken

Vor welchen konkreten Handlungsproblematiken funktionale Analphabeten im Alltag stehen, kommt in den Interviews zur Sprache. Im folgenden Text werden diese Problematiken anhand exemplarischer Interviewausschnitte verdeutlicht.

Judith (34): „Also auch schon alleine für mich, weil ich auch noch eine siebenjährige Tochter habe. Die geht ja jetzt dann äh auch zur Schule. Dann habe ich mir eben halt gedacht: Ja, na okay. War für mich eben blöd – halt blöd gewesen, wenn ich ihr was vorlesen sollte – war es für mich einfach doof. Weil konnte ich nicht, dann musste ich immer sagen: Maus warte, Mama braucht ein bisschen länger.“

Stefan (34): „Und SCHLIMM ist es dann eben für die Eltern, wenn der Kleene sagt: Mutti, du sollst mir mal das hier vorlesen [...] Na ja, ich will versuchen, mit dem Kurs hier, dass ich mit dem Kleenen Abend wirklich mal n Märchenbuch vorlesen kann. Ich – ich sag’s Ihnen ehrlich: Ich hab die erste Zeit, wenn er ankam: Papa, lies mir mal was vor, dann hab ich mir die Bilder

angeguckt und da habe ich mir einfach n Text zusammengereimt. Aber ob das da drinne stand, das war eben die andere Frage.“

Rita (33): „Weil ich det nicht schön finde. Weil ist peinlich manchmal. Man will die Kind – will – man möchte den Kindern ne Geschichte vorlesen und wenn se das nicht richtig verstehen äh ähm weil es – wenn es einem un – pei – äh wenn einem es peinlich wird, dann stottert man beim Lesen.“

Eine sehr häufig beschriebene Handlungsproblematik eröffnet sich in der Familie. Funktionale Analphabeten können ihren eigenen Kindern nur sehr mühselig bis gar nicht Bücher vorlesen. Sie empfinden diese Situationen als sehr unangenehm und erleben dabei Frustrations- und Schamgefühle, machen Diskrepanzerfahrungen. Aber auch in anderen Gesellschaftsfeldern werden funktionale Analphabeten tagtäglich mit Schriftsprache konfrontiert.

Ole (26): „Es war ja auch, wo ich äh (1 Sek.) n Plus, sollte ich was – habe ich was gekauft gehabt, was ich gar nicht kaufen sollte. Na ja, und da hat sie dann gesagt: Das musst du dann selber zurückschaffen. Na ja, und dann habe ich dann dagestanden, wegen das Ausfüllen da wieder [...] Da musst de dann deinen Namen und das alles schreiben. [...] Ja. Und da haben se mir auch schon doof angeguckt gehabt.“

Stefan (34): „Man merkt sich, wo man hinfahren will, aber wenn man jetze irgendwo ganz fremd ist, in ner fremden Stadt, na ja dann: Ja, wo wohnt du jetze, wo warst du? Ne, und DAS ist dann schwer. Da kann man sich die Namen nicht merken oder die Straßen nicht richtig merken und DAS ist dann schwer. Und wenn man keenen Anhaltspunkt hat, dann ist es auch noch schwerer, in fremden Städten.“

Einfachste Alltagshandlungen, wie das Einkaufen, Umtauschen von Waren oder die Orientierung in den Straßen fremder Städte, werden zur Mühe. Über den privaten Raum der Familie und öffentliche Alltagssituationen hinaus, sind es vor allem berufliche Schriftsprachsituationen, bei denen funktionale Analphabeten scheitern. Die Arbeitssuche erweist sich dabei als problematisch.

Beate (45): „Was ganz schlimm war, wenn man zu einer Firma ging, früher war das ja so, da musste man ähm so einen Personalbogen ausfüllen, na, dann scheiterte das ja schon. Also da versuchte man, irgendwie aus dem Büro wieder rauszukommen, ja, äh dass man diesen Personalbogen ja nicht ausfüllen musste. Dann habe ick angefangen äh äh diese wichtig – die wichtigen Fragen, die sie wissen wollten, auswendig zu lernen, die Staatsangehörigkeit und so und diese Dinge, alles auswendig gelernt, hat aber dann auch nicht geklappt, weil dann immer irgendwelche anderen Fragen kamen. Viele Sachen, die ich da gelesen habe, konnte ich nicht umsetzen diese Worte, was – was ist damit gemeint, was will derjenige damit.“

Ole (26): „Ja. Also aufbauen und so alles, ist ja alles kein Problem. Aber dann das (1 Sek.) Ausfüllen. Ja? Oder jetze – musstest de Lacke, also Farben und so was, musstest de da mischen und so was. Und dann hast de n Zettel gekriegt. Ja, und dann lesen. Und dann so ne langen Wörter und schwierige Wörter, X Y mit drinne und so. Ja, und da sind die meisten damit nicht klargekommen.“

Funktionale Analphabeten gehen ganz unterschiedlich mit Schriftsprachforderungen um. Diese Situationen können – wie hier in Auszügen ansatzweise dargestellt – als problematisch empfunden werden, eine Diskrepanzerfahrung auslösen und eine Lernbegründung generieren. Ebenso ist es denkbar, dass solche Situationen bewältigt werden, dass also auf Bewältigungsstrategien zurückgegriffen wird und keine Diskrepanzerfahrung entsteht. Dies gelingt über Vermeidungsstrategien wie der Täuschung (alternative Erklärungen wie das Vergessen der Brille), der Delegation von Handlungen auf andere Personen, der Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz (alternative Hilfsmittel) und eine Profilierung in anderen Bereichen bei langfristiger Konfrontation (vgl. Egloff 1997). In den Interviews gibt es neben der Beschreibung klarer Handlungsproblematiken und dem Wunsch, diese zu überwinden, ebenso Situationsbeschreibungen, die nicht als problematisch erlebt werden und Schriftsprachkompetenz als überflüssig erscheinen lassen.

Rita (33): „Beim Kochen braucht man ja keine Zahlen so großartig. Da muss man nen guten Gaumen haben.“

Judith (34): „Ja, die wussten auch Bescheid. Deswegen habe ich ja nie Bücher vorgelesen oder so was, ich habe dann eben halt mit den Kindern so andere Spiele gemacht. Oder haben die – mich hingesetzt und mit denen eben halt gebastelt. Und das fanden se eben halt wieder gut, weil ich auch äh in gewissen Sachen sehr kreativ bin im – im Basteln oder im Malen.“

Hartmut (57): „Steht ja alles druff. Wenn de jetzt ne Zeichnung kriegst, du musst schweißen, da steht der Stahl drinne und mit was für Zusatzwerkstoff du schweißt. Na ja, dann holste dich das. Guckst de rein. Oder die Schweißtechnik sagt dir oder bringt dir das sogar. Gib's ja auch.“

Inwiefern Teilnehmer an Alphabetisierungskursen typischerweise Lernprozesse begründen, also Schriftsprachanforderungen aufgrund erlebter Diskrepanzerfahrungen als Lernanlass verstehen, ist vor allem eine Frage der Teilhabeerfahrungen.

4.3.3 Lernbegründungstypen

Auf der Rekonstruktion biografischer Teilhabeerfahrungen und aktuellen Handlungsproblematiken basierend, lässt sich eine Typologie aus den 21 Interviews generieren, die typische Lernbegründungen für das Lernen der Schriftsprache abbildet (→ Abb. 7). Dabei werden übergeordnet zwei grundlegende Begründungen sichtbar, die sich entlang der Teilhabeausrichtung unterscheiden. Sie drücken sich in divergierenden Bestrebungen aus: *Teilhabe sichernde* Begründungen beinhalten die Sicherung des bedrohten Status quo minimaler gesellschaftlicher Teilhabe innerhalb eines Bedeutungsraums und behindern auf vielfältige Weise den Lernprozess. *Teilhabe erweiternde* 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. Beim ambivalenten Typus sind Lernproblematiken eindeutiger und einige Behinderungen im Lernprozess werden minimal reflektiert, im Gegensatz zum resignierten Lernen. 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. Die Lernprozesse verlaufen in Richtung eines vielschichtigen Lernens unproblematischer, es kommt sogar zu „Lernsprüngen“ (Holzkamp 1993, S. 239), also der Verbesserung der Lernfähigkeit innerhalb des Lernprozesses.

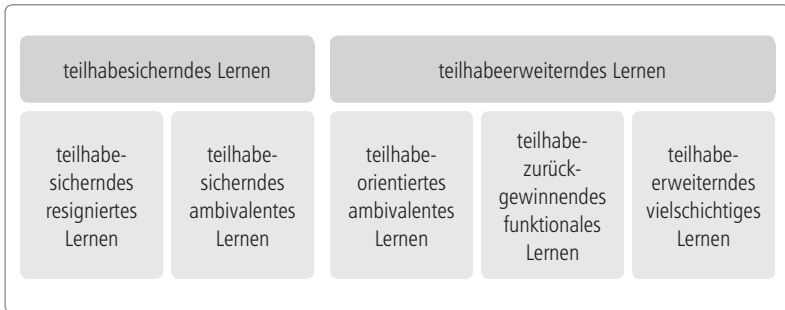


Abbildung 7: Begründungstypen für das Lernen der Schriftsprache

Ausgangspunkt für die Entwicklung der Typologie ist der Merkmalsraum, in dem sich die drei Kernkategorien *Bedeutungsraum*, *Reflexion* und *Lernen* mit ihren jeweiligen Dimensionen und Eigenschaften ausdrücken. Die fünf Begründungstypen lassen sich anhand unterschiedlicher Konstellationen innerhalb des Merkmalsraums generieren.

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt der Merkmalsraum allgemein beschrieben. Anschließend werden die einzelnen Begründungstypen mit den innerhalb der Kernkategorien jeweils unterschiedlichen Begründungen dargestellt.

Merkmalsraum und Vergleichsdimensionen

Der empirisch und theoretisch fundierte Merkmalsraum lässt sich hierarchisch auf drei Ebenen darstellen:

1. die Kategorienebene als abstrakteste Ebene mit den Kernkategorien *Bedeutungsraum*, *Reflexion* und *Lernen* (→ Abb. 8),
2. die darunter liegende Dimensionsebene als Ausdifferenzierung der Kategorien,

3. die unterste Ebene der Eigenschaften als Spezifizierung der Dimensionen und Begründung der Typologie.

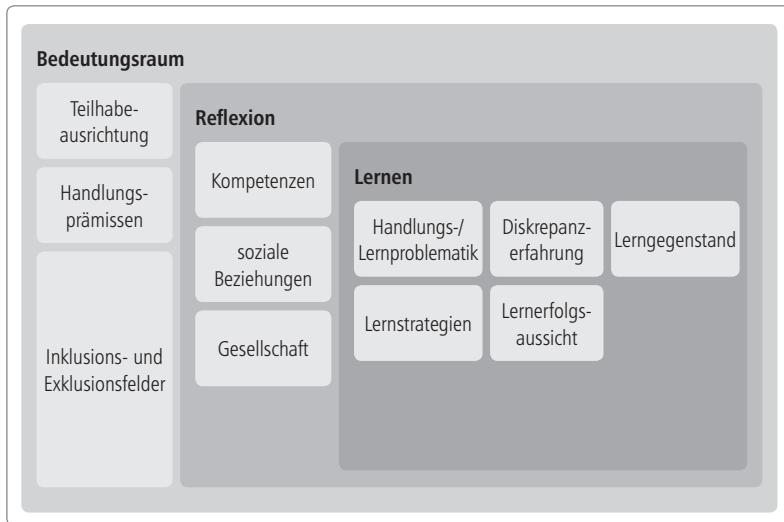


Abbildung 8: Kernkategorien und Dimensionen des Merkmalsraums

Forschungslogisch ist die Entstehung des Merkmalsraums nicht linear erfolgt (→ Kap 4.2). Anhand der offenen Kodierung sind zunächst die Dimensionen entstanden, die sich einerseits zu Kategorien abstrahieren ließen, andererseits Eigenschaften hervorbrachten, die die Typologie letztlich erst möglich machten. Auffällig mag im Folgenden der Rückgriff auf Begrifflichkeiten der Holzkampschen Lerntheorie, insbesondere im Rahmen der Dimensionen *Lernen* und *Bedeutungsraum* sein. Hierin drückt sich die Heuristik aus. Sie lässt aber keineswegs auf ein deduktives Vorgehen schließen, sondern stellt die begriffliche Fassung empirischer Befunde bereit. Da der Merkmalsraum darüber hinaus weitere Dimensionen und Eigenschaften enthält, die innerhalb der empirischen Auswertung entstanden und ebenfalls theoretisch fundiert werden konnten mit weiteren Konzepten, geht er deutlich über die Heuristik hinaus. Die verwendeten Theoriekonzepte zur Fassung der abstrakten Kernkategorien werden im Folgenden eingeführt, bevor sie in der Typologie zum Tragen kommen.

Die Kernkategorien *Bedeutungsraum*, *Reflexion* und *Lernen* sind auf der Basis des empirischen Materials abstrahierte Konstrukte, die in einem spezifischen Verhältnis zueinander stehen. Sie spiegeln die Begründungsstrukturen funktionaler Analphabeten für einen mehr oder weniger widerständigen Lernprozess wider. Dabei stellt die Kategorie *Bedeutungsraum* den Ausgangspunkt dar, der dem Lernen der Schriftsprache einen Sinn im Kontext der Lebensinteressen gibt. Dabei spielt die Teilhabe in den verschiedenen Vergesellschaftungsfeldern eine herausragende Rolle. Insofern kann diese Kategorie als Rahmung der Kategorien *Reflexion* und *Lernen* betrachtet werden.

Die Kategorie *Reflexion* stellt die zentrale Schnittstelle zwischen Bedeutungsraum und dem Lernprozess dar, da sie zwischen Bedeutsamkeiten (Lernsinn) und Handlungsoptionen (Lernmöglichkeit) über die Identifizierung von Differenzen vermittelt. Diskrepanzerfahrungen und Lerninteressen sind ohne Reflexionsprozesse nicht möglich. Die Verortung in der Welt geht mit den Fragen einher: Welche Kompetenzen besitze ich? Wie sehen meine sozialen Beziehungen aus? Wie verstehe ich gesellschaftliche Strukturen? Wird die Gesellschaft aufgrund biografischer Erfahrungen, insbesondere Ausschlusserfahrungen, als deterministisch erlebt, haben Lernhandlungen wenig Sinn und drücken sich in einer abwehrenden, sichernden Lernhaltung oder resignierten Lernerfolgsaussicht aus. Werden Schriftsprachproblematiken in bedeutungslosen Strukturen erfahren, handeln funktionale Analphabeten eher defensiv bis abwehrend. Umgekehrt ergibt Lernen Sinn, wenn Problematiken und Diskrepanzen in bedeutungsvollen Handlungsräumen erlebt werden. Die einzelnen Dimensionen der drei Kernkategorien sind hier analytisch getrennt, weisen jedoch empirische Zusammenhänge auf, die sich letztlich in der Typologie abbilden lassen.

Die Kategorie *Bedeutungsraum* umfasst folgende Dimensionen und bildet damit im Kern die Bedeutsamkeiten funktionaler Analphabeten ab:

- Teilhabeausrichtung,
- Inklusion/Exklusion in der Familie,
- Inklusion/Exklusion im Beruf,
- Inklusion/Exklusion im Gemeinwesen sowie
- Handlungsprämissen.

Im Rahmen der Interviewauswertung wurden Codes generiert, die auf bestimmte Prioritäten im Leben funktionaler Analphabeten hinweisen, in der Holzkampschen Sprachweise auch als Lebensinteressen, also „als elementare subjektive Notwendigkeit, Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen zu gewinnen bzw. zu bewahren“ (Holzkamp 1993, S. 189) bezeichnet. Aus der Wahrung der Lebensinteressen ergeben sich Handlungsprämissen, die sowohl Voraussetzung als auch Resultat von Handlungen sind:

Dabei gehen „äußere“ Ereignisse zwar auch in Handlungsbegründungen ein, ebenso können dabei kausale Zusammenhänge berücksichtigt werden, aber nicht unter dem Aspekt ihrer direkten Ein- bzw. Auswirkungen, sondern (in der Art, wie ich sie erfahre), als „Prämissen“ für die Begründung meiner Handlungsvorsätze: Derartige Prämissen sind nicht eindeutig von außen determiniert, sondern vom Subjekt im Kontext seiner Handlungen aktiv selektiert bzw. hergestellt (ebd., S. 24).

In den Interviews wurde deutlich, dass die Prämissen, im Sinne von selektierten Handlungsorientierungen, stärker im sozialen, beruflichen oder kulturellen Bereich liegen, so dass diese Dimension in Anlehnung an die Kapitalarten Bourdieus (2005) mit den Eigenschaften *ökonomisch*, *sozial* und *kulturell* bezeichnet werden konnte. Dabei geht es in dieser Kategorie noch nicht primär um Handlungsoptionen, die mit dem Schriftspracherwerb verbunden sind, sondern um bedeutsame Handlungsbereiche im Leben funktionaler Analphabeten. Liegen die Handlungsprämissen stark im privaten Raum der Familie oder des Gemeinwesens (z.B. ehrenamtliche Tätigkeit), wurde die Eigenschaft *sozial* vergeben. Ist das berufliche Umfeld höchst bedeutsam, wurde dies mit der Eigenschaft (sozial-) *ökonomisch* gelabelt. Die Eigenschaft *sozial* ist durchweg mit den anderen Eigenschaften verbunden, da die Prämissen stets mit sozialen Beziehungen, hier im Kontext des Berufs verknüpft sind. Geht es hingegen primär um den kulturellen Gesellschaftsraum, der mit dem Schriftspracherwerb zugänglich werden soll, wurde die Eigenschaft (sozial-) *kulturell* vergeben. Dies bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass funktionalen Analphabeten der private Raum unbedeutend ist, aber aktuelle Handlungsprämissen eben stärker auf kulturelle, weniger auf beispielsweise familiäre Teilhabe

ausgerichtet sind. Insofern schließen sich die Prämissen nicht gegenseitig aus, sondern heben die Prioritäten hervor.

Während die Dimension *Handlungsprämissen* die inhaltliche Handlungsorientierung umfasst, greift die Dimension *Teilhabeausrichtung* die Art und Weise der Handlungsorientierung auf. Zwei Arten können hierbei in Anlehnung an das Holzkampsche Begriffspaar „Expansivität“ und „Defensivität“ (1995, S. 190ff.) unterschieden werden:

1. die *Teilhabeausrichtung sichernd*, wie sie sich bei den Typen „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ und „teilhabesicherndes ambivalentes Lernen“ widerspiegelt;
2. die *Teilhabeausrichtung erweiternd*, die bei den Typen „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“, „teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen“ und „teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen“ zu finden ist.

Die Dimension *Teilhabeausrichtung* steht mit den Handlungsprämissen insofern in Zusammenhang, als dass die Sicherung oder Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten auf den sozialen, ökonomischen oder kulturellen Lebensbereich bezogen ist.

Nun haben funktionale Analphabeten ganz unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten in verschiedenen Lebensbereichen. Mit Rückgriff auf das systemtheoretisch geprägte Begriffspaar „Inklusion“ und „Exklusion“ (vgl. Luhmann 1995) kann der Ein- und Ausschluss in den drei zentralen Vergesellschaftungsfeldern „Familie“, „Beruf“ und „Gemeinwesen“ (wie sie beispielsweise in der Sozialphilosophie unterschieden werden, vgl. Honneth 1994) abgebildet werden. Nicht nur biografisch betrachtet, sind funktionale Analphabeten aus Teilsystemen der Gesellschaft ausgeschlossen, auch in der aktuellen sozialen Verortung kommen Exklusionserfahrungen zum Ausdruck. So geht oftmals eine berufliche Exklusion und familiäre Inklusion mit funktionalem Analphabetismus einher. In den Begründungen der Typen „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“ und „teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen“ werden hingegen keinerlei aktuelle Exklusionserfahrungen deutlich. Funktionale Analphabeten, die sich typischerweise so begründen, sind locker integriert in den verschiedenen Systemen (vgl. Luhmann 1995) und streben daher nach einer Erweiterung ihrer aktuellen Teilhabe.

Die Kategorie *Bedeutungsraum* soll die empirisch rekonstruierten Bedeutungen, oder anders formuliert: Bedeutsamkeiten, greifbar machen, die für Lernprozesse Dreh- und Angelpunkt sind, weil sie Begründungen für das Lernen der Schriftsprache entfalten. Der Begriff „Raum“ wurde gewählt, weil er einerseits die Plastizität im Sinne eines Möglichkeitsraums ausdrückt und andererseits – im Unterschied zu dem Begriff „Feld“ – die gesellschaftliche Struktur in den Begründungen der Subjekte abbilden kann. Felder lassen sich eher als etwas Äußeres beschreiben, das den Subjekten als Umwelt gegenübersteht (vgl. Lewin 1982). In der Informatik und in kognitionspsychologischen Theorielinien, die sich auf das Informationsverarbeitungsmodell beziehen, wird der Raum als Metapher für Repräsentationen abstrakter und konkreter Welten betrachtet (vgl. Mayes u.a. 1990). Der hier verwendete Raumbegriff orientiert sich theoretisch an Handlungstheorien wie dem Symbolischen Interaktionismus (vgl. Mead 1968). In seinem Hauptwerk „Geist, Identität und Gesellschaft“ stellt Mead eine Handlungstheorie auf, nach der sich die Menschen erst durch Interaktion zu einem sozialen Wesen entwickeln: „Wir sind, was wir sind, durch unser Verhältnis zu anderen“ (ebd., S. 439). Die Kategorie *Bedeutungsraum* drückt gesellschaftliche Verhältnisse und soziale Positionierungen funktionaler Analphabeten aus. Bedeutungen stellen gesellschaftlich gegebene Handlungsmöglichkeiten dar, zu denen sich funktionale Analphabeten verhalten; sie können sie ergreifen, verweigern, verändern und teilweise realisieren: „Gegenständliche Bedeutungen sind somit die ‚Vermittlungsebene‘ (Holzkamp 1993, S. 207) zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln“ (Ludwig 2000, S. 63). Der *Bedeutungsraum* lässt sich als biografisch geformtes Sinngebilde funktionaler Analphabeten beschreiben.

In der zweiten Kernkategorie *Reflexion* drücken sich die stärker oder schwächer ausgeprägten Selbstverständigungsversuche funktionaler Analphabeten hinsichtlich der drei Dimensionen „Kompetenz“, „soziale Beziehungen“ und „Gesellschaft“ aus. Mit Selbstverständigung ist hier gemeint, Implizites zu explizieren, Undeutliches zu verdeutlichen, verschwiegenes Wissen in gewusstem Wissen reflexiv fassbar zu machen. Selbstverständigung ist auch immer Fremd- und Weltverständigung: „Über die noch undeutlichen, nicht explizierten Bedeutungen/Wissensbestandteile

sind der Andere und das gesellschaftliche Umfeld in diesem Selbstverständigungsprozess immer schon mitgedacht“ (Ludwig 2000, S. 63).

Die Tiefe der Reflexion hinsichtlich der drei Dimensionen wird hier mit den Eigenschaften „begrenzt“ (im Sinne von „sich selbst begrenzend“), „differenziert“ und „ambivalent“ ausgedrückt, wobei eine ambivalente Reflexion auf Widersprüchlichkeiten hindeutet. Inwiefern funktionale Analphabeten ihre Lebens- und Lernerfahrungen reflektieren, sich ins Verhältnis zu den eigenen Kompetenzen, zu den Beziehungen im engeren Umfeld und zur Gesellschaft setzen, hat Konsequenzen auf ihre aktuelle Befindlichkeit und ihre Lebens- und Lernhaltung gegenüber der eigenen Familie, dem Alphabetisierungskurs und den beruflichen und kulturellen Anforderungen der Gesellschaft.

Demgemäß ist also der Standort, von dem aus ich mich zur Welt und zu mir selbst situiere, über die raumzeitliche Bestimmtheit hinaus Inbegriff dessen, wo ich jetzt stehe als diese konkrete Person, die aufgrund spezifischer Lebensverhältnisse (als individueller Aus- und Anschnitt allgemeiner gesellschaftlicher Lebensbedingungen) das geworden ist, was ich bin, mit dieser bestimmten Vergangenheit, aus der meine gegenwärtige Befindlichkeit und meine zukünftigen Möglichkeiten erwachsen (Holzkamp 1993, S. 263).

Die Reflexion der eigenen Kompetenzen im Schriftsprachbereich und anderen Lebensbereichen bildet die erste Dimension ab. Eine differenzierte Reflexion der eigenen Kompetenzen kann Lernprozesse begründen, da Stärken (beispielsweise das Lesen) und Schwächen (beispielsweise das Schreiben) genau identifiziert werden können. Dabei muss die Reflexion nicht nur auf Schriftsprachkompetenzen bezogen sein. Funktionale Analphabeten können sich in vielen Lebensbereichen (beispielsweise bei handwerklichen Tätigkeiten) als kompetent erleben und hinsichtlich der Schriftsprachkompetenzen begrenzt fühlen. Eine differenzierte Reflexion der eigenen Kompetenzen bietet also insofern die Möglichkeit, einen Lerngegenstand zu bestimmen und stellt damit eine wichtige Voraussetzung für den Lernprozess dar. Herrscht hingegen eine begrenzte oder gar ambivalente Reflexion der Kompetenzen, ist diese Bestimmung nicht möglich. „Begrenzt“ heißt in diesem Fall, Kompetenzen werden kaum zum Gesprächsgegenstand gemacht und wenn, dann nur in sehr zurückgenommener Art und Weise. „Ambi-

valent“ deutet auf Widersprüchlichkeiten hin, die sich in der Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen ergeben. Die Interviewten sind sich (noch) nicht klar darüber, was sie können und was sie nicht können oder erleben sich in einer (Schriftsprach-)Situation als kompetent und in einer vergleichbaren als weniger kompetent, ohne die Gründe ausmachen zu können.

Die Dimension *soziale Beziehungen* umfasst die Reflexion von Erfahrungen im Gefüge der Familie, der Schule, des Berufs und im Alphabetisierungskurs. Mit dieser Dimension werden der Blick auf soziale Beziehungen in der Vergangenheit und daraus abgeleitete Begründungen abgebildet, beispielsweise Vorstellungen über Erziehung und Bildung. In allen Interviews sind Narrationen mit biografischen Anteilen enthalten, die jedoch Ausdruck unterschiedlich tiefer Auseinandersetzung sind. Werden kritische Beziehungskonstellationen in der Herkunftsfamilie nur begrenzt oder gar ambivalent reflektiert, kann sich ein bestimmtes Handlungsmuster, ein Habitus entwickeln, der die aktuelle Lebenslage bestimmt. Damit lassen sich spezifische Rollenmuster funktionaler Analphabeten in der eigenen Familie oder im Kursgeschehen erklären. Erfahren funktionale Analphabeten beispielsweise in der Herkunftsfamilie eine zugemutete Verantwortung und wenig Unterstützung, kann dies eine Verantwortungsabgabe an die eigenen Kinder begründen. Bei einer differenzierten Reflexion der vergangenen und aktuellen sozialen Beziehungen hingegen besteht die Möglichkeit, neue und ganz bewusst eingesetzte Handlungsmuster zu entwickeln, um den eigenen Kindern bessere Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten zu bieten, als sie funktionale Analphabeten selbst erfahren haben.

Ambivalente, begrenzte und differenzierte Reflexionsprozesse auf der Gesellschaftsebene kommen in der dritten Dimension zum Ausdruck. Diese Selbstverortung und Positionierung in der Welt bringt ganz unterschiedliche Gesellschaftsbilder hervor, die sich auch in der Typologie ausdrücken. Lernbegründungen lassen sich anhand dieses theoretischen Konstrukts präzisieren. Bezugnehmend auf Hamm (1996) sind Gesellschaftsbilder Vorstellungen über Wirklichkeit und geben Orientierung für das eigene Handeln. Sie sind geformt aus den uns zugänglichen Informationen und Erfahrungen, sie verweisen auf die Gesellschaft in uns: „Daher wählen wir alle unterschiedlich aus, tragen alle unterschiedliche ‚Wahrheiten‘ in uns, ver-

werten dafür unterschiedliche Erfahrungen“ (Hamm 1996, S. 33). Hamm nimmt eine materialistische und sozialökologische Perspektive ein, indem er Gesellschaft als Stoffwechsel konzipiert, der von Institutionen reguliert wird. Die heutigen Institutionen erfüllen allerdings nicht die entsprechenden Kriterien für eine nachhaltige und gerechte Gesellschaft: ein schonender Umgang mit Ressourcen, die Möglichkeit der Befriedigung von Grundbedürfnissen für alle Menschen und eine demokratische Selbstbestimmung (vgl. ebd., S. 49). Damit verantworten sie ökologische, ökonomische und gesellschaftliche Krisen. Das vorherrschende Gesellschaftsbild in Deutschland sei das marktliberale der Mittelschicht (vgl. ebd., S. 36).

Hamm unterscheidet drei Gesellschaftsbilder:

- das Gesellschaftsbild der *Mittelschicht*,
- das Gesellschaftsbild *unten* und
- das *utopische* Gesellschaftsbild.

In der Typologie lassen sich alle drei Gesellschaftsbilder wiederfinden. Das Gesellschaftsbild der *Mittelschicht* enthält Vorstellungen über Durchlässigkeit, Beweglichkeit, und Gerechtigkeit im Sinne einer leistungsorientierten Gesellschaft, in der jeder Mensch über Leistung, Bildung, Ehrgeiz und Fleiß erfolgreich sein kann und ein entsprechendes (gerechtes) Einkommen, Macht und Ansehen erlangt. Im Umkehrschluss erreichen Menschen wenig, die nicht genügend geleistet haben. Diese Perspektive kann auch als „marktliberal“ oder „wirtschaftlich“ bezeichnet werden, denn ein entsprechender Wettbewerb soll allen Beteiligten die Chance zu gewinnen geben.

Im Gesellschaftsbild *unten* drückt sich hingegen das Gefühl von Ausgeliefert-Sein, also eine eher deterministische Perspektive aus, in der die „Zukunft keine reale Kategorie“ darstellt (ebd., S. 37). Interessant ist in Hamms Beschreibung des Gesellschaftsbildes *unten*, dass diese Vorstellungen wenig kommuniziert, insbesondere verschriftlicht werden: „Schriftverkehr ist selten und ungewohnt, Bücher nahezu unbekannt. Schon gar nicht werden Bücher geschrieben“ (ebd., S. 37).

Im *utopischen* Gesellschaftsbild kommen Vorstellungen von einer besseren, solidarischen Gesellschaft zum Ausdruck, in der jeder Mensch nicht nur für sich, sondern zum Wohle der Gemeinschaft handelt: „Der

Wert besteht darin, wertvoll für andere zu sein“ (ebd., S. 39). Hier zählen „mitmenschliche Teilnahme, Freundlichkeit, Wärme, Mitleid, Geduld und Hilfsbereitschaft“ (ebd., S. 39). Gerechtigkeit wird hierbei anders verstanden als beim Gesellschaftsbild der Mittelschicht, nämlich als Zugang zu Ressourcen für alle Menschen. Die Gesellschaftsbilder sind insofern ein Abbild subjektiv empfundener gesellschaftlicher Verhältnisse.

Eine differenzierte Reflexion der eigenen Kompetenzen, der sozialen Beziehungen und der sozialen Position – als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse – steht mit dem Wunsch nach erweiterter Teilhabe und expansiven Lernbegründungen in Zusammenhang, da die Welt als gestaltbar erlebt wird, bestimmte Erziehungs- und Bildungsvorstellungen in Abgrenzung zur eigenen Biografie vorhanden sind und Schriftsprache als Lerngegenstand identifiziert werden kann. Werden die eigene Position, soziale Beziehungen und die Kompetenzen hingegen nur begrenzt oder ambivalent reflektiert, verläuft der Lernprozess widerständig, da Widersprüchlichkeiten nicht geklärt werden können. Vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen, der eigenen Position und sozialen Beziehungen wird die Welt als nicht gestaltbar erlebt. Diese Erfahrungen münden im typisierten Gesellschaftsbild „unten“. Mit der Reflexion der verschiedenen Ebenen ist es erst möglich, Differenzen auszumachen, die Widersprüchlichkeiten im Lernprozess aufklären.

Mit der Kategorie *Lernen* wird der thematische Lernaspekt des Schriftspracherwerbsprozesses funktionaler Analphabeten im Rahmen des aktuellen Alphabetisierungskurses erfasst. Thematisch bedeutet dies, dass die primäre Lernbegründung eine emotional-motivationale Qualität hat und inhaltlich-bedeutungsbezogen an den Lebensinteressen orientiert ist (vgl. Holzkamp 1993, S. 189). Diese Kategorie impliziert die fünf Dimensionen:

- Handlungs- und Lernproblematiken,
- Diskrepanzerfahrungen,
- Lerninteressen/Lerngegenstand,
- Lernstrategien und
- Lernerfolgsaussicht.

Begrifflich wird dabei auf die Lerntheorie Holzkamps (1993) zurückgegriffen, wobei die Dimensionen „Lernstrategie“ und auch die subjektive „Lern-

erfolgsaussicht“ darüber hinausgehen. Holzkamp unterscheidet Handlungs- von Lernproblematiken:

Lernproblematiken wären mithin gegenüber primären Handlungsproblematiken dadurch ausgezeichnet, dass hier auf der einen Seite die Bewältigung der Problematik aufgrund bestimmter Behinderungen, Widersprüche, Dilemmata nicht im Zuge des jeweiligen Handlungsablaufs selbst, ggf. durch bloßes Mitlernen o.ä., möglich erscheint: Auf der andern Seite aber gibt es hier gute Gründe für die Annahme, dass in (mindestens) einer Zwischenphase aufgrund einer besonderen Lernintention die Behinderungen, Dilemmata etc., die mich bis jetzt an der Überwindung der Handlungsproblematik gehindert haben, aufgehoben werden können, so dass daran anschließend bessere Voraussetzungen für die Bewältigung der Handlungsproblematik bestehen (ebd., S. 183).

Diese analytische Trennung ist im Rahmen der Interviewauswertung schwer möglich. Empirisch lassen sich mindestens Handlungsproblematiken rekonstruieren, die einseitig bis vielschichtig sein können. Dies bedeutet, dass zunächst Lernanforderungen bestehen:

Lernanforderungen sind nicht eo ipso schon Lernhandlungen, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewusst als Lernproblematiken übernehmen kann, was wiederum mindestens voraussetzt, dass ich einsehe, wo es hier für mich etwas zu lernen gibt (ebd., S. 185).

Indizien dafür, ob tatsächlich eine Lernproblematik vorliegt, sind einerseits der freiwillige Besuch des Alphabetisierungskurses, andererseits die Rekonstruktion erlebter Diskrepanzerfahrungen, also wenn Vorgelesenes (beziehungswise Schriftsprachkompetenzen) zur Bewältigung der Handlungsproblematik nicht ausreicht und eine Art Unzulänglichkeitsgefühl besteht (vgl. ebd., S. 212). Diskrepanzerfahrungen sind in der Typologie vorhanden, mehrfach vorhanden oder beim Typus „Ambivalenz“ mal vorhanden und mal nicht vorhanden. Im letzten Fall zeigen sich zwar Diskrepanzerfahrungen, diese werden aber, empirisch betrachtet, an anderer Stelle negiert. Dort liegt eine starke Divergenz vor. Ausgeprägte beziehungsweise mehrfach vorhandene Diskrepanzerfahrungen stehen mit vielschichtigen Lernproblematiken in Zusammenhang. Erfahren die Kurs-

teilnehmenden starke Begrenzungen in ihren Bedeutungsräumen durch die mangelnde Schriftsprachbeherrschung, entwickeln sie vielschichtige Lernproblematiken. Der Wunsch nach erweiterter Teilhabe lässt viele Lerngegenstände offenbaren. Ein auf Sicherung der aktuellen gesellschaftlichen Position gerichtetes Interesse lässt hingegen Lerngegenstände in einem eingeschränkt funktionalen, zweckmäßigen Licht erscheinen.

Mit der Dimension *Lerninteresse/Lerngegenstand* werden die Vielfalt und die Weiträume des Lernens abgebildet. Lerninteressen können von unbestimmt über eindimensional bis hin zu mehrdimensional reichen. In den Begründungstypen *Sicherung* wird der Lerngegenstand nicht oder eindimensional bestimmt, hingegen weisen die Begründungstypen *Erweiterung* ein- bis mehrdimensionale Interessen auf.

Bei der Dimension *Lernstrategien* geht es um vorhandene oder nicht vorhandene Suchprozesse, nicht um konkrete schriftsprachbezogene Strategien. Diese konnten im Rahmen der Untersuchung methodisch nicht erfasst werden. Vielmehr kann auf der Basis des vorliegenden Datenmaterials unterschieden werden, ob Lernstrategien begründeterweise verwendet werden, ob nach neuen gesucht wird, altbewährte Strategien eingesetzt oder ergänzt werden. Hierbei kann es im Lernprozess zu „Lernsprüngen“ (ebd., S. 239) kommen, wenn über den Lerngegenstand hinaus auch neue Lernstrategien ausgebildet werden. Vielseitige Lerninteressen und die Suche nach bzw. die Auseinandersetzung mit geeigneten Lernstrategien geht mit dem Wunsch nach einer lernbezogenen Handlungserweiterung einher.

Als fünfte Dimension kristallisierte sich die *Lernerfolgsaussicht* heraus, die schließlich die subjektive 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“.

Teilhabesicherndes resigniertes Lernen

Der Typus „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ weist in der spezifischen Konstellation der Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ eine durch Sicherung, Resignation und Widerstand charakterisierte Begründungsstruktur auf, die im Ergebnis den Lernprozess behindert. Im Einzelnen stellen sich die Kategorien mit ihren Dimensionen und Eigenschaften folgendermaßen dar (→ Abb. 9):

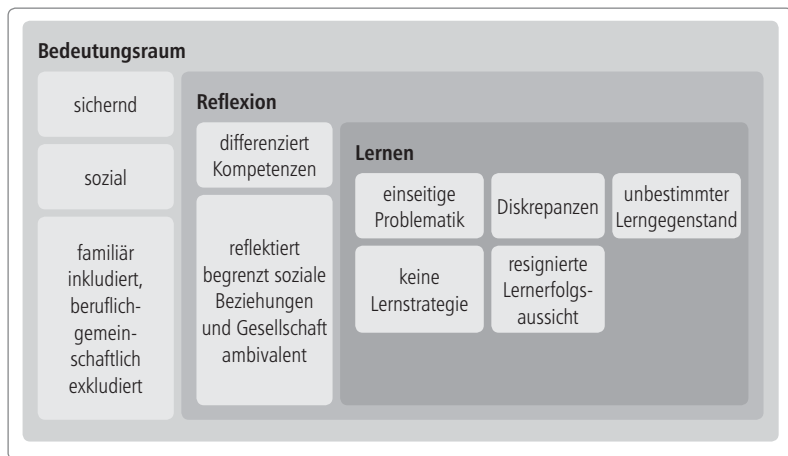


Abbildung 9: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabesicherndes resigniertes Lernen

Die Kategorie *Bedeutungsraum* umfasst die Dimensionen:

- Teilhabeaussrichtung als sichernd,
- Inklusion in der Familie, Exklusion in Beruf und Gemeinwesen,
- Handlungsprämissen als sozial fixiert.

Bei dem Begründungstyp „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ kommt als zentrales Lebensinteresse die Abwendung einer nahenden oder bereits präsenten Bedrohung zum Ausdruck. Antizipierte gesellschaftlich eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten gehen einher mit der Sicherung der bestehenden Teilhabe des sozial fixierten Bedeutungsraums und der dort bestehenden Anerkennungsverhältnisse. Die Teilhabeaussrichtung ist bei diesem Typus in besonders dichter Weise auf den Bedeutungsraum der Familie bezogen.

Heinrich (52): „Und deswegen habe ich ihr gesagt: pff. Mein neues Leben ist wichtig. Dass ich es sage: Mein neues Leben ist wichtig. Die schönen Ereignisse. Ich werde dann jetze meine Lebensgefährtin heiraten, dadrum kümmerere ich mich jetzt. Meine Lebensgefährtin hat auch zwei Kinder, n Sohn und ne Tochter. Die Tochter ist jetze äh 42 und der Sohn ist 32. Ja. Und da leben auch schon die Enkelchen. Und mal – bei dem Sohn, da passe ich jetzt mit auf das Enkelchen auf schon. Das ist jetze 15 Monate. Das ist mein Spaß. Das ist mein Spaß. Ich bin ja von dem Sohn – von anerkannt, eben die Familie, von der Familie meiner anerkannt. Und wenn ich zu denen komme, zu denen, dann kommt se auch gleich, mit offene – kommt se zu mir. Das sind meine Freuden.“

Dieser behutsam umsorgte Raum ist mit hochgradiger Inklusion und Anerkennung verbunden. Aus der Befürchtung eines potentiellen Verlustes dieser Beziehungsverhältnisse heraus entsteht das Bedürfnis, die Familienkonstellation vor etwaigen Gefahren zu schützen.

Judith: (34) „Weil ich schon so viel äh durch – durchgemacht habe. Also ich habe auch im Kindergarten mehrmals schon gearbeitet und habe eigentlich immer irgendwas gemacht. Bloß jetzt, sage ich mal, okay, jetzt will ich auch mal n bisschen Zeit für mich und für mein Kind – verbringen.“

Der Beruf und auch der gesellschaftliche Zwang, die Schriftsprache zu beherrschen, spielen eine untergeordnete Rolle im Rahmen der Lebensinteressen und Handlungsprämissen.

Heinrich (52): „Meine Gesundheit geht mir vor. Nicht das andere. Das andere ist mir pff.“

Stefan (34): „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.“

Mit diesem Begründungstyp gehen sowohl Inklusions- als auch Exklusionsverhältnisse einher. So steht eine umfassende Teilhabe im Kreis der Familie bzw. affinaler Verwandtschaften dem Ausschluss aus dem beruflichen Feld und dem Gemeinwesen gegenüber. Eine mögliche, zukünftige Teilhabe in den aktuell exkludierten Gesellschaftsbereichen wird eher als ein Risiko gesehen. Einerseits, weil die Familienkonstellation verändert werden könnte,

beispielsweise durch eine reduzierte Anwesenheit (Zeitperspektive) oder Misserfolge (psycho-soziale Perspektive). In den Exklusionsfeldern „Beruf“ und „Gemeinwesen“ lassen sich biografisch betrachtet vielfältige Erfahrungen des Scheiterns finden. Es besteht die Angst, vor der Familie zu versagen.

Stefan (34): „dann ist die Wende gekommen und dann sind alle Betriebe kaputtgegangen. Und wir haben hier nichts mehr. Und warum soll ich jetzt sagen: Ich zieh hier weg und zieh woanders hin, um bloß zu lernen oder um zu arbeiten? Was man hier sich aufgebaut hat, das macht man hier alles kaputt und fängt wieder woanders neu an. (1 Sek.) aber ob das da auch mit arbeiten ist, das ist auch ne Frage.“

Das ausgeprägte Schutz- und Sicherheitsbedürfnis dieses Begründungstypus lässt sich auf vergangene negative Erfahrungen in der Herkunftsfamilie zurückführen und begründet Rückschlüsse auf die gegenwärtige Situiertheit. Die nun positiv erfahrene Inklusion in der eigenen Familie macht den Wert von Liebe, Anerkennung, Unterstützung, Gemeinsamkeiten und auf Verantwortung basierender Partnerschaft deutlich, sie gibt Stabilität und Sicherheit.

Anerkennungstheoretisch kann hier folgender Zusammenhang erklärt werden: Funktionale Analphabeten erfahren in der Herkunftsfamilie die Anerkennungsform „Liebe“ in sehr reduzierter Weise und erheben diesen Anerkennungsanspruch nun in der eigenen Familie. Die Lebensinteressen werden über die Familie definiert, eingebunden im sozialen Bedeutungsraum werden innerhalb dessen Handlungsprämissen verfolgt. Honneth (1994) unterscheidet von der Anerkennungsform „Liebe“ die Anerkennungsformen „Recht“ und „Solidarität“. Liebe stellt die erste Stufe reziproker Anerkennung dar,

weil sich in ihrem Vollzug die Subjekte wechselseitig in ihrer konkreten Bedürfnisnatur bestätigen und damit als bedürftige Wesen anerkennen: in ihrer reziproken Erfahrung liebevoller Zuwendung wissen beide Subjekte sich darin einig, daß sie in ihrer Bedürftigkeit von jeweils anderen abhängig sind (ebd., S. 153).

Der intensive Kontakt mit nahestehenden Familienmitgliedern ist diesem Typus hochgradig bedeutsam und kann im Extremfall in eine Spielart von Co-Abhängigkeit münden. Das suchtartige Bedürfnis nach zwischen-

menschlichen Beziehungen und Nähe bis hin zur Selbstaufgabe für andere verhindert die Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen und der eigenen Identität (vgl. Schaef 1990). Gefühle werden von anderen Personen abhängig gemacht, die hilfsbedürftig erscheinen.

Stefan (34): „Ich sag ja, die erste Zeit, wie wir runtergezogen sind, da hatte der [Sohn, K.M.] viel Anfälle gekriegt. Und man ist ja auch hilflos.“

Der Begriff der Co-Abhängigkeit wurde ursprünglich Ende der 1950er Jahre für Partner von alkoholsüchtigen Menschen herangezogen, jedoch im Laufe der Zeit enorm ausgeweitet (vgl. Beattie 1997). Neben den Partnern von Alkoholikern kam eine weitere Gruppe von Menschen hinzu, auf die ähnliche Merkmale zutreffen:

... erwachsene Kinder von Alkoholikern; Menschen, die Beziehungen zu gefühlsmäßig oder geistig gestörten Personen hatten; Menschen mit Beziehungen zu chronisch kranken Menschen; Eltern von Kindern mit Verhaltensstörungen (...); Fachleute: Krankenschwestern, Sozialarbeiter und andere in helfenden Berufen (ebd., S. 46).

Allen ist gemeinsam, dass sie sich nach außen hin orientieren und für Partner/Elternteil/Kind/Klient/Patient in extrem ausgeprägter Form Verantwortung übernehmen. Nicht zwangsläufig aus alkoholbelasteten Familien, aber zumindest aus dysfunktionalen Familien stammend, haben Menschen dieses Beziehungsstils in der eigenen Kindheit keine Anerkennung und kein Interesse seitens der Eltern erfahren, möglicherweise aber eine Überforderung und nun ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Bestätigung in der neu gegründeten Familie (vgl. Zobel 2000).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Sicherung des Bedeutungsraums „Familie“ als Handlungsprämisse und Ausgangspunkt für Teilhabeprozesse gilt.

Die Kategorie *Reflexion* entfaltet sich in den Dimensionen:

- Kompetenzebene als differenziert,
- Gesellschaftsebene als ambivalent,
- Beziehungsebene als begrenzt.

Dabei kann die Reflexion der verschiedenen Ebenen als Selbstverständigungs- und Verortungsversuch gesehen werden: Ich nehme Differenzierungen bezüglich meiner Kompetenzen vor („Was kann ich, was kann ich nicht?“), setze mich ins Verhältnis zu Anderen („Welche Rolle nehme ich z.B. in der Familie ein?“) und zu gesellschaftlichen Anforderungen („Was muss ich in dieser Gesellschaft können?“, „Wie funktioniert Gesellschaft?“ und „Warum bin ich da, wo ich jetzt bin?“).

Der Begründungstyp „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ reflektiert die eigenen Kompetenzen auf differenzierte Art und Weise. In welchen Kompetenzbereichen eine Stärke und in welchen wiederum eine Schwäche zu verzeichnen ist, darüber besteht Klarheit. Ein ausgeprägter Kompetenzschwerpunkt liegt typischerweise im beruflichen Bereich. Hier werden insbesondere körperliche Stärken deutlich gemacht und demzufolge die eigene Handlungsfähigkeit auf Körperlichkeit reduziert.

Schriftsprachliche Kompetenzmängel werden wahrgenommen, allerdings sinnlogisch begründet. Hier werden subjektive Theorien herangezogen, die ein eigenes Verschulden bzw. eine Eigenverantwortung negieren. Das Scheitern des Schriftspracherwerbs kann so in der Kindheit oder aus gesellschaftlichen Gegebenheiten heraus begründet werden. „Strukturelle Schranken“ behinderten frühzeitig den Lernprozess zum Erwerb der Schriftsprache: „Ich wollte, konnte aber nicht“ (Holzkamp 1987, S. 24). Ein zurückliegender Kompetenzmangel zur Überwindung der Lernproblematik „Lesen- und Schreibenlernen“ wird ursächlich auf andere Verantwortungspersonen und -bereiche verlagert: die fehlende Unterstützung wichtiger Bezugspersonen (Eltern, Lehrer) oder die deterministische Zugehörigkeit zu einer Gesellschaftsschicht.

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.“

Hier kommt ein Gesellschaftsbild zum Ausdruck, das „unten“ typisch ist (vgl. Hamm 1996). In den Begründungen dieses Typus wird die Gesellschaft als „anonyme Struktur, der man ausgeliefert ist“ (ebd., S. 36), betrachtet. Die Aussicht auf beispielsweise beruflichen Erfolg ist von vornherein ausgeschlossen, die Zukunftsperspektiven sind, was gesellschaftlichen Erfolg (Karriere o.ä.) angeht, eher düster. Wer oder was genau für das „Unten-Sein“ verantwortlich ist, bleibt diffus.

Die Gesellschaftsebene – die Makroebene der Reflexionskategorie – wird ambivalent reflektiert; herrschende Strukturen werden für einen etwaigen Lernprozess eher als Begrenzungs- denn als Möglichkeitsraum begriffen. Der aus gesellschaftlichen Interessen (gesellschaftliche Reproduktion) heraus resultierende Zwangscharakter von Lernhandlungen wird widersprüchlich wahrgenommen und widerständig beantwortet, da eine Ungeklärtheit zwischen „den im Lernprozess realisierten Interessen und der daraus sich ergebenden Konsequenzen für meine eigene Lebensführung“ besteht (Holzkamp 1987, S. 6). Die möglichen Nachteile eines Nichtlernens sowie der Nutzen liegen „im Dunkeln“ und führen zu einer „Unengagiertheit“ (ebd., S. 7). Mögliche Erfolgsunsicherheiten durch fehlende Garantien über Lernerfolge werden als Rechtfertigung für Handlungsverweigerungen herangezogen. Hierbei ist eine Konsistenz hinsichtlich der Kontinuitätswahrung aktueller Lebensverhältnisse zu erkennen, die ein Ausbleiben neuer Handlungsstrategien mit sich bringen. Veränderungen erscheinen hier im Licht des Nachteils, da das bereits „Aufgebaute“ (Familie) in Gefahr gerät. Insofern ist die reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen ambivalent gegeben: „Ich weiß, welche Anforderungen bestehen, sie gelten aber nicht für mich, weil ich keinen Vorteil oder keine Mitgestaltungsmöglichkeit erkennen kann“. Subjektive Theorien können das mangelnde Mitgestaltungspotential argumentativ untermauern (vgl. Groeben 1988). Im Vorhandenen wird Sicherheit gefunden. Jegliche Selbstverständigung, die immer auch mit Offenheit und Unsicherheit verbunden ist, erfolgt nicht.

Die Lebenssituation – das familiäre Beziehungsgefüge mit eingeschlossenen – soll, so wie sie ist, erhalten bleiben. Mögliche Nachteile für die Familienmitglieder werden nur begrenzt reflektiert. Eine Erklärung für die Befindlichkeiten anderer Mitmenschen wird erst gar nicht gesucht, zu sehr

sind die Reflexionen im Subjekt selbst und auf seine Problematiken in Form von Bedrohungen verhaftet. Mit dieser Perspektive gehen weitere Exklusionen im sozialen Bereich (außerhalb der Familie) einher.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die ambivalente Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse die Basis für Kontinuitätswahrung, Resignation und Selbstbegrenzung schafft.

Die Kategorie *Lernen* entfaltet sich in den Dimensionen:

- Handlungsproblematik/Lernproblematik als einseitig,
- Diskrepanzerfahrung als vorhanden,
- Lerninteressen/Lerngegenstand als unbestimmt,
- Lernstrategie als nicht vorhanden,
- Lernerfolgsaussicht als resigniert.

Die konsistente Wahrung eines sozialen Standards ist nicht losgelöst von gesellschaftlichen Anforderungen. Insbesondere der Ausschluss aus dem beruflichen Möglichkeitsraum bringt eine Funktionsabstinenz mit sich, die gesellschaftlich nicht anerkannt ist. Das auf gesellschaftliche Solidarität basierende Sicherungssystem schafft zwar einen begrenzten finanziellen Ausgleich im Sinne eines Mindestniveaus, ist jedoch gleichzeitig mit der Forderung nach prinzipieller Arbeitsfähigkeit verbunden. Ausreichende Schriftsprachkompetenzen stellen hierbei eine Komponente dar. Für den Begründungstypus „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ geht diese Anforderung mit einem Zwang zur Teilnahme am Alphabetisierungskurs einher.

Monika (47): „Also ich hatte äh im Altenheim gearbeitet, jahrelang schon, im privaten und äh da sollte ich an den Computer. Und da ist das aufgefallen natürlich. Dass ich nicht so gut schreiben konnte. (SEUFZT) 34 war ich da.“

Stefan (34): „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.“

Die Verweigerung des Kursbesuchs kann mit finanziellen Einbußen verbunden sein und somit die Stabilität des sozialen Bedeutungsraums tangieren. Mit dem Kursbesuch soll diese Gefahr abgewehrt werden. Eine Handlungsproblematik liegt damit einseitig vor und kann mit einer widerständigen Anwesenheit im Kurs bewältigt werden. Diskrepanzen zwischen gesellschaftlich notwendigen und den eigenen Schriftsprachkompetenzen sind reflexiv zugänglich, werden jedoch mittels subjektiver Theorien sinnlogisch begründet. Neben ökonomischen Erfordernissen stellt der Kreis der Familie Anforderungen, die sich u.a. aus einer Weiterentwicklung der Familienmitglieder (z.B. durch die Erschließung neuer Inklusionsbereiche) ergeben können. Kontinuität und Beständigkeit der gewohnten Lebensverhältnisse geraten ins Wanken, ohne dass sich dieser Begründungstyp über die einzelnen Ursachen und Zusammenhänge im Klaren wäre. In der Offenheit und Ungeklärtheit eine Gefahr zu sehen, ist kennzeichnend für dieses Begründungsmuster. Handlungsproblematiken führen somit nicht zur Ausgliederung einer Lernschleife, da sie mit Alltagshandlungen gelöst werden (vgl. Holzkamp 1993, S. 183).

Hinsichtlich potentieller Lerninteressen herrscht eine Widersprüchlichkeit zwischen lernen wollen, lernen müssen und nicht lernen wollen innerhalb zweier Bedeutungsräume. Einerseits ergibt sich aus dem ökonomisch-beruflichen Funktionsbereich der Zwang zur Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs, da bei einer Nichtteilnahme Sanktionen drohen. Dies wirkt sich auf den Bedeutungs- und Schutzraum „Familie“, der sich bei diesem Begründungstypus als Prämissenbereich herauschält, als unmittelbare Gefahr aus, die durch eine resignierte Unterordnung der Forderung gebannt wird. Andererseits wird die eingeschränkte Handlungsfähigkeit im Umgang mit den Familienmitgliedern erkannt. Insbesondere in Bezug auf gemeinsame Aktivitäten mit den Familienmitgliedern (z.B. Kinder) schimmern ernsthafte Interessen hinsichtlich des Lesen- und Schreibenlernens durch. Mit dem Erwerb der Schriftsprache könnten sich neue Teilhabemöglichkeiten in diesem Raum ergeben. So kann ein gemeinsames Vorlesen zum abendlichen Ritual werden und den Familienbund zunehmend stärken. Dass Kinder einen essentiellen Beitrag zu Lernanlässen leisten, wurde bereits anhand der Darstellung aktueller Handlungsproblematiken verdeutlicht, allerdings sind hierbei verschiedene Zusammenhänge und

Ausprägungen möglich. Für den Begründungstypus „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ stellen sich diesbezüglich ambivalente Interessen und dadurch „dynamische Schranken“ bzw. „Selbstbehinderungen“ dar. Diese Selbstbehinderungen verdeutlichen sich als „blind-unreflektierte ‚Funktionalisierungen‘ des Widerspruchs zwischen ‚begründetem‘ Interesse an lernender Verfügungserweiterung einerseits und ebenfalls ‚begründeter‘ Antizipation von damit verbundenen Risiken der (wie immer ‚vermittelten‘) Bedrohung gegebener Handlungsmöglichkeiten andererseits“ (Holzkamp 1987, S. 25). Sie sind das, was wir als „Lernwiderstände“ auffassen.

Werden einerseits vertiefte Teilhabemöglichkeiten innerhalb der Familie begründet, droht andererseits potentielle Gefahr durch die Institutionen der Schule. Es geht hierbei um eine Funktionserfüllung als Elternteil und die Befürchtung, den Erwartungen der Institution nicht gerecht werden zu können. Biografische Erfahrungen werden in diesem Sinne neu belebt und die Angst vor einem Scheitern im Prämissenbereich geschürt. Zudem besteht das Risiko, dass sich aus dem eigenen sowie dem kindlichen Erlernen der Schriftsprache ungewollte Konsequenzen ergeben: eine gravierende Veränderung der innerfamiliären Beziehungs- und Anerkennungstrukturen. Mit der Kontinuitätswahrung werden nicht nur Bedrohungen abgewendet, sondern auch – wenngleich auf resignierte Weise – altbewährte Strukturen angestrebt.

Die Lerninteressen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen im Rahmen der beiden Bedeutungsräume sind ungeklärt und es überwiegt das Schutzargument des Bedeutungsraums „Familie“. Aus dieser Widersprüchlichkeit heraus wird ein widerständig-resigniertes Lernen begründet. Im Extremfall kann auch von einer Lernverweigerung gesprochen werden (vgl. Holzkamp 1987, S. 6). Da die Beherrschung der Schriftsprache keine Handlungsprämisse darstellt und nicht als Lernproblematik ausgegliedert wird, ist kein konkreter Lerngegenstand begründet und bleibt somit unbestimmt. Eine geeignete Lernstrategie ist ebenfalls nicht vorhanden und es wird auch nicht danach gesucht.

Die Verantwortung für den eigenen Lernprozess im Kurs wird an Dritte, beispielsweise die Kursleitung, abgegeben. Vor diesem Hintergrund wird eine Offenheit des Lernerfolgs begründet. Der Erfolg – hier mit dem Erwerb der Schriftsprache gleichgesetzt – steht und fällt mit dem Engagement einer Unter-

stützungsperson. Eigenverantwortung und Eigenleistung werden negiert und mittels subjektiver Theorien (vgl. Groeben 1988) argumentativ untermauert. Insofern kann das Verhältnis zwischen begründeten Handlungsstrategien und erwartbarem Lernerfolg als resigniert bezeichnet werden.

Interviewerin: „Ja. Und so deine – hast du so Zukunftsperspektiven oder so? Also dass du sagst: Mhm, ich bin total motiviert, weil ich möchte mal das und das machen?“

Judith (34): „Mhm, eigentlich momentan eigentlich WENIGER. Muss ich ehrlich sagen.“

Es sind „jene ‚gebrochenen‘, sich selbst zurücknehmenden bzw. ‚im Wege stehenden‘, ambivalenten, ‚einseitigen‘ etc. Modalitäten von Lernhandlungen (...), durch welche das Individuum im Vollzug des Lernprozesses selbst seinen eigenen Lernfortschritt in Antizipation der mit dem Lernerfolg verbundenen Risiken und Bedrohungen immer wieder partiell rückgängig macht“ (Holzkamp 1987, S. 26).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass widersprüchliche Anforderungen und Lerninteressen resignierte Lernbegründungen bis hin zu -verweigerungen nach sich ziehen. Der Typus „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ ist gekennzeichnet durch die Ungeklärtheit von Widersprüchlichkeiten. Zum einen liegen die Handlungsprämissen im Bedeutungsraum „Familie“, den es auf Kontinuität hin zu bewahren gilt. Die hierin gelebten Anerkennungsverhältnisse stehen in Abhängigkeit zur eigenen Befindlichkeit. Etwaige Veränderungen durch das Erlernen der Schriftsprache können nicht riskiert werden. Zum anderen bilden deterministische Erklärungsfolien in Form subjektiver Theorien und eines Gesellschaftsbildes von „unten“ die Grundlage für Handlungs- und Lernwiderstände, da sie vorhandene Widersprüchlichkeiten auf spezifische Art und Weise klären. Eigene Gestaltungsmöglichkeiten werden gesellschaftlich bedingt negiert und eine Verantwortungsabwehr sowie Resignation dadurch legitimiert. In letzter Konsequenz besteht die größte Sicherheit und Klarheit der eigenen Situiertheit im Verweigern des Lesen- und Schreibenlernens. Aus guten Gründen erfolgt keine zum Lernprozess führende Selbstverständigung.

Teilhabesicherndes ambivalentes Lernen

Der Typus „teilhabesicherndes ambivalentes Lernen“ lässt sich in seiner spezifischen Konstellation der Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ als ein durch Kontinuitätswillen, Widersprüchlichkeit und Skepsis geprägtes Begründungsmuster charakterisierten, das zwischen Lernwunsch und Lernwiderstand schwankt. Im Einzelnen stellen sich die Kategorien mit ihren Dimensionen und Eigenschaften folgendermaßen dar (→ Abb. 10):

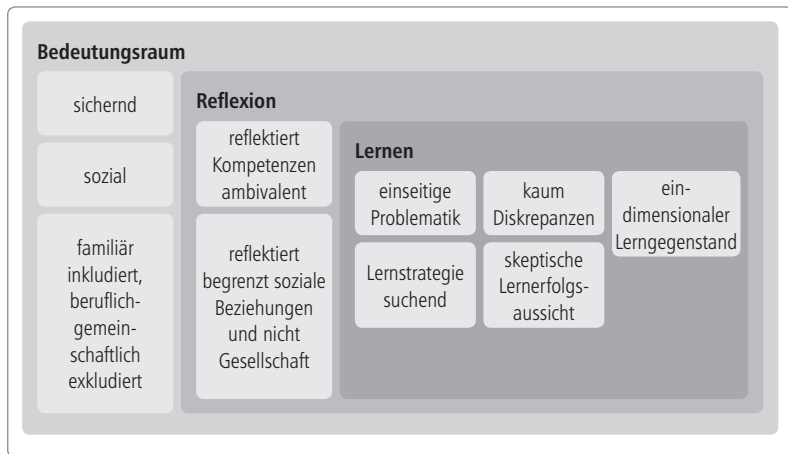


Abbildung 10: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabesicherndes ambivalentes Lernen

Die Kategorie *Bedeutungsraum* umfasst die Dimensionen:

- Teilhabeausrichtung als sichernd,
- Inklusion in der Familie, Exklusion in Beruf und Gemeinwesen,
- Handlungsprämissen als sozial ausgerichtet.

Für den Begründungstypus „teilhabesicherndes ambivalentes Lernen“ gilt als zentrales Lebensinteresse, die Teilhabe in bestehenden Bedeutungsräumen aufrecht zu erhalten, es geht nicht um eine Erweiterung der Handlungsfähigkeit in neuen Teilhabebereichen. Exkludiert aus beruflichen Zusammenhängen ist eine Verfügungserweiterung in diesem Bedeutungsraum nachrangig. Inkludiert in der Familie werden vielseitige Anerkennungsverhältnisse erfah-

ren, die Anerkennungsform „Liebe“ steht hierbei, ähnlich wie bei „sichernde resignierte Begründungen“, im Vordergrund. Die Sicherung insbesondere des familiären Bedeutungsraums liegt im Fokus dieses Typus, da eine Gefahr durch außerfamiliäre Institutionen droht. Es geht hierbei um gesellschaftlich begründete und an die Elternrolle herangetragene Anforderungen, die eine Neuformierung der innerfamiliären Konstellationen beinhalten.

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.“

Verantwortungsübernahme und Autoritätsgewinn sind zwei Elemente des Anforderungskatalogs, der eine Veränderung der Beziehungsstrukturen mit sich brächte. Dieser Veränderungstendenz wird entgegengewirkt, woraus sich Widerstände begründen lassen, die den Lernprozess nachhaltig beeinflussen. Einerseits ist die Bereitschaft, die Familie, insbesondere die eigenen Kinder zu unterstützen, ausgeprägt, andererseits werden verantwortungsvolle Aufgaben an andere Personen übertragen. Die Handlungsprämissen sind bei diesem Typus auf das soziale Beziehungsgefüge begrenzt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Aufrechterhaltung innerfamiliärer Handlungsfähigkeit Dreh- und Angelpunkt für etwaige Lernprozesse darstellt.

Die Kategorie *Reflexion* entfaltet sich in den Dimensionen:

- Beziehungsebene als begrenzt,
- Kompetenzebene als ambivalent und
- auf der Gesellschaftsebene als nicht vorhanden.

Die innerfamiliären Beziehungsstrukturen werden nur sehr begrenzt reflektiert, eine intensive Auseinandersetzung mit den eingenommenen Rollen und den zugehörigen Pflichten erfolgt nicht. So hoch der Stellenwert der Familie und eine gewisse Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme innerhalb dessen auch sind, dysfunktionale Muster im Sinne ungleicher Aufgabenverteilungen und ein daraus resultierender Autoritätsverlust in der elterlichen Rolle werden nur begrenzt wahrgenommen. Die mit der Elternrolle verbundenen Verpflichtungen und Aufgaben werden in Form von gesellschaftlichen Konventionen zwar wahrgenommen, aber noch nicht für sich selbst als geltend übernommen.

Rita (33): „Ja, meine Kinder nehmen mich manchmal nicht ernst, weil ich sehr humorvoll mit meine Kinder umgehe – mit denen so scherze, das ist zu doll. Ja, da nehmen sie es meistens nicht ernst bei mir. Sie nehmen mich nicht voll. Und wenn meine Freundin kommt und was sagt, die – die nehmen sie voll, nehmen sie die. Mich nicht.“

Judith (34): „Ja, ja, genau, da haben sie mir dann auch immer mit geholfen bei. Wenn irgendwelche Briefe vom Amt kamen habe ich se meistens nicht verstanden oder irgendwas zum Ausfüllen war konnte ich das halt nicht, da wurde mir da immer geholfen.“

Rita (33): „Und ich bin auch sehr stolz, dass die Lehrer das in der Schule auch einsehen und sagen: ‚Okay, wir geben denen im Moment die Förderunterrichte‘, dass se die Kinder ein bisschen unterstützen, weil ich ja den Mut hatte in de Schule zu sagen: ‚Ich kann es nicht. Ich habe da meine Schwierigkeiten.‘ Und ich bin eigentlich immer offen gewesen gegenüber die Lehrer, weil es ka – habe immer gedacht, den Kindern hilft es dann auch.“

Mittels der Bewältigungsstrategie des Delegierens (vgl. Egloff 1997) wird in den Begründungen dieses Typus eine Verantwortungsabgabe an Dritte erkennbar. Das können Familienmitglieder (auch die eigenen Kinder) oder institutionell beauftragte Personen (Lehrer, Betreuer vom Jugendamt) sein. Dieses Muster des Hilfeanspruchs ist ein Resultat biografischer Erfahrungen: „Verantwortung entsteht entweder als Ergebnis einer Selbstverpflichtung oder von sozialer Zuschreibung“ (Kaufmann 1995, S. 80). Im Vergesellschaftungsfeld „Familie“ wurde diese soziale Haltung nicht erworben.

Subjektive Handlungsmöglichkeiten, wie sie sich im Zuge einer Verantwortungsübernahme (als Elternteil) darstellen, werden nicht gesellschaftlich reflektiert. Dabei geraten potentielle Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb des Prämissenbereichs aus dem Blick; die Widersprüchlichkeit der Lerninteressen kann damit einhergehend ebenfalls nicht reflektiert werden. Die Unklarheit über Nutzen und Aufwand des Lernprozesses bleibt daher aufrecht erhalten und behindert den Schriftspracherwerb auf selbstschädigende Art und Weise.

Die Reflexion der eigenen Kompetenzen erfolgt bei diesem Lernbegründungstypus in zweifacher Hinsicht ambivalent. Einerseits wird das Scheitern des Lesen- und Schreibenlernens in der Vergangenheit mit einer familiären Vernachlässigung und mit deterministischen Erklärungsfolien begründet.

Ole (26): „Ja. (2 Sek.) also ich hab – ich hab immer dran gedacht gehabt, dass es – dass es – dass meine Rechtschreibschwäche von meinem Vater kommt, weil der mich früher geschlagen hat immer, dann immer auf n Hinterkopf. Und da (1 Sek.) habe ick gedacht, dass es davon kommt. Dass das Gedächtnis dann oder so was – dann aussetzt. Weil wir haben nur Dresche gekriegt gehabt. [...] Na ja, denn Gedächtnis – verschwunden, was es auch immer manchmal so gab oder so was, dass da das Gedächtnis sich – dass de nicht mehr an viel denken tust und so was alles. Also ich vergesse sehr viel schnell.“

Beate (45): „Und – und da habe ick also rausbekommen, dass det ne erbliche Sache ist, ne vererbliche Sache, ja. Und vielleicht war det bei mir der Fall, dass det eben zu langsam war.“

Andererseits werden die vorhandenen Schriftsprachkompetenzen widersprüchlich reflektiert: „Ich kann und ich kann doch nicht, ich kann im Vergleich zu Anderen“.

Rita (33): „Hier lerne ich äh lesen. Kann ich zwar schon, aber ich verstehe den Inhalt nicht. Ich lerne rechnen hier ähm und Deutsch, weil ich kann zwar schreiben, aber ich – viele Wörter schreibe ich falsch.“

Judith (34): „Mit dem Schreiben, okay, geht auch, aber wenn ich jetzt selber was schreiben würde, denke ich mal ähm, könnte das keiner lesen.“

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.“

Hartmut (57): „Aber (2 Sek.) DA sind ja hier noch welche, die sind ja noch – noch schlimmer dranne wie ich.“

Schriftsprachbezogene Diskrepanzerfahrungen werden zudem auf der Befindlichkeitsseite verortet, so dass psychisch-soziale Faktoren mangelnde Lese- und Schreiberfolge rechtfertigen. Es besteht keine Klarheit über die eigenen Kompetenzen.

Rita (33): „Weil ist peinlich manchmal. Man will die Kind – will – man möchte den Kindern ne Geschichte vorlesen und wenn se das nicht richtig verstehen äh ähm weil es – wenn es einem un – pei – äh wenn einem es peinlich wird, dann stottert man beim Lesen. Und wenn es nicht peinlich ist, dann liest man vielleicht durch.“

Die begrenzte Reflexion beziehungs- und gesellschaftsrelevanter Aspekte sowie die ambivalente Reflexion der Kompetenzen behindern eine tiefgründige Selbstverständigung hinsichtlich der Relevanz eines Lernprozesses und sind auf eine mangelnde Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zurückzuführen.

Die Kategorie *Lernen* entfaltet sich in den Dimensionen:

- Handlungsproblematik/Lernproblematik als einseitig,
- Diskrepanzerfahrung als vorhanden/nicht vorhanden,
- Lerninteressen/Lerngegenstand als eindimensional,
- Lernstrategie als suchend,
- Lernerfolgsaussicht als skeptisch.

Für die Sicherung der Beziehungsstrukturen innerhalb der Familie werden eine Reihe von bisher bewährten Bewältigungsstrategien genutzt, die zwar problematische Situationen zu überwinden helfen, sich jedoch gleichzeitig als lernhinderlich erweisen. Es existieren allerdings eine Reihe eher einseitiger Handlungsproblematiken, die durch herangetragene Anforderungen im Sinne sozial normierter Forderungen aufblühen und die nicht bewältigend gelöst werden können. Die Notwendigkeit des Erler-

nens der Schriftsprache wird dann erkannt, wenn Diskrepanzerfahrungen erlebt werden.

Judith (34): „Wenn man die Tastatur sieht, die ganzen Buchstaben und das Ganze alles und dann schreibst du noch. Und du guckst ja gar nicht mehr richtig, was du da schreibst, du schreibst ja einfach nur det, was de gerade im Kopf hast. Und dann klickst du irgendwo ruff, dann sendest du das. Ja, dann stehen die Leute da: ‚Häh? Wie, was meint sie jetzt? Und das ist doof dann.‘ Da musst du immer gucken: OH, das ist falsch und schnell wieder löschen. Und denn (da?) was. Das ist schon irgendwo – na ja, für mich schon ein bisschen schwierig sage ich mal.“

Rita (33): „Mhm. Oder wenn ich jetzt mit ner Freundin chatte und ich schreibe immer falsch, peinlich. Mache ich trotzdem, ja, weil es Spaß macht.“

Diesbezüglich ist eine Ambivalenz erkennbar, die Diskrepanzen mal mehr und mal weniger durchscheinen lässt und die mal mehr und mal weniger in Lernproblematiken münden. Wenn Diskrepanzen erlebt werden, scheint der Lernprozess – zumindest oberflächlich – zu erfolgen. Werden hingegen gute Gründe für ein Nichtlernen gefunden bzw. die Notwendigkeit zu lernen nicht als relevant erachtet, endet dieser Prozess zugleich wieder. Diese Ambivalenz resultiert aus ungeklärten Interessen heraus. Einerseits ist dieser Typus mit Anforderungen aus gesellschaftlichen Institutionen, andererseits aus dem Familienkreis selbst konfrontiert. Da dieser Bedeutungsraum die Prämissen bestimmt, können eindimensionale Lerngegenstände identifiziert werden, die die Beziehungsstruktur aufrechterhalten (z.B. den Kindern vorlesen können). Die immanente Widersprüchlichkeit und Widerständigkeit ist bei diesem Typus dadurch charakterisiert, dass die von anderen Personen oder Institutionen herangetragenen und demnach fremdbestimmten, gesellschaftlichen Anforderungen zwar teilweise erkannt, aber nur wenig reflektiert (entgegen eigenen Interessen) übernommen werden.

Rita (33): „Und ich habe eine Betreuerin zu Hause. (RÄUSPERN) und die mir beistehen sollte, weil ich viele Sachen nicht kann. Aber so familiäre Verhältnisse zu Hause mit die Kinder alles sehr gut klappt und die Kinder einen Wunsch hatten, dass die Mama was lernt. Und da hat meine Betreuerin gesagt: ‚Da gibt es was‘.“

Bei dem Begründungstypus „teilhabesicherndes ambivalentes Lernen“ sind keine Lernstrategien ersichtlich, auf die zurückgegriffen werden kann. Vielmehr bestehen der Lernprozess und weitere Potentiale in der Suche nach geeigneten Strategien und Prinzipien.

Judith (34): „Mehr als probieren kann ich auch nicht, habe ich zu ihm auch gesagt. Habe nur zu ihm gesagt: Ja, ick werd mir das angucken.“

Das vorsichtige Herantasten an den Lerngegenstand Lesen- und Schreibenlernen liegt in einer gewissen Skepsis gegenüber dem Lernerfolg begründet. Über ein Probieren geht das Lernen erst einmal nicht hinaus, da die Umsetzung der identifizierten Ziele im Rahmen der Teilhabesicherung nicht auf die dafür notwendigen Anstrengungen hin reflektiert wird; eine Bereitschaft zur vollen Verantwortungsübernahme für den Lernprozess ist ebenfalls nicht erkennbar.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass begrenzt, zum Teil ambivalent reflektierte Lernanforderungen und -interessen widersprüchlich-widerständige und einseitige Lernprozesse begründen. Im Typus „teilhabesicherndes ambivalentes Lernen“ begründet sich ein höchst fragiler Lernprozess, der durch Widersprüchlichkeit hinsichtlich der Lerninteressen gekennzeichnet ist. Hierfür gibt es vielfältige Gründe: nicht reflektierte Anforderungen an die Elternrolle stehen dem als äußerst bedeutsam empfundenen Raum der Familie mit den inhärenten Beziehungs- und Anerkennungsstrukturen gegenüber. Die Sicherung dieses Inklusionsfeldes ist das zentrale Lebensinteresse, eine berufliche Handlungserweiterung wird nicht angestrebt. Es gilt, in der Familie handlungsfähig zu bleiben. Dabei werden die Grenzen zum Teil sichtbar und bringen Diskrepanzerlebnisse in Zusammenhang mit den eigenen Kindern und deren Bedürfnissen mit sich, die Lerngegenstände konkretisieren und einen Lernprozess begründen. Mit der Sicherung der familiären Beziehungsstrukturen ist die Aufrechterhaltung von Anerkennungsverhältnissen verbunden. Lernen birgt aber auch immer das Risiko, bestehende Verhältnisse zu ändern, beispielsweise stärker in die Verantwortung gezogen zu werden. Die Konsequenzen eines Lernprozesses bleiben unabsehbar, insbesondere dann, wenn die Lebensverhältnisse nicht tiefgründig hinterfragt und auf gesellschaftliche Zusammenhänge hin reflek-

tiert werden. Eine mangelnde Selbstverständigung behindert den Lernprozess und führt eher zu widerständigen Handlungen mit einem offenen Ergebnis.

Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen

Der Typus „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“ stellt einen Sonder- bzw. Extremfall in dieser Typologie dar. Er weist in seiner spezifischen Konstellation der Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ ein Begründungsmuster auf, das durch eine enorme Ambivalenz zwischen Widerständigkeit und Handlungserweiterung charakterisiert ist. Die Bandbreite an Begründungen reicht von vielschichtigen Lernprozessen in Richtung erweiterter Teilhabe bis hin zu gar keinen Lernprozessen bzw. einer bewussten Lernverweigerung. Im Einzelnen stellen sich die Kategorien mit ihren Dimensionen und Eigenschaften folgendermaßen dar (→ Abb. 11):

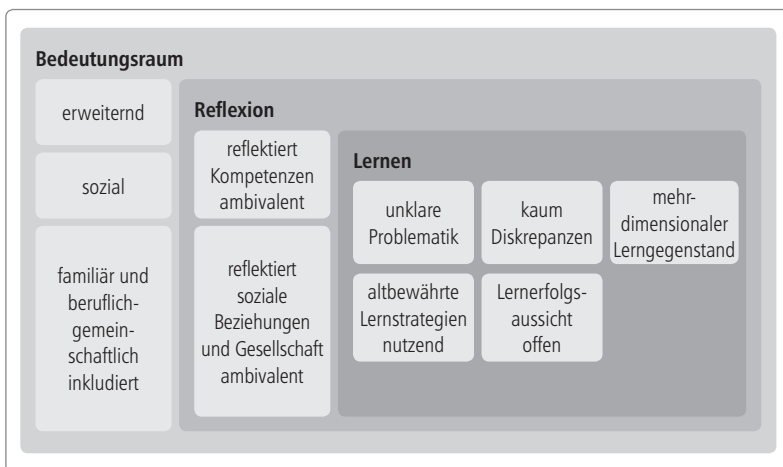


Abbildung 11: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen

Die Kategorie *Bedeutungsraum* entfaltet sich in den Dimensionen:

- Inklusion in Familie, Beruf und Gemeinwesen,
- Teilhabeausrichtung als erweiternd,
- Handlungsprämissen als sozial ausgerichtet.

Der Begründungstypus „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“ weist in den Vergesellschaftungsfeldern „Beruf“, „Familie“ und „Gemeinwesen“ Merkmale von Inklusion auf. Eine Exklusion aus bedeutsamen Räumen ist nicht ersichtlich und auch nicht erwartbar.

Markus (71): „Ja. Für sich ... in meinem Alter ist man auch froh, ein bisschen Kontakt zu haben mit den Leuten und so und nebenbei noch ein bisschen lernen (LACHT). Also halt so viel lernt man nicht mehr, so, ne? Wenn man ... wenn man ein ganz anderes Schema aufgebaut hat, wie man äh um klarzukommen, ne? Zum Beispiel mit dem Computer kann ich jetzt.“

Die bestehenden Beziehungs- und Anerkennungsstrukturen in den Inklusionsfeldern sind weder bedroht, noch müssten sie weiter ausgebaut werden; es herrschen erarbeitete sichere Verhältnisse. Dennoch entsteht ein an Bedingungen geknüpftes Streben nach erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe in den Bedeutungsräumen. Insbesondere im beruflichen Bereich geht es hierbei explizit um die Erweiterung von Anerkennungsverhältnissen, die jedoch nicht auf dieses Feld beschränkt bleiben sollen.

Werner (65): „Und so bin ich eben dabeigeblichen. Und da war gleich am ersten Tag – waren dabei Spiele gewesen, äh die mir in meiner ähm ja, früheren Tätigkeit ähm (1 Sek.) geholfen hätten und jetzt auch helfen, weil ich ehrenamtlich arbeiten gehe. Ich bin ja Rentner. Ich habe die letzten Jahre, also habe ich als Altenpfleger gearbeitet, nicht? (1 Sek.) Und äh ja, dann ist die neue Rechtschreibung, nicht? Da ist man auch nicht so. Nicht? Und vor allen Dingen ist ja so: Man verlernt ja. Wenn man sich mit dem Stoff nicht beschäftigt und selbst wenn man studiert hat, irgendwann ist se weg, ja? Dann muss man irgendwo was nachschlagen, nicht? Muss nachgucken. Und äh ja, da ist das für mich ne Auffrischung. [...] Und dann sind auch andere Sachen. Hier die – die Geschichte von – von der Ente, nicht? Die sind da sehr begeistert. [...] Ich – ich kann's nur unterstreichen: Ich (1 Sek.) BIN von dem Lehrgang (1 Sek.) ähm ja begeistert, also ich müsst – ich müsste es nicht machen.“

Familienmitglieder und Freunde aus dem Freizeitbereich sollen diese „freiwillige“ Lern- und damit verbundene Arbeitsleistung honorieren. Auch innerhalb des Alphabetisierungskurses geht es um soziale Anerkennung und Wertschätzung als Experte.

Werner (65): „Aber (2 Sek.) aber es macht mir eben – eben äh SPAß, nicht? Und – und hier im Lehrgang ist es auch so, ähm (1 Sek.) ja, wenn ich – wenn ich dran denke, zum Beispiel an den Stefan, der fragt dann auch. Der ist ja auch jünger. Für mich ist es Training, vor allen Dingen. Ja. Und der ist jünger und dann sagt er: Wird das Wort so geschrieben? Ja, manchmal weiß ich es auch nicht. Aber sehr oft weiß ich es. Und sage ich: Nee, da – das ist einfach nicht das Wort. Nicht? [...] Aber wenn der – wenn der liest, ja? Und man vebesser-äh verbessert das, dann wird der richtig gnatzig in seinen – ja? Wenn man dann das ein paar Mal gemacht hat. Nicht? Ole, der ist da äh. Ich würde sagen: Fast dankbar.“

Für das Begründungsmuster „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“ spielt die soziodemographische Kategorie „Alter“ eine Rolle, da das im Leben bereits Geleistete als Ausdruck kumulierter Wissens- und Kompetenzsammlung ein starkes Argument gegen Lernprozesse bildet. Gemäß dieser Argumentationsstruktur erfährt das „freiwillige“ Lernen in Richtung erweiterter Handlungsfähigkeit eine enorme Aufwertung. Entsprechend dieser Fokussierung liegen die Handlungsprämissen im sozialen Bereich. Die bereits erfahrenen Anerkennungsstrukturen in den verschiedenen Bedeutungsräumen sollen durch den Besuch des Alphabetisierungskurses erweitert werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Lernprozesse nicht erforderlich scheinen, andererseits durch den Aspekt der Freiwilligkeit eine größere Anerkennung versprechen.

Die Kategorie *Reflexion* entfaltet sich in den Dimensionen:

- Kompetenzebene als ambivalent,
- Beziehungsebene als ambivalent und
- Gesellschaftsebene als ambivalent.

Eine analytische Trennung dieser drei Ebenen erweist sich bei diesem Typus als sehr schwierig, da die einzelnen Begründungsebenen eng miteinander verflochten sind. Die hochgradige Ambivalenz resultiert vor allem aus diesem Zusammenspiel.

Petra (24): „Hat er auch – habe ich mal n schönen Zettel geschrieben, war ich mit dem Kleenen – Kleenen bei meine Eltern gewesen, habe dem vor-

her noch n Zettel geschrieben: Ick bin bei meine Eltern. Und komm um die und die Zeit nach Hause. Keine – keine – sag ja, bin grade zehn Minuten drinne, klingelt's Handy: Wo bist du? (lacht) und da habe ich auch gesagt: Ich hab n Zettel zu Hause liegen. Ja, ich hab n gefunden, aber was steht da? ooch, musste manchmal überlegen. Halt, erst mal wieder umdenken, halt! Es stimmt ja – stimmt ja wieder. Er kann ja wieder nicht lesen. Hätte ich das als Bild aufgemalt, wär besser gewesen.“

Markus (71): „Nein, ich hatte keine Probleme. Also ich war im Großen und Ganzen zufrieden. Weil das ja funktioniert hat, wie ich das gemacht habe. In der Firma, wo ich 32 Jahre gearbeitet habe, die wissen heute noch nicht, dass ich nicht lesen und schreiben kann.“

Die Reflexion eigener Kompetenzen, insbesondere im Schriftsprachbereich, kann beim Typus „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“ dahingehend als ambivalent bezeichnet werden, als dass diesbezügliche Fertigkeiten und Fähigkeiten einerseits als ausreichend, andererseits als mangelhaft betrachtet werden. Weniger die Unklarheit darüber als vielmehr ein Zwiespalt hinsichtlich des Einlassens auf gesellschaftliche Zwänge begründen diese Widersprüchlichkeit. Beruflich-soziale Kompetenzen werden den Schriftsprachkompetenzen positiv gegenübergestellt und mit einer hohen Wertstellung versehen, da sie ein Ergebnis jahrelanger (Lern-)Anstrengungen sind.

Auf der Gesellschaftsebene herrscht ebenfalls eine Ambivalenz, da die Schriftsprachanforderungen mithilfe subjektiver Theorien (vgl. Groeben 1988) in altersabhängige Variablen umgedeutet werden. So stehen dieser Logik zufolge junge Menschen der klaren Anforderung gegenüber, Schriftsprache zu beherrschen, ältere Menschen hingegen können sich diesem Zwang entziehen. Schriftsprachbezogene Fehler werden zudem generalisiert.

Markus (71): „Also ich schätze mal, das machen alle so, die schon ein bisschen älter sind [...] So auf eine Art sich da selbst so was aufgebaut haben, wenn es nur durch Zeichen war oder was Gemaltes oder so. Ne? Und dann kommt man schon klar, also ich habe dann, äh wenn ... wie ich zuletzt das zweite Mal verheiratet war, erste Mal war ich nur drei Jahre, hatten wir auch keine Kinder und nichts. [...] Ja, und dann habe ich äh meine Frau kennen gelernt beim Tanzen so. Und da war ich jetzt am Ende 35 Jahre verheiratet.“

Und die ... der habe ich es ja nun beigebracht, wie ich meine ... also das hat sie ja nicht lesen können, meine Zeichen. Da wusste die genau: Ah, das und das, da ist das. Ne? Und so (LACHT) wenn die dann mich einkaufen ... gegangen, hat die mir noch da ...“

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? Macht du sicherlich auch irgendwo mal.“

Die Anforderungsdifferenzierungen und die Interessenswidersprüchlichkeit zeigen sich auch in der Reflexion der Beziehungsebene. Hin- und hergerissen zwischen Expertendasein und Lernbedürfnis wird die eigene Rolle im Alphabetisierungskurs ambivalent begründet und äußert sich mal als Lerner- und mal als Lehrerrolle im Kurs.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die ambivalente Reflexion der gesellschaftlichen Anforderungen und der eigenen Kompetenzen die Basis für widersprüchliche Lernprozesse schafft.

Die Kategorie *Lernen* entfaltet sich in den Dimensionen:

- Handlungsproblematik/Lernproblematik als vorhanden/nicht vorhanden,
- Diskrepanzerfahrung als vorhanden/nicht vorhanden,
- Lerninteressen/Lerngegenstand als mehrdimensional,
- Lernstrategie als altbewährte nutzend,
- Lernerfolgsaussicht als offen.

Beim Lernbegründungstypus „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“ werden Handlungsproblematiken mal mehr und mal weniger ersichtlich. Je nachdem, ob die Anforderung anerkannt wird, kann daraus eine Lernproblematik entstehen. Die mangelnde Schriftsprachbeherrschung lässt sich in

vielen Situationen mit Bewältigungsstrategien kompensieren, so dass erst gar keine Handlungsproblematiken erlebt werden.

Werner (65): „Wenn ich so mal von mir aus spreche. Ja, mit m Computer! Ich weiß, wie der Computer angeht, ich weiß auch, dass so – ich weiß auch, dass ich da äh (1 Sek.) das so machen kann, dass meine Fehler da weg sind. Ja? Wenn ich da jetzt irgendwie was Wichtiges äh aufsetzen müsste. Muss ich ja nicht mehr. Aber es – es – es hapert doch da, nicht? Man möchte sich da irgendwie – und äh es ist das (1 Sek.) äh die – die das Alphabet, was man können möchte. [...] Und – und das ist das, wo ich eigentlich Schwierigkeiten habe. Wenn ich jetzt äh (1 Sek.) ja, wenn ich für jemanden was mache, zum Beispiel für Enkelsohn, ja, da schreibe ich was. Aber soll ich abschreiben, das schon alleine, also das (1 Sek.) – auch nicht mit reintippen oder sonst irgendwas. Da bin ich viel zu faul dazu! Ja? Und beim – Sie werden mir da sicherlich äh – du wirst mir da sicherlich Recht geben: Wenn man schreibt äh und vorschreibt, da haut man noch Fehler rein, weil man gar nicht groß überlegt. Ja? Das macht man ja erst hinterher.“

Werner (65): „Ja, und da – früher hätte ich mich geärgert oder hätte das Buch da, das liegt ja auf m Tisch. Dann bin ich viel zu faul, da drinne rum – äh natürlich kann ich das Alphabet, nicht? Also äh das macht mir nischt aus.“

Diskrepanzerfahrungen sind bei diesem Typus eng an die Reflexion der eigenen Kompetenzen geknüpft und ebenfalls mal mehr und mal weniger ausgeprägt. Werden Schriftsprachprobleme als einschränkend im Sinne einer verpassten Anerkennungssteigerung wahrgenommen, ergibt sich daraus ein Lernbedürfnis. Der Wunsch nach erweiterter Handlungsfähigkeit basiert auf Selbstverständigungsversuchen, die jedoch immer nur partiell erfolgen, Lernprozesse in Gang setzen und schließlich wieder durch die Bewusstheit über den Zwangscharakter gesellschaftlicher Anforderungen in eine Zurückgenommenheit oder gar Verweigerung münden. Insbesondere wenn „Zweifel darüber [bestehen, K.M.], wieweit das jeweils Gelernte zur Situationsbewältigung überhaupt ‚nötig‘“ (Holzkamp 1995, S. 193) ist, tritt diese extreme Form widerständigen Lernens auf. Dadurch, dass Klarheit über den allgemeinen gesellschaftlichen Nutzen und der gesellschaftlichen Notwendigkeit der Schriftsprachbeherrschung besteht, ist der Typus „teil-

habeorientiertes ambivalentes Lernen“ stets vor den zwei Alternativen der Lernverweigerung oder der (in einem „qualitativen Lernsprung“ zu vollziehenden) Gewinnung eines umfassenden Zugangs zum Lerngegenstand, also der Möglichkeit expansiv begründeten Lernens, gestellt. Die Verweigerung wird dann mithilfe eines Argumentationsgerüsts begründet, welches die Kategorie „Alter“ oder die Generalisierung von Fehlern als Legitimation beinhalten.

Ist die strukturelle Frage der Lerninteressen soweit geklärt, dass eine Selbstbehinderung weitestgehend ausgeschlossen ist, werden mehrdimensionale Lerngegenstände mit dem Ziel erweiterter Teilhabe im Sinne größerrer Anerkennung identifiziert. Hierfür wird auf altbewährte Lernstrategien zurückgegriffen, da die Aufschlüsselung nicht tiefgreifend erfolgt. Durch die enorme Widersprüchlichkeit der Lerninteressen, der mal stärker und mal schwächer erlebten Diskrepanzen, ist der Erfolg des Lernprozesses entsprechend offen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass stark konfligierende Lerninteressen und Lernanforderungen ambivalente und damit begrenzte Lernprozesse begründen. Höchst widersprüchlich stellt sich der Typus „teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen“ dar. Restriktive und verallgemeinerte Begründungen führen aufgrund der ambivalenten Reflexion der eigenen Verortung zu strukturellen Selbstbehinderungen. Gesellschaftliche Anforderungen werden zwar erkannt, können jedoch nicht auf das eigene Lernhandeln übertragen bzw. damit abgeglichen werden. Der Schriftspracherwerb wird einerseits als gesellschaftlicher Zwang erlebt, andererseits werden damit verfügungserweiternde Interessen verbunden. Der Fokus liegt dabei im sozialen Bedeutungsraum, es gilt, die Beziehungsstrukturen aufzuwerten, insbesondere die eigene Position zu stärken. Das Erlernen der Schriftsprache zielt auf größere Anerkennung ab. Da bereits Anerkennungsverhältnisse in den bestehenden Inklusionsfeldern existieren, wird eine solche Lernleistung als fakultativ definiert. Auf der Basis dieses Lernverständnisses erscheinen Lernprozesse als fragil. Die Erweiterungsperspektive kann einerseits expansive Anteile potenzieren, die bewusste Abwehr des Lernzwangs hingegen Verweigerungen begründen. Insofern kann ein aussichtsreicher und zielorientierter Lernprozess sofort wieder abgebrochen werden.

Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen

Der Typus „teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen“ weist in seiner spezifischen Konstellation der Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ ein durch Reintegration, Klarheit und Begrenztheit charakterisiertes Begründungsmuster auf, das zu fokussierten und zweckorientierten Lernprozessen führt. Im Einzelnen stellen sich die Kategorien mit ihren Dimensionen und Eigenschaften folgendermaßen dar (→ Abb. 12):

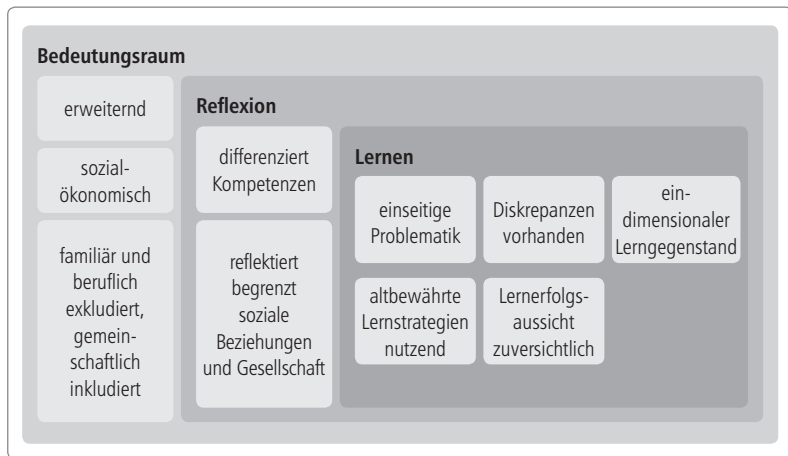


Abbildung 12: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen

Die Kategorie *Bedeutungsraum* entfaltet sich in den Dimensionen:

- Teilhabeaussrichtung als erweiternd,
- Inklusion im Gemeinwesen, Exklusion in Familie und Beruf,
- Handlungsprämissen als sozial-ökonomisch ausgerichtet.

Das Lebens- und Lerninteresse des Typus „teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen“ zielt auf die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe in bestimmten Funktionszusammenhängen ab. Auf einer zurückliegenden Inklusionserfahrung und damit einhergehender großer beruflicher Anerkennung basierend, begründet sich ein sehr fokussiertes Streben nach der Zurückerlangung dieses Status. Dieser Bedeutungsraum stellt sich bio-

grafisch als einzige Anerkennungserfahrung dar, sowohl Familie als auch Schule werden als Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsräume reflektiert.

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.“

Dieter (57): „Und will – will ja mal arbeiten gehen, da muss man ja nun – muss man ja ooch lesen und schreiben können. Und das fehlt ja. Na ja, ick will hier ja erst mal lesen und schreiben lernen, dann will ick erst mal den Führerschein machen. Und dann äh ordentlich äh Beruf denn.“

Giovanni (32): „Deswegen hat’s mir auch damals auch keinen Spaß mehr gemacht. Aber jetzt habe ich das eingesehen, dass ohne diese lesen und schreiben – man kommt halt nicht weiter. Man kann auch nicht sehr – so viele Jobs ausüben, die man gerne machen MÖCHTE.“

Durch die aktuelle berufliche und familiäre Exklusion fehlen wichtige Anerkennungsverhältnisse in zwei grundlegenden Vergesellschaftungsfeldern, wobei familiäre Inklusion und die Erweiterung des Handlungsfeldes „Gemeinschaftswesen“ nicht angestrebt werden. Im Bedeutungsraum „Gemeinschaftswesen“ ist der Typus „teilhaberweiterndes funktionales Lernen“ einerseits durch die Teilnahme an diversen Freizeitaktivitäten andererseits durch den Kursbesuch inkludiert. Dieser dient ausschließlich als Mittel zum Zweck: Schriftsprachbeherrschung für den Beruf.

Hartmut (57): „Ich hab andere als Kumpels. So wie in L., mit die ich mal zusammengearbeitet habe. Waren gute Freunde. Das war gut. (1 Sek.) wünsche mir ja wieder Montage und so, dann wäre ich auch – werde ich auch ruhiger, ja. Raus aus der – aus der Hütte da, das ist doch nichts.“

Entsprechend dieses Fokus liegen die Handlungsprämissen im sozial-ökonomischen Bereich. Mit der Reintegration in berufliche Funktionszusam-

menhänge rücken spezifische Anerkennungsverhältnisse in einer kollegialen Betriebskultur in Sicht, die schon in der Vergangenheit als bereichernd empfunden wurden. Darüber hinausreichende Gestaltungspotentiale in anderen Bereichen werden allerdings nicht angestrebt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Zurückgewinnung des beruflichen Funktionszusammenhangs und damit einhergehend soziale Wertschätzung den Ausgangspunkt für fokussierte Lernprozesse darstellt.

Die Kategorie *Reflexion* entfaltet sich in den Dimensionen:

- Kompetenzebene als differenziert,
- Beziehungsebene als begrenzt und
- Gesellschaftsebene als begrenzt.

Die familiäre Exklusion reflektiert der Typus „teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen“ als positiv, da hiermit vorrangig Unabhängigkeit verbunden wird. Diese Distanziertheit schützt vor der Wiederholung zurückliegender zahlreicher Enttäuschungen. Ein bedeutsamer Halt wurde nicht in familiären, sondern in freundschaftlichen und kollegialen Verhältnissen erfahren. Die spezifische Familienkonstellation wird ebenso wie das Scheitern des Schriftspracherwerbs nicht gesellschaftlich und damit begrenzt reflektiert.

Die gesellschaftliche Bedeutung des Funktionszusammenhangs „Arbeit“ ist klar. Sie wird als Anforderung insoweit reflektiert, als dass diese eine zwangsläufige Lebensgrundlage darstellt. Damit offenbart sich in diesen Begründungen ein Gesellschaftsbild der Mittelschicht: Über entsprechende Arbeitsleistungen wird Erfolg möglich.

Hartmut (57): „DAS ist für mich maßgebend, denn det – denn hab ick sofort Arbeit. [...] Arbeit muss funktionieren.“

Etwaige gesellschafts- bzw. arbeitsmarktbezogene Veränderungsprozesse und damit einhergehende neue Anforderungen an den Beruf geraten allerdings nur sehr begrenzt in den Blick; zu sehr liegt der Fokus auf dem Vergangenen.

Eine Selbstverständigung über die eigenen Kompetenzen ist bei diesem Typus insofern vorhanden, als dass Stärken und Schwächen in verschiedenen Bereichen differenziert reflektiert werden. Ganz klar werden

Stärken im beruflichen Bedeutungsraum identifiziert, ebenso die Schwächen im schriftsprachlichen Bereich. Der Erwerb der Schriftsprache wird als die wichtigste Voraussetzung für die Wiedererlangung des beruflichen Status reflektiert, jedoch nicht der gesellschaftliche Bezug. Mit anderen Worten: Bei diesem Typus entfalten sich klare Ziele (bezogen auf den Schriftspracherwerb), die Anforderungsherkunft bleibt aber im Unklaren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die differenzierte Reflexion der Kompetenzen die Basis für Klarheit und Zuversichtlichkeit im Lernprozess schafft. Der begrenzte gesellschaftliche Bezug birgt die Gefahr der Begrenztheit im Lernprozess.

Die Kategorie *Lernen* entfaltet sich in den Dimensionen:

- Handlungsproblematik/Lernproblematik als einseitig,
- Diskrepanzerfahrung als vorhanden,
- Lerninteressen/Lerngegenstand als eindimensional,
- Lernstrategie als altbewährte nutzend,
- Lernerfolgsaussicht als zuversichtlich.

Der Lernbegründungstypus „teilhaberweiterndes funktionales Lernen“ erlebt einseitige Handlungsproblematiken, da diese stets mit der Zurückgewinnung der beruflichen Stellung verbunden sind. Im Grunde ist die Arbeitslosigkeit Dreh- und Angelpunkt für Lernprozesse.

Stefan (34): „Und weil ICH nicht lesen und nicht schreiben kann, haben wir gefragt, ob das so n Kurs gibt. Und diesen Kurs gibt es und den haben wir uns angenommen. Und deswegen fangen wir jetze an, erst mal zu lesen und zu schreiben wieder. Und wenn das besser wird, dann kriegt man auch vielleicht mal ne andere Arbeit, wo man mal (1 Sek.) mit Gabelstapler und, und, und, alles noch mal.“

Ole (26): „Ich will schon arbeiten, ja, also ich schreibe jeden Monat Bewerbung, müsste ich sowieso abgeben. So normal ist so bis dreie, aber ich schreibe jeden Monat sechse, also mehr wie ich machen soll. Da hat se oooh gesagt gehabt, ich soll schon n bisschen einschränken. Habe ich gesagt: Warum soll ich das einstellen? Umso mehr Bewerbungen, umso besser.“

Der Bedeutungsraum „Beruf“ stellt den obersten Prämissenbereich dar, so dass der Ausschluss mit schmerzlichen Diskrepanzen verbunden ist. Die Ausgliederung der Handlungs- in eine Lernproblematik und damit einhergehende Selbstverständigungsversuche sind unumgänglich. Doch bei aller Klarheit über das zu erreichende Ziel und die damit verbundenen – in Kauf genommenen – Anstrengungen, die Verortung der Interessen ist dennoch widersprüchlich.

Dieser Begründungstypus ist dadurch charakterisiert, dass Lernwünsche, die immer auch gesellschaftliche Zwänge beinhalten, unreflektiert inkorporiert werden. Die berufliche Exklusion stellt sich nicht als Bedrohung, sondern gelebte Realität heraus, die aus der Veränderung beruflicher Anforderungen resultiert. Dieser Zusammenhang ist ein blinder Blick im Selbstverständigungsprozess und führt bei diesem Typus zu rein funktional orientierten Lernprozessen, in denen Widersprüchlichkeit und Begrenztheit stets erhalten bleiben. Die Folge ist ein Schwanken zwischen vollzogener und zurückgenommener Lernhandlung: „*Lernanforderungen* sind nicht eo ipso schon *Lernhandlungen*, sondern werden dann zu solchen, wenn ich sie bewußt als Lernproblematiken übernehmen kann was wiederum mindestens voraussetzt, daß ich einsehe, wo es hier etwas für mich zu lernen gibt“ (Holzkamp 1995, S. 185; Herv. i.O.). Dass Lernen notwendig ist, wird erkannt und als Lernproblematik übernommen, die Gründe für das Lernen bleiben jedoch in ihrer Gänze im Dunkeln; das Warum wird nicht widerspruchsfrei beantwortet. Der Lerngegenstand erweist sich daher als ein-dimensional; es geht um eine Zweckerfüllung und Funktionalität: Lesen und Schreiben in so ausreichendem Maße zu beherrschen, dass die Reintegration in frühere Arbeitszusammenhänge möglich wird. Die Verfügungsweiterung stellt sich bei diesem Typus als Wiedererlangung von ehemals erfahrenen Verhältnissen dar. Insofern wird die diesem Typus zugrunde liegende Begrenztheit der Lerninteressen wie auch des fokussierten Lerngegenstands deutlich: nur so viel wie nötig. Dies hat Konsequenzen für die Verwendung von Lernstrategien. Auch hier wird die Vergangenheit als Bezugsgröße herangezogen und auf altbewährte Strategien zurückgegriffen. Ein Funktionieren dieser Prinzipien wird nicht infrage gestellt, da sie sich bereits bewährt haben. Entsprechend dieses eher funktionalen Lernprozesses begründet sich eine Zuversichtlichkeit hinsichtlich des Lernerfolgs bei diesem Typus.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass begrenzt reflektierte Lernanforderungen, -interessen und -strategien funktionale und damit begrenzte Lernprozesse begründen.

Charakterisiert durch klare, jedoch selbstbegrenzende Lern- und Lebensziele entfaltet sich der Begründungstypus „teilhabeerweiterndes funktionales Lernen“ als zweckrational orientiert. Eine Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit strebt er ausschließlich im sozial-ökonomischen Bedeutungsraum im Sinne einer Positionswiedergewinnung an. Biografische und gesellschaftliche Verhältnisse werden nur begrenzt reflektiert und führen so zu einem rein „mechanischen“ Lernprozess: Die Logik dieses Begründungstypus beinhaltet ein „Funktionieren“. Es gibt einen guten Grund, das Lesen und Schreiben zu lernen, aber dahinterliegende Widersprüchlichkeiten durch den gesellschaftlichen Anforderungscharakter bleiben ausgeblendet. Das Ziel der Verfügungserweiterung wird mit zweckmäßigen Mitteln verfolgt, denn im Fokus stehen positiv erfahrene Anerkennungsverhältnisse aus dem beruflichen Bedeutungsraum, die es zurück zu gewinnen gilt. Es geht um die Erhöhung der Lebensqualität, jedoch ohne, dass eine Neuorientierung i.S.v. neuen Gestaltungsmöglichkeiten in anderen Bedeutungsräumen (beispielsweise im Gemeinwesen) erfolgt. Dies begründet eine interessensbasierte Selbstbegrenzung im Lernprozess, die sich in Anteilen restriktiver Verfügungserweiterung ausdrückt.

Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen

Der Typus „teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen“ weist in seiner spezifischen Konstellation der Kernkategorien „Bedeutungsraum“, „Reflexion“ und „Lernen“ ein durch Gestaltungswille, Differenziertheit und Selbstverständigung charakterisiertes Begründungsmuster auf, das zu umfangreichen Lernprozessen und Lernsprüngen führt. Im Einzelnen stellen sich die Kategorien mit ihren Dimensionen und Eigenschaften folgendermaßen dar (→ Abb. 13):

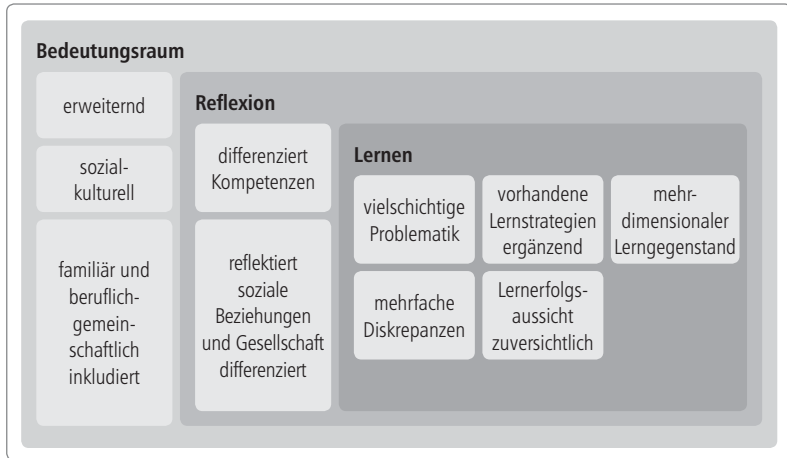


Abbildung 13: Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhaberweiterndes vielschichtiges Lernen

Die Kategorie *Bedeutungsraum* entfaltet sich in den Dimensionen:

- Teilhabeausrichtung als erweiternd,
- Inklusion in den zentralen Vergesellschaftungsfeldern Familie, Beruf, Gemeinwesen,
- Handlungsprämissen als sozial-kulturell ausgerichtet.

Zentrales Lebensinteresse dieses Typus ist das aktive Streben nach erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe in Form sozial-kultureller Entfaltung.

Anne (38): „Aber heute sage ich mir: Ich bin jetzt 38, mein LEBEN ist noch nicht vorbei, ich kann noch SO viel lernen und ich habe die Lust dazu und ich habe die KRAFT dazu. Na, ich bin – mit 18 bin ich schwanger gewesen und drei Monate vor meinem Neunzehnten ist meine große Tochter auf die Welt gekommen. Und von daher war ich halt immer nur Hausfrau und Mutter. Und das ist, wo ich jetzt einfach sage: Das will ich ändern.“

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.“

Begründungen in Richtung Exklusion sind nicht vorhanden, da dieser Typus in allen ihm wichtigen Bedeutungsräumen inkludiert ist. Eingebunden und engagiert in Familie, Beruf und Gemeinwesen sind das Potenzial, Anerkennung zu erfahren und der Wille nach gesteigerter Handlungsfähigkeit sehr groß. Als wertvolles und nützliches Gesellschaftsmitglied zu agieren, eigene Kompetenzen gezielt und verantwortlich einzusetzen sowie die daraus resultierende soziale und berufliche Anerkennung zu erfahren – all das steht bei diesem Typus im Zentrum.

Birgit (56): „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 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 niederzuschreiben.“

Der Schriftspracherwerb dient als Projektionsfläche für sozial-kulturelle Entfaltungsmöglichkeiten und gesamtgesellschaftliche Zwecke. Dabei können die Teilnahme an einem Literaturwettbewerb oder einer Weiterbildung ebenso Prämissen sein wie die Übernahme eines umfangreicheren Verantwortungsbereichs (in Beruf, Familie oder im Ehrenamt), wobei dieser Typus insbesondere sozial-kulturelle, weniger ökonomisch orientierte Ambitionen verfolgt. Es geht um symbolisches Kapital. In den Begründungen sind die soziale Wertschätzung und der Anerkennungsanspruch in der Welt zentrale Motive für das Lernen der Schriftsprache.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Wunsch nach Handlungserweiterung in den verschiedenen Bedeutungsräumen als Ausgangspunkt für Lernprozesse gilt.

Die Kategorie *Reflexion* entfaltet sich in den Dimensionen:

- Kompetenzebene als differenziert,
- Beziehungsebene als differenziert und
- Gesellschaftsebene als differenziert.

Eine analytische Trennung dieser drei Ebenen erweist sich bei diesem Typus als sehr schwierig, da die Begründungen stets aufeinander bezogen sind und ineinander übergehen. Die Argumentationen sind durch hochgradige Komplexität und Verflochtenheit, gleichzeitig jedoch auch Konsistenz gekennzeichnet.

Über einen reflektierten Zugang zur eigenen Biografie und der darin enthaltenen, problematisch erlebten Situationen und Beziehungsstrukturen gelangt der Typus „teilhaberweiterndes vielschichtiges Lernen“ zu einer umfassenden Selbstverständigung sowie Verortung im Rahmen gesellschaftlicher Strukturen. Das eigene Leben wird in Zusammenhang mit der Herkunftsfamilie, Schriftsprachschwierigkeiten und den Erlebnissen in Schule und Ausbildung differenziert analysiert. Darüber hinaus stellt jener Typus die Beziehung zwischen Erlebtem und gesellschaftlichen Verhältnissen her.

Beate (45): „Und wenn ick bedenke, wie ick mich schon entwickelt habe, ist das also UNGERECHT. Also heute bin ick schon eigentlich äh richtig WÜTEND darüber, wat se denn so gemacht haben. Früher habe ick denn nur so: Ist ja okay und so. Aber heute komme ick damit, wo ick sage: Also ick find det wirklich NICHT gut, wat man da macht. Und ick bin auch sauer darüber, dass man mir ja eigentlich so die Zukunft mit verbaut hat, ja. [...] Wenn es einem dann wirklich bewusst wird, dass man nur auch über diese Leistung belohnt wird, also in der Schule äh gerade oder zu Hause, dass also – nur wenn es funktioniert kommt auch äh Lob und Anerkennung. Wenn es nicht funktioniert, ist natürlich – steht man im Abseits.“

Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsprozesse in der Herkunftsfamilie und der Schule bilden die Ausgangspunkte für eine Reflexion. Eine Abwertung innerhalb der Familie in Form von Gleichgültigkeit oder gar Gewalt sowie das Gefühl der Benachteiligung in der Schule sind hier nur einige biografische Erlebnisse, die sich zum Teil im Berufsleben auf ähnlich exkludierende Art und Weise durch unzureichende Schriftsprachkompetenzen fortsetzen. Die in der Kindheit erfahrene Exklusion in Familie und Schule wird auf gesellschaftliche Bedeutungen hin analysiert. So werden im Familien- und Bildungssystem strukturelle Defizite erkannt, die soziale Ungleichheiten reproduzieren und damit eine unzureichende Förderung im Schriftspracherwerb begründen.

Der Typus ist durch eine differenzierte Reflexion der gesellschaftlichen Bedeutung von Schrift gekennzeichnet, wodurch das Erlernen der Schriftsprache als Chance erkannt wird, persönliche Ziele auf neue Art und Weise zu realisieren. Dass eine Handlungserweiterung nur über den Weg des Lernens der Schriftsprache gelingen kann, wird umfangreich begründet. Darüber hinaus wird in den Begründungen ein utopisches Gesellschaftsbild deutlich, dass eine Verbesserung gesellschaftlicher Strukturen über entsprechende Fördermaßnahmen benachteiligter Menschen impliziert.

Beate (45): „Also und ich finde es auch schön, dass es Menschen gibt, die wirklich äh äh auch ERWACHSENEN helfen und ähm dass diese Erwachsenen auch wieder die Gelegenheit haben, etwas aus sich zu machen. Weil wenn sie was aus sich machen, sind sie auch wieder gut für die – für die Welt. Sie geben ja auch etwas weiter. Weil man setzt sich dann für Dinge ein, man sitzt nicht nur zu Hause rum und äh äh gammelt da vor sich hin und nichts

passiert, ja. Also es ist schon wichtig, dass man also ähm die Hilfe bekommt, dass man sich in die Gesellschaft einbringen kann.“

Hieraus werden Konsequenzen für das eigene berufliche und elterliche Handeln und die damit verbundenen Prämissen gezogen.

Birgit (56): „Und wenn ich sie ... wenn ich es nicht unbedingt ... ich tue es schon gerne, weil ... weil ich mich ja auch äh ... für mich ist es ja auch ein Ventil. Ich habe ja inzwischen auch begriffen, dass ich viele Dinge äh ... wenn ich ... wenn ich mich mit jemandem auseinandersetzen möchte, kann ich das mit der Schrift noch viel besser, weil mir ... weil ich mir Zeit lassen kann mit den Worten, ich kann sie auswählen, ich kann betreffend etwas einsetzen und kann demjenigen noch viel, viel näher kommen mit meiner Schrift, als wie wenn ich jetzt hier mit ihm mich streite, auseinandersetze oder was weiß ich, ne? Das ist noch was ganz anderes. Also die Schrift hat ja auch Macht.“

Das emotionale Durchleben von Diskrepanzerfahrungen spiegelt sich in hohem Maße in der Reflexion der eigenen Kompetenzen wider. Der Typus gelangt über die biografische Auseinandersetzung zu einer differenzierten Selbstverständigung hinsichtlich der eigenen Schriftsprachkompetenzen und -bedürfnisse.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die hochgradige Reflexion der Biografie und der gesellschaftlichen Verhältnisse die Basis für Konsistenz, Selbstverständigung und Zuversichtlichkeit im Lernprozess schafft.

Die Kategorie *Lernen* entfaltet sich in den Dimensionen:

- Handlungsproblematik/Lernproblematik vielschichtig,
- Diskrepanzerfahrung als mehrfach vorhanden,
- Lerninteressen/Lerngegenstand als mehrdimensional,
- Lernstrategie als vorhandene ergänzend,
- Lernerfolgsaussicht als zuversichtlich.

Dieser Lernbegründungstyp erlebt vielschichtige Handlungsproblematiken, die ihn in seiner Lebensgestaltung einschränken und emotional belasten, so dass Chancen für die Entwicklung von Lernproblematiken umfangreich gegeben sind. Häufig laufen bei diesem Typus mehrere Handlungsproblematiken parallel oder sie häufen sich an; eingeschränkte Möglich-

keiten im Kultur-, Familien- und Arbeitsbereich können gleichzeitig akut problematisch sein. Die Handlungsproblematiken führen zu schmerzlich empfundenen Diskrepanzerfahrungen zwischen den verfügbaren und den angestrebten Handlungsmöglichkeiten. Eine kritische Analyse der eigenen Stärken und Schwächen vor dem Hintergrund aktueller Lebensinteressen und -umstände führt in der Regel zur Ausgliederung der Problematik in eine reflexive Lernschleife (vgl. Holzkamp 1995, S. 183).

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.“

Lerngegenstände werden entlang der emotionalen Bedürfnisse und identifizierten Unzulänglichkeiten entwickelt. Demnach wird der Lerngegenstand bei diesem Lernbegründungstypus in der Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensinteressen und den wahrgenommenen gesellschaftlichen Notwendigkeiten identifiziert; so sind beispielsweise ausgeprägte Schriftsprachkompetenzen für berufliche Aufstiegsprozesse nötig. Die Mehrdimensionalität der Lerninteressen und des Lerngegenstands hat Konsequenzen für das Durchdringen und die Verwendung von Lernstrategien. Aufgrund der Tiefe des Lerngegenstands werden weitere Lernproblematiken innerhalb des Lernprozesses begründet, die qualitative Lernsprünge ermöglichen. Die Begründungen dieses Typus beinhalten Diskrepanzerfahrungen höherer Ordnung, da hinsichtlich der Lernstrategien strukturelle Grenzen offenbar werden (vgl. Holzkamp 1987, S. 22ff.). In dem Maße wie eine Erweiterung der Schriftsprachkompetenzen angestrebt wird, ist auch ein Ungenügen der vorhandenen Lernstrategien erkennbar: „Ich will, kann aber nicht“, was die Suche nach neuen geeigneteren Strategien erfordert. Anknüpfend an bisherige Lernerfahrungen, insbesondere durch die Reflexion von Lernsprüngen, ist eine Zuversichtlichkeit hinsichtlich des Schriftsacherwerbs artikulierbar.

Beate (45): „Und jetzt, kann man sagen seit drei Monaten, also geht's – also wie ein Blitz durch. Also det ist also enorm. Also jetzt alles – es passieren zwar immer noch Fehler, aber jetzt sind wirklich so, wo ich sage: Also det hätte ick niemals jedacht. Also ick versuche, Briefe zu schreiben. Äh äh ick gehe

an mein Tagebuch, schreibt täglich an meinem Tagebuch. Und also es macht richtig Freude zu sehen: Ah, det kannste, det hörste und det machst du.“

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 gekannt. 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.“

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass reflektierte Lernanforderungen, -interessen und -strategien vielschichtige Lernbegründungen mit sich bringen, die qualitative Lernsprünge im Lernprozess ermöglichen.

Der Typus „teilhaberweiterndes vielschichtiges Lernen“ ist charakterisiert durch hochgradige Reflexionsprozesse hinsichtlich der eigenen Biografie, gesellschaftlicher Verhältnisse und des Lernprozesses. Eine ausgeprägte Selbstverständigung eröffnet die Handlungsprämisse und Lernproblematiken. Durch die Erweiterung der Handlungsfähigkeit steht eine Erhöhung der Lebensqualität in Aussicht. Die bereits in verschiedenen Bedeutungsräumen erlebten Anerkennungsverhältnisse können damit ausgebaut werden. Angetrieben durch eine Art Neuorientierung wird das Risiko des Erlernens der Schriftsprache eingegangen. Immer wieder neu auftauchende Problematiken innerhalb des Lernprozesses werden nicht als Hürde, sondern Reflexionsmöglichkeit genutzt und als Chancen wahrgenommen. Etwaige Widersprüchlichkeiten werden so auf spezifische Art und Weise – wenn auch nur vorübergehend – geklärt. Die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten werden gesellschaftlich reflektiert und gehen mit einer umfangreichen Verantwortungsübernahme einher.

Kategorien und Dimensionen		Teilhabesicheres resigntiertes Lernen	Teilhabesicheres ambivalentes Lernen	Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen	Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen	Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen
Bedeutungsraum	Teilhabeausrichtung	sichernd	sichernd	erweiternd	erweiternd	erweiternd
	Inklusion	Familie	Familie	Familie, Gemeinwesen, Beruf	Gemeinwesen	Familie, Gemeinwesen, Beruf
	Exklusion	Beruf, Gemeinwesen	Beruf, Gemeinwesen	keine	Familie, Beruf	keine
Reflexion	Handlungsprämissen	sozial	sozial	sozial	sozial-ökonomisch	sozial-kulturell
	Kompetenzebene	differenziert	ambivalent	ambivalent	differenziert	differenziert
	Beziehungsebene	begrenzt	begrenzt	ambivalent	begrenzt	differenziert
	Gesellschaftsebene	ambivalent	keine	ambivalent	begrenzt	differenziert
	Handlungsproblematik/Lernproblematik	einseitig	einseitig	vorhanden/nicht vorhanden	einseitig	vielschichtig
Lernen	Diskrepanzerfahrung	vorhanden	vorhanden/nicht vorhanden	vorhanden/nicht vorhanden	vorhanden	mehrfach vorhanden
	Lerninteressen/Lerngegenstand	unbestimmt	eindimensional	mehrdimensional	eindimensional	mehrdimensional
	Lernstrategie	keine	suchend	altbewährte nutzend	altbewährte nutzend	vorhandene ergänzend
	Lernerfolgsaussicht	resigntiert	skeptisch	offen	zuversichtlich	zuversichtlich

Tabelle 2: Merkmalsraum und Ausdifferenzierung der Lernbegründungstypen

4.3.4 Lernmöglichkeiten zwischen Inklusion, Anerkennung und Widersprüchen

In unserer Untersuchung wurde festgestellt, dass vielfältige Exklusionsprozesse in der Kindheit funktionaler Analphabeten den Schriftspracherwerb behindern. Funktionale Analphabeten wachsen meist in dysfunktionalen Familien auf, in denen sie keine oder unzureichende Anerkennung erfahren. Auf dieser unzureichenden Basis erwerben sie nicht die nötigen sozialen Haltungen, die in weiteren Vergesellschaftungsfeldern, wie der Schule, vorausgesetzt werden. Sie sind im Kindes- und Jugendalter aus mehreren Funktionssystemen und damit aus bestimmten Bedeutungsräumen gleichzeitig ausgeschlossen. Im Rahmen ihrer sozialen Nahbeziehungen (Eltern, Lehrer, Mitschüler) erfahren sie entweder keine oder vornehmlich Anerkennung aufgrund von Eigenschaften, die keine Schriftsprachkompetenzen erfordern, sodass eine Inklusion in schulrelevante Funktionssysteme fehlt. Die Erfahrung von schriftsprachbezogenen Handlungsproblematiken sowie darauf basierende Lernanlässe bleiben funktionalen Analphabeten somit verwehrt.

Erst im Erwachsenenalter finden funktionale Analphabeten oftmals Zugang zu anderen Funktionssystemen, wie der eigenen Familie, dem Beruf oder einem Ehrenamt, in denen sie erstmals Anerkennung und damit einhergehend Teilhabe erfahren. Hier besteht für sie die Chance, auf schriftsprachbezogene Handlungsproblematiken zu stoßen und Diskrepanzerfahrungen im Holzkampschen Sinne zu machen.

Bildungstheoretisch hat bereits Stojanov (2006) im Anschluss an Honneth den Zusammenhang zwischen Anerkennung und Bildung über die Transformation von Selbst- und Weltbezügen hergestellt und die Anerkennungstheorie explizit als Bildungstheorie ausgewiesen. Anerkennung wird dabei nicht als Ziel von Bildungsprozessen, sondern als Voraussetzung verstanden:

Aber der Gegenstand der Anerkennung ist nicht die wechselseitige Andersartigkeit der Subjekte an sich, sondern der Selbstverwirklichungsprozess der Einzelnen, der sich im Rahmen des Verhältnisses wechselseitiger Anerkennung zwischen jeweils Anderen vollzieht. So gesehen, sind die Anerkennungsverhältnisse nicht das Ziel von Bildung, zu dem diese hinführen muss, sie sind keine objektive gesellschaftliche Gegebenheit, die durch Bildung an-

geeignet werden soll, sondern vielmehr Voraussetzung und Triebwerk von Bildung (ebd., S. 168f.).

Anerkennung wird damit als intersubjektive Voraussetzung von Bildungs- und Lernprozessen verstanden.

Die vorliegende Untersuchung kann hier anknüpfen und Anerkennung als Voraussetzung für Lernprozesse nachweisen. Innerhalb der Typologie konnten Handlungsbegründungen und -prämissen in drei Bedeutungsräumen in Anlehnung an die Kapitalarten Bourdieus (2005) und die Vergesellschaftungsfelder Honneths (1994) rekonstruiert werden. Dabei lassen sich weitere empirisch begründete Ausdifferenzierungen aufzeigen, die die Erweiterung von Teilhabe in den verschiedenen Bedeutungsräumen (→ Abb. 14) konkretisieren.

Anerkennungsstreben in den Bedeutungsräumen			
kultureller Bedeutungsraum	Bildung <ul style="list-style-type: none"> ○ Grundbildung zur Alltagsbewältigung ○ Teilhabe am Kulturgut ○ Bildungsaufstieg durch Qualifizierung 	Anerkennung in der Gemeinschaft <ul style="list-style-type: none"> ○ Anerkennung kultureller Kompetenzen ○ Anerkennung sozialer Kompetenzen ○ Anerkennung als wertvolles und nützliches Mitglied 	
sozialer Bedeutungsraum	soziale Einbindung <ul style="list-style-type: none"> ○ psycho-soziale Existenzsicherung durch feste Lebensstruktur ○ Alltagsbereicherung durch Kommunikationsmöglichkeiten ○ intensivere Beziehungen durch gesteigerte Ausdrucksmöglichkeiten 	Anerkennung in der Elternrolle <ul style="list-style-type: none"> ○ Autoritätsgewinnung ○ Kompetenzwahrnehmung durch Kinder/ Partner 	Unabhängigkeit <ul style="list-style-type: none"> ○ Beziehungsaufwertung ○ Beziehungsvermeidung
ökonomischer Bedeutungsraum	finanzielle Existenzsicherung durch Arbeit	Anerkennung der fachlichen Leistung durch Kollegen	

Abbildung 14: Ausdifferenzierung der Bedeutungsräume anhand der Lernbegründungen

Anhand der Darstellung ist zu erkennen, dass das Streben im ökonomischen Bedeutungsraum in Form von finanzieller Existenzsicherung nicht unmittelbar im Zentrum steht. Sie spielt insbesondere bei teilhabesichernden resignierten Begründungen eine Rolle, wenn es um die Absicherung der Familie geht. Die Anerkennung fachlicher Leistungen zeigt sich insbesondere in teilhabeerweiternden funktionalen Lernbegründungen.

Der soziale Bedeutungsraum erweist sich als sehr zentral, er wird vor allem durch familiäre Anerkennungsverhältnisse bestimmt. Hier lässt sich folgende Ausdifferenzierung aufzeigen: Zum einen spielen grundlegende Wünsche (z.B. das Streben nach Kommunikation im Alltag) eine Rolle, zum anderen lassen sich Interessen identifizieren, die auf tiefere Beziehungsstrukturen hindeuten (z.B. intensivere Beziehungen durch gesteigerte Ausdrucksmöglichkeiten). Darüber hinaus geht es funktionalen Analphabeten auch um das Streben nach veränderten Beziehungsmodi (z.B. Autoritätsgewinnung). Diese Prämissen lassen sich insbesondere bei teilhabesichernden ambivalenten Begründungen wiederfinden. Hingegen stellt die psychosoziale Existenzsicherung eine Handlungsprämisse in teilhabesichernden resignierten Begründungen dar.

Der kulturelle Bedeutungsraum wurde ebenfalls als zentral für Lernanlässe eruiert. Auch hier lässt sich eine mehrdimensionale Ausdifferenzierung ausmachen. So spielen basale Bedürfnisse (z.B. Grundbildung zur Alltagsbewältigung) ebenso eine Rolle wie kulturelle und bildungsbezogene Interessen (z.B. Teilhabe am Kulturgut, Bildungsaufstieg durch Qualifizierung). Der Wunsch, im kulturellen Bedeutungsraum als wertvolles sowie nützliches Mitglied anerkannt zu werden, wird bei einem nicht unerheblichen Anteil der interviewten funktionalen Analphabeten als Lernanlass formuliert, sodass davon ausgegangen werden kann, dass mit dem Erlernen der Schriftsprache eine umfangreiche Teilhabe in jenem Bedeutungsraum angestrebt wird. Typischerweise sind diese Handlungsprämissen in teilhabeerweiternden vielschichtigen Begründungen zu finden, ebenso wie die Aufwertung von Beziehungen im sozialen Bedeutungsraum. Die Anerkennung sozialer Kompetenzen und die Alltagsbereicherung durch Kommunikation lassen sich in teilhabeorientierten ambivalenten Begründungen verorten.

Diese Ausdifferenzierung der Handlungsprämissen in den Bedeutungsräumen veranschaulicht die Bedeutungshorizonte funktionaler Analphabe-

ten, wie sie im Rahmen der Untersuchung empirisch rekonstruiert werden konnten. Schriftsprache hat in diesem Kontext – biografisch betrachtet – eine neue Bedeutung und schafft Begründungen für Lernen. Diese sind nicht kontinuierlich gleichbleibend bzw. zugänglich. Lernprozesse funktionaler Analphabeten sind (wie alle Lernprozesse) stets durch Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet, die sich in einem Hin- und Herpendeln zwischen expansiven und defensiven Lernbegründungen ausdrücken.

Die Lernbegründungstypen lassen sich entlang der beiden Achsen Teilhabeausrichtung (*defensiv* und *expansiv*) und Widersprüchlichkeit abbilden (→ Abb. 15).

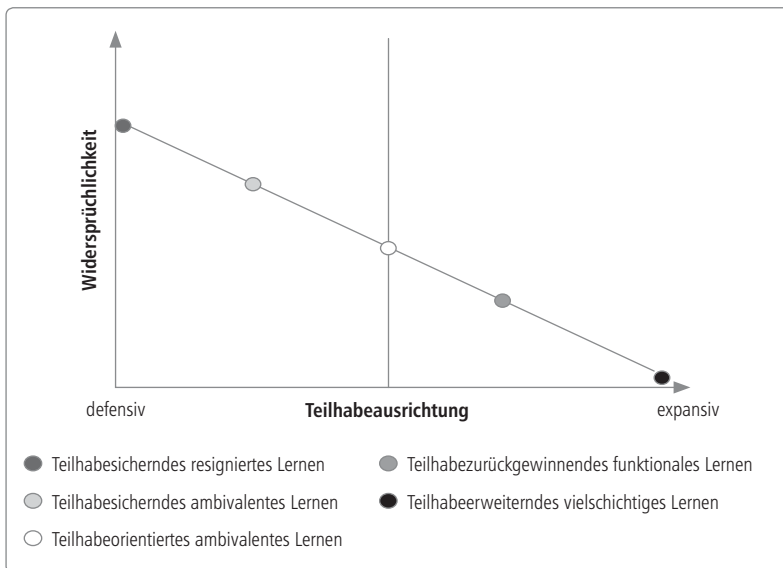


Abbildung 15: Verortung der Lernbegründungstypen hinsichtlich der Teilhabeausrichtung und dem Grad der Widersprüchlichkeit

Der höchste Grad an Widersprüchlichkeit ist demnach beim Typus „teilhabesicherndes resigniertes Lernen“ zu finden. Typische Widersprüchlichkeiten im Lernprozess lassen sich im thematischen Lernaspekt verorten: nämlich dann, wenn die Widersprüchlichkeit zwischen Lernen-wollen und Doch-nicht-lernen-wollen aufkommt. Lernen ist stets mit Anstrengung,

Aufwand und dem Risiko der Veränderung verbunden, und man weiß nicht, wohin der Lernprozess führt. Im Rahmen der Rekonstruktion der Lernbegründungen wurden darüber hinaus ambivalente Begründungen in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Vorstellungen identifiziert, die den Lernprozess behindern. Das Gesellschaftsbild „unten“ schließt die Möglichkeit zur Erweiterung von Teilhabe und die Aussicht auf Anerkennung von vornherein aus, weil die Welt als nicht gestaltbar erlebt wird. Teilhabesichernde Begründungsstrukturen sind vor allem durch solche Hindernisse gekennzeichnet.

Besteht hingegen eine Widersprüchlichkeit zwischen Lernen-können und Nicht-lernen-können, wird eine Diskrepanz erfahren. Diese Form der Widersprüchlichkeit bezieht sich auf Lernstrategien und (fehlende) Ressourcen. Hierbei entsteht im Laufe des Lernprozesses das Gefühl, dass man einfach nicht weiter kommt. Diesen Konflikt tragen vor allem teilhabebeerweiternde Begründungsstrukturen in sich. Fragen wie: „Ist mir Schrift bedeutsam?“, „Ist es möglich, mich über Schriftsprachkompetenzen gesellschaftlich neu zu verorten?“, haben geringere Relevanz als die Frage: „Kann ich über meine bisherigen Strategien erfolgreich lernen?“ Insofern sind Lernprozesse funktionaler Analphabeten durch zwei zu klärende Fragen gekennzeichnet, die über Reflexions- und Distanzierungsprozesse beantwortet werden können:

1. Die Frage nach der eigenen *Lernbegründung* – oder anders ausgedrückt: die Frage nach der spezifischen Bedeutsamkeit des Lernens.
2. Die Frage nach der *Lernmöglichkeit* – solche Reflexionsprozesse können im Rahmen einer kursbegleitenden Lernberatung unterstützt werden und somit Brüchen innerhalb des Lernprozesses entgegenwirken.

Joachim Ludwig

5 Lernberatung

„Soll ich Dir zeigen wie es geht?“ – „Nein danke, es ist so schon schwer genug!“

Die Lernberatung in der Erwachsenenalphabetisierung hat sich seit den 1980er Jahren durchgesetzt und gehört damit zu den ersten Lernberatungsansätzen in der Erwachsenenbildung überhaupt. Ausgangspunkt für Lernberatung in den Alphabetisierungskursen war es, den einzelnen Lernenden mit seiner biografischen Besonderheit und mit seinen schriftsprachlichen Schwierigkeiten zur Sprache kommen zu lassen. Im Folgenden werden die in der Praxis der Alphabetisierungsarbeit angewandten Konzepte der Lernberatung, wie sie im Kapitel 5.3 vorgestellt werden, in einen umfassenderen Diskurs der Lernberatung innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft gestellt. Dies soll die didaktik- und bildungstheoretischen Bezüge der Lernberatung verdeutlichen. Das theoretische Verständnis, das dieser Systematisierung zugrunde liegt, ist im Kapitel 2.2 und 2.3 dargelegt.

5.1 Der Lernberatungsdiskurs in der Erwachsenenbildung als Kontext

5.1.1 Pädagogische Beratung als Dachkonzept

Der Lernberatungsdiskurs hat sich vor dem Hintergrund eines umfassenderen Diskurses zur Beratung in der Pädagogik entwickelt, der seit den 1950er Jahren beobachtbar ist (vgl. Kossack 2006, S. 30). Lernberatung wird demgegenüber erst seit den 1970er Jahren zum Thema der Erwachsenenbildung. Im Folgenden sollen nicht die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die zunehmende Bedeutung der Beratungspraxis und des pädagogischen Beratungsdiskurses dargestellt,²¹ stattdessen soll auf den

21 Vgl. dazu z.B. Faulstich (2008); Gieseke (2000); Kemper/Klein (1998); Kossack (2006); Pätzold (2004); Sauer-Schiffer (2004), Schützeichel (2004).

Zusammenhang von pädagogischer Beratung einerseits sowie Bildungsberatung und Lernberatung andererseits abgehoben werden.

Beratung wird im pädagogischen Beratungsdiskurs einerseits zu Bildung in Beziehung gesetzt und andererseits von Therapie abgegrenzt. Es herrscht Übereinstimmung, dass die Abgrenzung zur Therapie im Einzelfall schwierig ist (vgl. Dewe 2007, S. 136), es werden aber grundsätzliche Differenzierungsmerkmale benannt (vgl. Dewe 2007; Tippelt 1997).

Der Bezug zur Bildung wird vor allem durch die geringere Einflussnahme des Beraters auf den Beratenen hergestellt (Dewe 2007, S. 132). Im Unterschied zum Lehrenden, der seine Lernanforderungen in den Vordergrund stellt und zukunftsbezogen arbeitet, bezieht sich der Beratende auf die Problemstellungen des Ratsuchenden, die dieser in der jeweiligen Situation besitzt. Die Differenz liegt also im Zeitbezug und in der Perspektive. Bei der Beratung bildet die (Problem)Perspektive des Ratsuchenden den Ausgangspunkt. Damit wird zwar nicht das pädagogische Grundproblem „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“ (Kant 1968, S. 453) gelöst, es werden aber graduelle Verschiebungen und Schwerpunkte gesetzt. In diesem Argumentationskontext wollen konstruktivistische Beratungskonzepte Bildungsprozesse vor allem durch Selbstlernen bzw. selbstgesteuertes Lernen befördern (vgl. zu dieser Darstellung Kossack 2006).

Die pädagogische Beratung umfasst Situationen, die mit dem didaktisch-methodischen Handeln verknüpft sind (Knoll 2008, S. 30). Sie wird aber auch in Lebenssituationen unterschiedlichster Art angewandt:

- Weiterbildungsberatung – die sich auf den individuellen Bildungsweg bezieht,
- Familienberatung – die sich auf Erziehungsfragen und das Zusammenleben in der Familie bezieht,
- Organisationsberatung – die sich auf Entwicklungsprozesse in Organisationen, insbesondere auf das Verhältnis von Organisationssubjekten und Strukturen bezieht,
- Politikberatung und
- Trägerberatung (vgl. Eckert u.a. 1997, S. 8ff.).

Im Kern sind das Situationen, in denen das Bildungsanliegen einer Selbst- und Weltverständigung des Ratsuchenden im Vordergrund steht (soweit

es sich um freiwillig aufgesuchte Beratungssituationen handelt und nicht um obligatorische, wie z.B. in der Schwangerschaftsberatung oder der Bildungsberatung). Es geht in diesen Situationen meist um das klassische Bildungsanliegen einer lebenslaufbezogenen Neuorientierung mittels Reflexion der eigenen Perspektiven und Interpretationsmuster anhand von neuem Wissen und neuen Perspektiven. Beratung greift also das klassische Bildungsanliegen auf und geht von der Seite des einzelnen Ratsuchenden aus – im Unterschied zur Lehre, die mit Blick auf die Gruppe Bildungsthemen setzt, zu denen sich die Lernenden im Rahmen ihrer Selbst- und Weltverständigung zu verhalten haben – unabhängig davon wie teilnehmerorientiert das Bildungsangebot ist. Zu bedenken bleibt, dass viele kritisch-emanzipatorische Konzepte Beratungsprozesse umfassen, ohne sie gegenüber der Handlungsform Lehre zu unterscheiden.

Beratung gehört mit diesem Bildungsanliegen zu den Grundformen pädagogischen Handelns (vgl. Nittel 2009). Hermann Giesecke (1987), stellt Beratung neben die Grundformen *Unterrichten*, *Informieren*, *Arrangieren* und *Animieren* (ebd., S. 13). Davon etwas abweichend und stärker auf Erwachsenenbildungspraxis abhebend, unterscheidet Jörg Knoll (2008) *Beraten*, *Informieren* und *Anleiten* als zentrale pädagogische Handlungsformen (ebd., S. 20). Das lässt sich aber auch anders sehen. Franz Pöggeler plädierte 1974 für eine Trennung von Lehre und Beratung – er thematisierte Bildungsberatung –, weil sie unterschiedliche Handlungslogiken repräsentieren:

Beratung ist eine relativ liberale Art der Information, die lediglich vorsichtige Empfehlungen unterbreitet, jedoch die Entscheidung des Interessenten nicht vorwegnimmt. Außerdem muss der Berater zu einer individualisierten Belehrung fähig sein, die konkret auf den Einzelfall eingeht und bei der ein generelles und kollektives Belehren fehl am Platz ist (...) Die Rollenidentität von Lehrer und Berater sollte in der Weiterbildung wo eben möglich vermieden und die Beraterfunktion verselbständigt werden (Pöggeler 1974, S. 143).

Wenn Pöggeler die Differenz zwischen Lehre und Beratung als trennend ansieht, dann kann das mit der zur damaligen Zeit primär instruktiven Vorstellung von Lehre als „Belehrung“ zusammenhängen. Die Differenzen zwischen den Handlungsformen werden in den aktuellen Diskursen jedenfalls

nicht als getrennte, sondern als gemeinsame pädagogische Handlungsformen diskutiert.²² So definiert Nittel (2009) Beratung heute

... als absichtsvolle Veränderung des kognitiven und emotionalen Verhältnisses einer Person (Einheit von personaler und sozialer Identität) zu einem Ausschnitt der sozialen und/oder objektiven Wirklichkeit sowie die Lösung eines wie immer gearteten partikularen lebenspraktischen Problems, so dass der Ratsuchende nach der Umsetzung des Ratschlags an die gewohnten Routinen seiner biografischen Lebensführung anknüpfen und seine Handlungskapazitäten unter den veränderten Umständen eines neuen Lernplateaus optimaler zur Geltung bringen kann (2009, S. 10).

Als Merkmale der pädagogischen Beratung werden häufig genannt (vgl. z.B. Mader 1975, S. 121ff.; Pätzold 2004, S. 52; Knoll 2008, S. 19ff.):

1. Ein manifester Konflikt bzw. die Bewältigung von aktuellen Problemlagen im Unterschied zu Entwicklungszielen sind Ausgangspunkt der Beratung.
2. Beratung unterstellt Kraft zur Selbstveränderung, sie will den Ratsuchenden fördern und stärken.
3. Beratung bezieht die (Lern-)Biografie des Ratsuchenden mit ein.
4. Beratung lebt von der Deutung im Unterschied zur Diagnose.
5. Gesucht werden Kernthemen des zugrunde liegenden Problems/Konflikts.
6. Der Berater kann sich der Beratungsbeziehung nicht einfach entziehen.
7. Beratung ist freiwillig, der Ratsuchende kann jederzeit abbrechen.
8. Ziel und Lösungsperspektive bestimmt der Ratsuchende.
9. Es existiert eine spezifische Kommunikation mit einer Eigenlogik (Reflexion, bestimmte Abfolge, bestimmter Reflexionsgegenstand).

In diesen Merkmalen sind die Leitideen des symbolischen Interaktionismus und der humanistischen Psychologie erkennbar. Der Beratungsgedanke

22 Im Folgenden werden die Handlungsformen „Unterrichten“, „Informieren“ und „Anleiten“ mit dem Begriff „Lehre“ zusammengefasst und als eine „Handlungsform“ betrachtet. Bei aller Differenz ist diese Vereinfachung möglich, weil sich Beratung durch ihr reflexives Verhältnis gegenüber den anderen Grundformen des Lehrens und auch gegenüber dem Lernen auszeichnet.

fügt sich ein in die Vorstellung von Erwachsenenbildung als Transformation subjektiver Wirklichkeit durch stellvertretende Deutung (Schmitz 1989). Beratung stellt damit eine Grundform pädagogischen Handelns dar, die auf Bildung zielt.

Die pädagogische Beratung von Entscheidungsprozessen in der Lebenspraxis weist unabhängig von den gemeinsamen Merkmalen verschiedene Ansätze auf. Pätzold (2004, S. 62ff.), Tiefel (2004), Kossack (2006, S. 41ff.) und Knoll (2008, S. 72ff.) unterscheiden folgende Ansätze:

- humanistischer Ansatz (klientenzentrierte Beratung; TZI),
- individualpsychologischer Ansatz (nach Alfred Adler),
- systemisch-konstruktivistischer Beratungsansatz,
- lebensweltlicher Ansatz und
- fallbezogener und rekonstruktiver Ansatz.

Neben den psychologisch orientierten Ansätzen und dem systemischen Ansatz findet sich der in der Sozialpädagogik verbreitete lebensweltliche Ansatz im Kontext der Arbeiten von Hans Thiersch (vgl. Engel 2008, S. 206; Sickendiek u.a. 2008) und der wissenssoziologisch orientierte Ansatz einer fallbezogenen und rekonstruktiven Beratung, wie ihn Bernd Dewe vertritt. Beratung umfasst hier die „Weitergabe von Fachwissen durch ‚Experten‘ an ‚Laien‘“ (Dewe 2007, S. 132) und bezieht sich nicht nur auf Intentionalität, sondern auch auf die konstitutiven Strukturen des Handelns, die zu rekonstruieren sind (vgl. ebd., S. 133; Dewe/Schwarz 2011, S. 66). Dewe thematisiert im Beratungsprozess vor allem das professionelle pädagogische Handeln und Wissen. Pädagogische Beratung ist charakterisiert durch die Verwendung *erziehungswissenschaftlichen Wissens* zur Rekonstruktion und Bewältigung lebensgeschichtlicher Problemlagen (vgl. Dewe 2008, S. 134).

Bezogen auf die psychologischen Ansätze beobachtet Tippelt im Anschluss an Mader, dass der Streit der Therapieschulen in der pädagogischen Beratung nicht wiederholt wird, d.h. die Verpflichtung gegenüber einzelnen Therapieschulen ist gering und es etabliert sich ein pragmatisches Verständnis der Beratungsbeziehung.

Wenn vom Berater das Akzeptieren und Achten des Ratsuchenden (Akzeptanz), emotionale Wärme, einführendes Verstehen (Empathie) und die Echt-

heit seines Verhaltens (Kongruenz) gefordert werden, bedeutet das nicht, daß Beratung in der Weiterbildung einer starken Psychologisierung ausgesetzt ist (Tippelt 1997, S. 27).

5.1.2 Weiterbildungsberatung und Lernberatung als spezielle Beratungsformate

Wenn pädagogische Beratung eine grundlegende pädagogische Handlungsform ist, wie lassen sich dann Weiterbildungsberatung und Lernberatung bezeichnen, die ein Teil der pädagogischen Beratung und damit die Realisierung dieser pädagogischen Handlungsform darstellen?²³ Einen passenden Begriff zu finden, ist nicht einfach. Wiltrud Gieseke (2000) spricht von „Beratungskonstrukten“ (ebd., S. 10), Christiane Schiersmann (2000) von „Dimensionen“ und „Perspektiven“ (ebd., S. 20). Hier wird im Folgenden der Begriff „Beratungsformat“ im Sinne von Konvention gebraucht, denn beide Formate stellen unterschiedliche Konventionen dar, die nicht nur im Beratungsanlass, sondern auch hinsichtlich Zielsetzung, Methoden, Funktion und Verlauf vergleichbar sind. Bei aller Heterogenität der Ansätze und theoretischen Bezugnahmen innerhalb der Bildungsberatung oder auch der Lernberatung besitzt das jeweilige Format doch Übereinstimmungen in Anlass, Zielsetzung, Methoden, Funktion und Verlauf, die es vom jeweils anderen Format unterscheiden.

Im Kontext der pädagogischen Beratung lebenspraktischer Probleme²⁴ stellt die Weiterbildungsberatung ein besonders relevantes Beratungsformat dar. Sie steht im Mittelpunkt bildungspolitischer Interessen (vgl. Gieseke 2009; Völzke 2009). 1970 wurde sie vom Deutschen Bildungsrat als Strukturelement des Bildungswesens verortet:

-
- 23 Die gleiche Frage stellt sich für andere personenbezogene Beratungsanlässe, wie z.B. Familienberatung oder Erziehungsberatung, aber auch für institutionsbezogene Organisationsberatung (zur Unterscheidung von personenbezogener und institutionsbezogener Beratung vgl. Schiersmann 2000, S. 20; Nittel 2009).
- 24 Wiltrud Gieseke (2000) unterscheidet fünf Konstrukte, die hier als Beratungsformate bezeichnet werden: Bildungsberatung, psychosoziale Krisenberatung, Lernberatung bei Lernschwierigkeiten, Organisationsberatung und Lernberatung in einem sich selbst steuernden Lernprozess.

Individualisierung und Differenzierung im Bildungswesen machen es notwendig, dem Lernenden durch sachkundige Beratung zu helfen, damit er die Bildungsangebote und Lernmöglichkeiten wählen kann, die die Entfaltung seiner Persönlichkeit fördern und ihm gleichzeitig berufliche und gesellschaftliche Chancen bieten (...) Bildungsberatung ist ein Strukturelement des Bildungswesens (Deutscher Bildungsrat 1970).

Diese Bedeutung hat Bildungsberatung bis heute behalten. Eine Bestandsaufnahme zum Stand der Bildungs-, Beschäftigungs- und Berufsberatung in Deutschland ist 2007 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erschienen (Ramboll Management 2007). Der Innovationskreis Weiterbildung hat die Bedeutung der Bildungsberatung in der Zukunft für die Zielgruppenarbeit unterstrichen. Er erwartet Kompensationseffekte bei der Bildungsbenachteiligung durch Bildungsbewertung:

Um ein quantitativ ausreichendes und qualitativ hochwertiges Beratungsangebot sicherzustellen, das alle Zielgruppen, insbesondere die bisher nicht erreichten, in Anspruch nehmen können, bedarf es eines integrativen und alle Phasen des Lernens umfassenden Systems der Bildungsberatung, die auch die Berufsberatung umfasst. Dazu gehören auch niedrigschwellige und aufsuchende Beratungsangebote. Die Beratungsangebote unterschiedlicher Akteure sind besser aufeinander abzustimmen (BMBF 2008, S. 17).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass (Weiter-)Bildungsberatung Menschen bei ihrem lebenspraktischen Problem der Berufs- und Bildungsangebotswahl unterstützen soll. Das Beratungsformat Bildungsberatung hat also eine auf das Bildungssystem bezogene Funktion.

Lernberatung ist als Beratungsformat von (Weiter-)Bildungsberatung zu unterscheiden. So wie sich (Weiter-)Bildungsberatung auf Entscheidungen im Bildungssystem bezieht, unterstützt Lernberatung Prozesse des Lernens. Lernberatung bezieht sich auf Lernen und ist ein Bestandteil didaktischer Vermittlungskonzepte. Sie hat im jeweiligen didaktischen Konzept eine Funktion.²⁵

25 Auch Bildungsberater handeln didaktisch, weil sie pädagogisch handeln. Insofern besitzen Bildungsberatungskonzepte je nach theoretischem Ansatz auch ein spezifisches didaktisches Konzept, nach dem sie verlaufen. Bildungsberatung hat aber als Beratungsprozess keine Funktion für ein didaktisches Konzept, so wie das bei der Lernberatung der Fall ist.

Lernberatung bezieht sich in erster Linie auf diejenigen, die sich bereits in einer Lernsituation befinden. Diese Aufgabe war schon immer mehr oder weniger expliziter Bestandteil der alltäglichen Arbeit von Weiterbildnern, wengleich in der Regel eher beiläufig von den Dozierenden wahrgenommen. Beraten stellt insofern eine integrale Funktion pädagogischen Handelns dar (Schiersmann 2000, S. 20).

Pätzold (2004) definiert Lernberatung als „zeitlich befristete Interaktion zwischen einem Berater und einem Ratsuchenden mit dem Ziel, in einem bestimmten Problem- oder Handlungsbereich des Lernens Lösungen und Strategien zu entwickeln, die dann (...) vom Ratsuchenden implementiert werden können“ (ebd., S. 175).

Weil Lernberatung didaktisches Handeln darstellt, kann diese Handlungsform auch im Rahmen einer Bildungsberatungssitzung stattfinden. Der Bildungsberatungsprozess kann sich mehr informativ oder mehr situations- bzw. biografieorientiert darstellen (vgl. Gieseke 2000, S. 15). Wenn sich die Bildungsberatung zu einem situations- und biografieorientierten Selbstverständigungsprozess des Ratsuchenden entwickelt, dann finden Lernprozesse beim Ratsuchenden statt, die vom Berater mit Lernberatung unterstützt werden können (vgl. Ludwig 2008, S. 77). In solchen Fällen findet Lernberatung im Kontext von Bildungsberatung statt. Grundsätzlich aber sind die beiden Beratungsformate zu unterscheiden. Ein vergleichbares Verhältnis lässt sich zu anderen pädagogischen Beratungsformaten wie z.B. der Erziehungsberatung herstellen (→ Abb. 16).

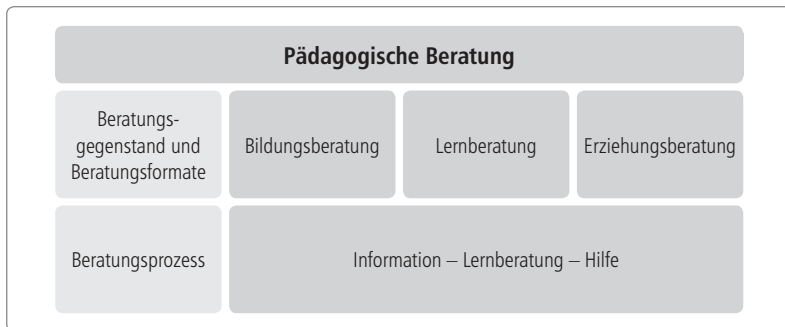


Abbildung 16: Pädagogische Beratung – Bildungsberatung – Lernberatung

Lernberatungskonzepte greifen die vorn dargestellten Beratungsansätze im Kontext pädagogischer Beratung als theoretische Begründung auf. Es finden sich folgende Ansätze im Lernberatungsdiskurs:

- individualpsychologischer Ansatz,
- systemisch-konstruktivistischer Ansatz und
- rekonstruktiver Ansatz.

Historisch gesehen, entwickelte sich Lernberatung in etwa parallel zur Bildungsberatung. In den 1970er Jahren finden sich erste Texte zur Lernberatung im Diskussionskontext der Selbstlernzentren (vgl. Kossack 2006, S. 52 und S. 83). Die ersten Lernberatungskonzepte wurden in den 1980er Jahren im Bereich der Alphabetisierung und der beruflichen Ausbildung in zwei parallel laufenden Projekten im Kontext von Zielgruppenarbeit entwickelt (vgl. ebd., S. 84). Für den Bereich der Alphabetisierung steht das u.a. an der Individualpsychologie orientierte Konzept von Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, das an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) durchgeführt wurde und viele Jahre die Alphabetisierung beeinflusst hat. Im Fokus standen Defizite in der Lernfähigkeit der Teilnehmenden, die durch eine Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit überwunden werden sollten. Dieser Ansatz wird zusammen mit den Lernberatungsansätzen in der Alphabetisierung im Kapitel 5.3 differenzierter vorgestellt.

Für die hier beabsichtigte Systematisierung der Lernberatungsansätze ist es wichtig zu erwähnen, dass dieser Ansatz auf die Überwindung von Lernschwierigkeiten zielt, die durch unbewusste biografische und situative Sichtweisen und Handlungsmuster erzeugt werden (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 85), damit die Teilnehmenden an der kommunikativen Didaktik partizipieren können. Ziel ist die „Umdeutung des Selbstbildes“ (Fuchs-Brüninghoff/Pfiffirmann 1991, S. 6) durch die Reflexion des Bedingungsgefüges von Lerngeschichte – Lebensarrangement – Selbstbild. Als zentrales Beratungselement im Kontext der allgemeinen Vermittlungsarbeit gilt das Lernberatungsgespräch, in dem Verstehen stattfinden soll: „Selbstverstehen, Verstehen von Welt, Verstehen der Mitmenschen“ (ebd., S. 16). Das Lernberatungsgespräch zielt mittels dieser Verstehensprozesse auf eine Veränderung des negativen Selbstbildes, weil angenommen wird, dass sich

Lernfortschritte im Bereich der Schriftsprache nicht von der Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden trennen lassen. So wie ein positives Selbstbild als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse verstanden wird, gilt das Lernberatungsgespräch in Form eines eigenständigen und in die Kursdidaktik integrierten Elements als Voraussetzung für das Gelingen des didaktischen Prozesses.

Parallel fand im Berufsförderungswerk Hamburg in den 1980er Jahren in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung ein Lernberatungsprojekt für benachteiligte Zielgruppen in der Berufsbildung statt (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 81). Dieser Ansatz definierte sich als teilnehmerorientiert: Er ging auf die individuellen Lernschwierigkeiten und den Trainingszustand ein und förderte die Mitsprache der Teilnehmenden über Ziele und Inhalte.

Weiterentwickelt wurde dieser Ansatz von Marita Kemper und Rosemarie Klein (1998) zur „Lernberatungskonzeption“ die einen „Weg von der Belehrungs- zur Erfahrungspädagogik“ (ebd., S. 5) beschreiben will.²⁶ Die Lernberatungskonzeption grenzt sich von einem engen Lernberatungsverständnis in Form eines Lernberatungsgesprächs ab und bezieht sich auf ein weites Verständnis von Beratung (vgl. Klein/Reutter 2005, S. 18 und 25). Lernberatung ist demnach eine „pädagogische Grundhaltung“, die „auf die Selbstorganisation von (lebensbegleitendem) Lernen abzielt“ (ebd., S. 21). Lernberatung wird hier zu einem didaktischen Konzept erweitert und steht für eine „erwachsenenpädagogische Konzeption“ (ebd., S. 22). Die theoretischen Begründungen der Lernberatungskonzeption sind vielfältig. Es finden sich Bezüge auf die humanistische Psychologie und Diskurse der neuen Lernkulturen. Das Verständnis vom Lernen ist überwiegend konstruktivistisch geprägt, es finden sich aber auch Bezugnahmen auf Holzkamp (vgl. ebd., S. 13). Als zentrales Ziel wird die Entwicklung der Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen genannt, die nicht als Kompetenz bei den Teilnehmenden vorausgesetzt werden kann (vgl. ebd.).

Lernprobleme können „im Lerngegenstand begründet liegen oder auch in biografisch nicht hinreichend entfalteteten Lernpotentialen. Wesentlicher als eine Lernberatung zum Abbau von Lernproblemen ist es in unserem

26 Eine zusammenfassende Darstellung findet sich bei Pätzold (2004, S. 132ff.).

Kontext jedoch, die Individuen beim Aktivieren ihrer Potentiale und Kompetenzen für die Steuerung und Organisation ihres Lernprozesses und die Entwicklung und das Verfolgen von Lebensperspektiven beratend zu begleiten“ (Kemper/Klein 1998, S. 59). Die Lernenden sollen „Selbstverantwortung für ihren Lernprozess übernehmen“ und ihre „Lern-Management-Kompetenz zur eigenen Steuerung des lebenslangen Lernens“ entwickeln (Klein/Reutter 2005, S. 14f.). Dazu zählt auch das Finden einer Balance zwischen berufsfachlichen und persönlichen Lernzielen (vgl. Kemper/Klein 1998, S. 40). Als reflexive Kernelemente werden verwendet:

- Lerntagebuch,
- Zieltraining,
- Kompetenzbilanzierungen,
- lernbiografische Übungen,
- Lernkonferenz,
- Planungskonferenz,
- Lernberatungsgespräch,
- kollegiale Beratung sowie
- Lern- und Arbeitskontrakte.

Hinzu kommen Materialien für das selbstorganisierte Erschließen von Wissen, wie Lernquellenpools, Lernendenbibliotheken, sowie Bilanzierungsaktivitäten, wie Fachreflexion und Feedback, sowie die Evaluation von Lernergebnissen (Klein 2005, S. 42ff.).

Die Lernberatungskonzeption begreift sich im weiten Sinne eines didaktischen Konzepts als Weiterentwicklung der Teilnehmerorientierung und als neue Lernkultur für selbstorganisiertes und selbstverantwortliches Lernen. Auch wenn Fuchs-Brüninghoff mit einem engeren Verständnis von Lernberatung als Lernberatungsgespräch arbeitet,²⁷ so findet sich in beiden Ansätzen das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung wieder. Während Persönlichkeit bei Fuchs-Brüninghoff eng mit dem Selbstbild verknüpft wird, stellt die Lernberatungskonzeption die Selbstverantwortung und das Selbstmanagement des Lerners in den Vordergrund.

27 Zur Unterscheidung zwischen *engem* und *weitem* Verständnis von Lernberatung vgl. Pätzold (2004, S. 137).

„Im Beratungsbegriff sammelt sich die Hoffnung auf einen neuen Anstoß für die didaktische Diskussion“ (Gieseke 2000, S. 14) mit Blick auf die Unterstützung selbstgesteuerten Lernens. Am prägnantesten hat Horst Siebert mit seiner Schrift „Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung“ diese Hoffnung genährt und begründet. Auf der Grundlage einer konstruktivistischen Position versteht er Lernschwierigkeiten als Folge einer „Strukturde-terminiertheit unseres kognitiven Systems“ (Siebert 2006, S. 94), die dazu führt, dass Wirklichkeitssichten und Problemlösungsstrategien mit anderen Rationalitäten der Umwelt in Konflikt geraten. Damit wird nicht nur bei lernungewohnten Gruppen das selbstgesteuerte Lernen begrenzt. Eine „mitlaufende Lernberatung“ (ebd.) soll dies verhindern und zum Erlernen von Perspektivenvielfalt und Perspektivenwechsel führen, damit die Rationalitätskonflikte im kognitiven System überwunden werden können.

Auch Horst Siebert zählt verschiedene Beratungsformen zur Lernberatung: *individuelle* und *kollegiale* Lernberatung, *reflexive* Lernhilfen und *Selbstevaluationsmaßnahmen* (vgl. ebd., S. 95). Die Beratungsformen folgen den Leitideen des dialogischen Gesprächs, der Perspektiven- und Kontextabhängigkeit, der Anschlussfähigkeit von Deutungsangeboten und Perspektivenerweiterung. Wichtiger als umfassende Umdeutungen zum Selbstbild ist seines Erachtens der Erwerb von Lerntechniken und neuer Lernstrategien. Tipps und Empfehlungen zur Aneignung von Lerninhalten sind anzubieten, Lernmethoden einzuüben (vgl. ebd., S. 101). Als Struktur für Beratungsgespräche schlägt er in Anlehnung an Watzlawicks Kurzzeittherapie ein Stufenmodell mit fünf Stufen vor:

1. Problemdefinition aus Sicht des Ratsuchenden,
2. Analyse der Lernschwäche und der Lernfähigkeit,
3. Entwicklung von Lösungsvorschlägen,
4. Erprobungsphase und schließlich
5. eine langfristige Lernplanung, die Fragen nach dem Sinn und der Relevanz des Lernens aufgreift (vgl. ebd., S. 102ff.).

Im Vergleich zur Lernberatungskonzeption fällt die Übereinstimmung im Verständnis von Lernberatung als didaktischer Ansatz auf. Auch Horst Siebert nutzt einen weiten Lernberatungsbegriff im Sinne einer didaktischen Konzeption. Weiterhin findet sich eine Übereinstimmung im Ziel des selbst-

gesteuerten bzw. selbstorganisierten und selbstverantwortlichen Lernens. Im Unterschied zur Lernberatungskonzeption stellt Siebert aber nicht die Persönlichkeitsentwicklung, sondern die Entwicklung der Lernstrategie und Lerntechnik in den Vordergrund.

Im Vergleich der drei Ansätze fallen zwei spezifische Verhältnisse zum didaktischen Handeln auf, die mit der Differenz zwischen *engem* und *weitem* Verständnis von Lernberatung nicht ausreichend erfasst werden. Lernberatung wird entweder als eigenständige pädagogische Handlungsform neben der Lehre in den Kursverlauf integriert (Fuchs-Brüninghoff) oder aber mit dem didaktischen Prozess in Eins gesetzt (Kemper/Klein/Reutter und Siebert). Die pädagogischen Handlungsformen des Lehrens und Beraters fallen hier zusammen und sind identisch. In diesem Fall findet eine Art beratender Lehre statt. Damit verliert Beratung aber ihre besondere anlassbezogene, reflexive Funktion für die problematisch gewordene Lernhandlung und das didaktische Handeln im Kurs. Wenn die Bedeutungsdifferenz zwischen Lehrendem und Lernenden reflektiert wird, dann bezieht sich die Reflexion nicht nur auf das Lernen, sondern auch auf das Lehren. Die Funktion geht verloren, wenn Lehren und Beraten als identische Handlungsformen verwendet werden, wenn Lernberatung wie Lehre Kompetenzen vermitteln will. Es muss allerdings beachtet werden, dass in beiden Konzepten (Kemper/Klein/Reutter und Siebert) Lernberatung immer auch in ihrer integrierten Form mitgedacht bzw. praktiziert wird – als eigenständiges Lernberatungsgespräch oder als eine andere Beratungsmethode.

Im Verständnis von Lernberatung als integrierter Form bleibt ihre reflexive Funktion für die Vermittlungspraxis, d.h. ihre reflexive Funktion auf die Lehre sowie auf das Lernen erhalten. Die Lernberatungsgespräche, wie sie von Kemper/Klein/Reutter und Siebert konzipiert werden, stehen neben der Lehre als eine zusätzliche pädagogische Handlungsform (als Beratung) im Kontext der Vermittlungspraxis und reflektieren die Biografie, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess sowie die aktuelle Situation als Problemsicht des Lernenden (vgl. Klein/Reutter 2005, S. 18; Siebert 2006, S. 102). Diese Reflexion ist jedoch beschränkt. Sie thematisiert nicht systematisch die fachlich-gegenständlichen Aspekte auf den Lerngegenstand – außer bei Reutter (2005), der diesen fehlenden Bezug selbst problematisiert.

Die Reflexion und beratende Bearbeitung der Bedeutungsdifferenz zwischen Lehrenden und Lernenden wird nicht hinsichtlich der fachlich-gegenständlichen Aspekte des Lerngegenstands entfaltet (→ Kapitel 2.2 und 2.3).²⁸ Lernberatung als neue Lehr-/Lernkultur läuft auf diese Weise Gefahr, doch wieder nur die alte Kultur zu repräsentieren – zumindest insofern, als sie das traditionelle Problem der Didaktik (d.h. die Vermittlungspraxis zwischen unterschiedlichen Bedeutungshorizonten) als zentrale pädagogische Aufgabe nicht vollständig, d.h. auch in fachlich-gegenständlicher Hinsicht aufgreift. Die Reflexion der Biografie und der aktuellen Lehr-/Lernsituation in Bildungsprozessen ist ja so neu nicht. Sie ist ein Anspruch in allen kritisch-emanzipativen Bildungskonzepten, ohne dass dabei immer der Begriff „Beratung“ bemüht wird. Interessant für Lernberatung und neue Lehr-/Lernkulturen wäre die anlassbezogene Verbindung aller drei Aspekte in der Reflexion.

Ein wesentlicher Grund für diesen typischen Zugang individualpsychologischer und konstruktivistischer Ansätze dürfte im zugrunde gelegten Lernverständnis liegen. Lernen wird als ein Konstrukt verstanden, das über die Stärkung der Lernenden durch Persönlichkeitsentwicklung und mehr Selbstvertrauen oder – im konstruktivistischen Modell – durch Lernstrategien und Lerntechniken unterstützt werden kann. In allen drei Konzepten wird kein Bezug auf die gegenständliche Seite des Lernens genommen. Gerhard Reutter (2005) beschreibt den Lernberatungsdiskurs ebenfalls als methodisch und nicht inhaltlich-gegenständlich orientiert (ebd., S. 52). Seine Reflexion der Inhalte beschränkt sich dann allerdings wieder auf die klassische didaktische Frage nach der angemessenen Inhaltsauswahl durch die Pädagogen: „Was zur Risikobewältigung gelernt werden soll, wird nicht ausgeführt“ (ebd.). Der Lernberatungsdiskurs aus psychologischer und konstruktivistischer Perspektive beschränkt sich so gesehen auf die personalen Eigenschaften des Lerners und die Beziehung im Lehr-/Lernverhältnis. Durch den Wechsel aus der Rolle des Lehrenden in die Rolle des Be-

28 Ortfried Schöffter weist zwar ausdrücklich auf die Arbeit mit der Perspektivendifferenz auf den Beratungsgegenstand zwischen Berater und Ratsuchendem hin. Er tut dies allerdings nicht mit Blick auf die didaktische Vermittlungspraxis, sondern mit Blick auf die Überwindung dieser Differenz für die erforderliche Kooperation in Organisationsentwicklungsprojekten (Schöffter 2000, S. 52f.).

ratenden soll „ein möglichst herrschaftsfreies Lernen“ (Klingovsky 2009, S. 45) ermöglicht werden. Der Lerngegenstand bleibt im psychologisch und konstruktivistisch orientierten Lernberatungsdiskurs ausgeblendet.

Die Beratung der Bedeutungsdifferenzen mit Blick auf die Aneignung der fachlich-gegenständlichen Aspekte des Lerngegenstands *und* der biografischen sowie sozialen Lehr-/Lernsituation – wie sie unter Bezugnahme auf einen Lernbegriff als soziales Handeln möglich wird – wird nicht zum Thema. Die Zugangsprobleme der Lernenden mit ihren vorhandenen Bedeutungshorizonten zu den neuen noch fremden Bedeutungshorizonten im Lerngegenstand und der sozialen Lehr-/Lernsituation werden nicht reflektiert. Der in den Lernberatungskonzepten gegebene Hinweis auf Reflexionsverfahren wie Lerntagebuch oder Lernkonferenz stellt lediglich Möglichkeiten für die Bearbeitung dieser Bedeutungsdifferenz dar, aber keine Lernberatungspraxis für die Bearbeitung dieser sozial-gegenständlichen Differenz (vgl. dazu das Lern- und Vermittlungsdreieck auf S. 35). Auch Peter Kossack (2004) kommt in seiner Analyse des Lernberatungsdiskurses zu dem Ergebnis, dass der Lernberater letztlich wissen muss „*was* die Lernerin in welchen Rahmenbedingungen lernt (Herv. J.L.)“ (ebd., S. 85).

Henning Pätzold stellt ein Lernberatungskonzept im Anschluss an Kurztherapien vor, das die inhaltlich-gegenständliche Seite der Lernberatung stärker als die bisher skizzierten drei Ansätze reflektiert. Dort wird explizit die Bestimmung des Beratungsgegenstands im Sinne einer Bestandsaufnahme zum Ausgangspunkt für den Lernberatungsprozess gemacht (vgl. Pätzold 2004, S. 183). Im Unterschied zum gruppenbezogenen Lehrhandeln ist die Bestimmung der Beratungsinhalte individuell auf den Ratsuchenden bezogen. Sie kann also erst im Beratungsverlauf während der Bestandsaufnahme erfolgen und „letztlich nicht vorweggenommen werden“ (ebd., S. 189). Im Anschluss an die Bestandsaufnahme sind vom Ratsuchenden Aufgaben zu bearbeiten. Der Lernberater strukturiert in dieser Phase und liefert auch sachliche Beiträge „etwa in Bezug auf konkrete Lernmethoden, verfügbare Ressourcen etc.“ (ebd., S. 182).

Trotz dieser Hinweise bleibt der Gegenstand auch in diesem Konzept unbestimmt – jede Beratung lebt aber „von den Inhalten und den Beratungsgegenständen“ (Nittel 2009, S. 14). Schließlich ist ein zentrales Problem der Lernberatungspraxis immer auch die Erschließung des Lern-

gegenstands, sei es die Schriftsprache, Verwaltungsrecht, pädagogisches Handeln oder eine Fremdsprache. Die Lernenden „ringen“ um ein Verständnis der fachlichen Struktur, um angemessene Lernwege und um ihren persönlichen Bezug zum Lerngegenstand und seiner gesellschaftlichen Einbettung. Für den Lernberater entstehen daraus hohe Anforderungen, nicht nur an seine hermeneutische Verstehenskompetenz, sondern auch an sein Wissen. Er benötigt Wissen: nicht nur über die Beziehungs- und Kommunikationsebene sowie über das Lernen und Lehren, sondern insbesondere auf der fachlichen Ebene. Er muss die Fachstruktur kennen und, wenn möglich, nicht nur aus einer Interpretationsperspektive heraus, sondern aus verschiedenen. Er sollte die Kenntnisse eines fachlichen Experten besitzen und diese als gegenständliches Angebot beratend und nicht lehrend einbringen können. Diese zentralen Problemstellungen werden auch in Pätzolds Lernberatungskonzeption nicht thematisiert. Vielmehr einigen sich Berater und Ratsuchender während der Bestandsaufnahme darauf, was im weiteren Verlauf berücksichtigt werden soll, um dafür die passenden Aufgaben bestimmen zu können. Nicht reflektiert wird, dass die Lernproblematik zu Beginn des Prozesses noch nicht offen zu Tage liegt, von dem Ratsuchenden meist nur schemenhaft benannt werden kann (vgl. Nittel 2009, S. 13) und erst im Beratungsprozess hermeneutisch rekonstruiert werden muss. Auch für dieses Konzept dürfte der Grund im konstruktivistischen Lernverständnis liegen, das die gesellschaftlich-gegenständliche Seite des Lernprozesses auf die individuell konstruierten Interpretationsperspektiven verengt (vgl. Ludwig 1999a und b).

In Abgrenzung zum konstruktivistischen Lern- und Bildungsverständnis hat Hermann Forneck (2005) ein didaktisches Konzept als Selbstlernarchitektur vorgeschlagen, in dem die Lernberatung neben Selbstlernphasen einen systematischen Platz hat. Ausdrücklich betont Forneck die Notwendigkeit einer Beratung der Inhalte:

Konzeptionell stellt Lernberatung einen individuellen Beratungsprozess dar, der sowohl auf die Verbesserung der Lernfähigkeiten der einzelnen Lerner/-innen als auch auf die Güte der materialen Ergebnisse des Lernprozesses in selbstgesteuerten Lernkontexten zielt. Wir meinen, etwa im Gegensatz zu Pätzold (Pätzold 2004, S. 20), dass pädagogische Lernberatung sich nicht

der relationalen Verschränkung von Materielem und Formalem entziehen kann (Forneck 2005, S. 33).

Für die prozesslogische Ausgestaltung der Lernberatung wurde lange Zeit nur der allgemeine Hinweis auf eine Relationierung differenter Lesarten in der Lernberatung gegeben. Christiane Maier Reinhard und Daniel Wrana (2012) konkretisieren den Lernberatungsprozess mit Blick auf den Ratsuchenden als Eröffnen und Überlassen von Entscheidungen.

Unabhängig von dieser Prozesslogik ist die Stellung der Lernberatung im didaktischen Konzept der Selbstlernarchitektur interessant: Forneck betont einerseits die Relevanz der inhaltlichen Beratung und trennt andererseits die inhaltlich-materiale Lernberatung von der formalen Lernberatung:

Da diese Tätigkeit diagnostische, beurteilende, inhaltlich orientierende und beratende Elemente umfasst, wird im Folgenden zwischen einer Lernentwicklungsberatung (formale Lernberatung) und einer inhaltlichen Lernbegleitung (materiale Lernberatung) unterschieden (ebd., S. 33f.).

Damit wird aber einerseits die Lernhandlung aufgeteilt in einen situativ-biografischen Aspekt (formale Lernberatung) und einen sozial-gegenständlichen Aspekt, bei dem die soziale Konstitution des Lerngegenstands unabhängig von den individuellen Bedeutungen des Lernenden zu reflektieren wäre. Gerade das Verhältnis von gesellschaftlichen Anforderungen im Lerngegenstand und individuellen Lerninteressen macht das Lernen aber oft schwierig. In der Lernberatungspraxis der Selbstlernarchitektur ist diese Trennung von den Lernberatern auch schwer aufrechtzuerhalten (vgl. Ludwig 2012f.).

Unter Bezugnahme auf fallbasierte und rekonstruktive Beratungsansätze entwickelte Kurt R. Müller (1998; 2003) in den 1990er Jahren ein didaktisches Konzept „fallbasierter Weiterbildung“, das Handlungs- und Lernproblematiken einzelner Teilnehmender zum Ausgangspunkt des didaktischen Handelns nimmt. Lernhandlungen werden in diesem Konzept subjektwissenschaftlich (vgl. Holzkamp 1993) verstanden. Kern des didaktischen Konzepts ist ein Arbeitsmodell, mit dem die Handlungs- und Lernproblematiken sowie die Lerninteressen einer fallerzählenden Person mit empathischen und analytischen Zugängen der beratenden Gruppenmitglieder zur Sprache gebracht werden. Rekonstruiert werden sowohl die gegenständlichen Handlungsgründe der Fallakteure (einschließlich des Fallerzählers) als auch Be-

ziehungsstrukturen und organisationale-gesellschaftliche Strukturen. Nach der Rekonstruktion wichtiger (auch fachlich-gegenständlicher) Kernthemen in der Fall Erzählung beginnt deren Bearbeitung. Dazu wird spezifisch auf die Bedeutungshorizonte des Falles und des Fall Erzählers bezogenes neues Wissen eingeführt, um so die Differenz zwischen den erzählten Bedeutungshorizonten und den neuen Bedeutungshorizonten im eingeführten Wissen zu bearbeiten und zu reflektieren. Dabei bezieht sich die Beratung auf die Spannungsverhältnisse und Widersprüche in den Bedeutungskonstellationen der Fall Erzählung. Durch die Entwicklung neuer Sichtweisen und alternativer Interpretationen werden neue Handlungsoptionen entwickelt. Ziel der fallorientierten Beratung ist es, neue Handlungsoptionen für die Ratsuchenden anzubieten. In diesem Konzept erhält nicht die Lernberatung die Form eines didaktischen Konzepts, sondern umgekehrt erhält Didaktik die Form der Beratung. Insofern ist es mit den Konzepten von Kemper/Klein/Reutter und Siebert vergleichbar. Der Unterschied besteht aber darin, dass im Rahmen des Arbeitsmodells alle drei Aspekte der Lernhandlung reflektiert und als mögliche Kernthemen des Falles in Frage kommen.

Das Konzept „fallbasierter Weiterbildung“ stellt als didaktisches Konzept einerseits Lernberatung dar, weil es sich unmittelbar auf die gegenstandsbezogene Handlungs- und Lernproblematik der fallerzählenden Person bezieht, andererseits ist es allgemeine pädagogische Beratung, weil es sich auf die verschiedensten Probleme der Lebenspraxis beziehen kann.

Eine Weiterentwicklung des Konzepts „fallbasierter Weiterbildung“ erfolgte durch Ludwig (2012a) als rekonstruktive Lernberatung im engeren Sinne. Rekonstruktive Lernberatung kann unabhängig vom didaktischen Konzept und Rahmen als Teil der Vermittlungspraxis angewendet werden. Dies bedeutet, dass die Handlungsform *Lehre* in der Vermittlungspraxis jederzeit von der Handlungsform *Lernberatung* abgelöst werden kann und umgekehrt. Lernberatung bezieht sich reflexiv auf die Vermittlungsdifferenz zwischen den Bedeutungshorizonten des Lernenden und des Lehrenden. Sie berät die Lernhandlung einzelner Lernender durch die Reflexion ihrer gegenständlichen und der situativen Seite. Auch die rekonstruktive Lernberatung bezieht sich auf die Holzkampsche Lerntheorie, wie im zweiten Kapitel dargestellt. Weil die zu rekonstruierenden Lernbegründungen eine hohe Komplexität aufweisen, ist es für Bildungspraktiker hilfreich, auf typische

Lernbegründungen im jeweiligen Bildungsfeld zurückgreifen zu können, um mit dieser sensibilisierenden Verstehenshilfe die konkreten individuellen Lernbegründungen im Kurs leichter zu verstehen. Mit der Lernforschung im SYLBE-Projekt haben wir für den Bereich der Alphabetisierung solche Lernbegründungstypen angeboten. Ablauf und theoretische Begründung der rekonstruktiven Lernberatung werden im sechsten Kapitel vorgestellt.

5.2 Förderungsdiagnostische Verfahren in der Alphabetisierung

In diesem Kapitel werden förerungsdiagnostische Verfahren der Alphabetisierungsarbeit überblickartig dargestellt. Um den spezifischen Zugang der einzelnen Lernberatungsmodelle zum Lerngegenstand besser verstehen zu können, wird zuerst ein kurzer Einblick in die Struktur der Schriftsprache sowie in unterschiedliche Theorien des Schriftspracherwerbs gegeben. Daraufhin geben wir einen Überblick über das umfangreiche Feld der Förderdiagnosemodelle, Lernstandserhebungs- und Kompetenzmessungsverfahren. Besonderes Augenmerk liegt dabei darauf, wie die differenten Diagnostik- und Beratungsinstrumente ihren Diagnose- bzw. Beratungs*gegenstand* definieren.

Schriftsprachkompetenzen einschätzen zu wollen, ist ein Bedarf, der ursprünglich aus dem Grundschulbereich kommt. Mit der Übertragung in die Erwachsenenbildung ist eine zielgruppenadäquate Anpassung der Messverfahren versucht worden. Dennoch widerstrebt vielen Kursleitenden und Alphabetisierungskursteilnehmenden regelmäßig dieser Diagnoseprozess.²⁹ Rackwitz u.a. (2012) weisen ferner darauf hin, dass die Erhebungsmodelle überwiegend monokausal ausgerichtet seien und keine Ursachenforschung im Hinblick auf eruierte Mängel betrieben. So stellt sich die grundsätzliche Frage nach der Legitimität, Diagnostiken einzusetzen, selbst wenn sie den Anspruch einer entwicklungsbezogenen Ausrichtung für sich behaupten. Sowohl Grotlüschen (2011a; 2011b) als

29 Zu Vorbehalten Lernender gegen den Einsatz von Diagnostiken vgl. Schügl/Nienkemper (2012).

auch Schügl/Nienkemper (2012) konstatieren, dass Kursleitende im Interesse des Vertrauensverhältnisses zu den Teilnehmenden eher geneigt seien, gänzlich auf den Gebrauch systematisierter Diagnoseverfahren zu verzichten. In Verbindung mit, sowie als Grundlage von Lernberatung (und anderen Fachdidaktiken), stellt sich eine Ermittlung der individuellen Rechtschreibfähigkeiten jedoch durchaus als förderlich heraus. So können mithilfe eines dialogorientierten diagnostischen Settings (vgl. hierzu Schügl/Nienkemper 2012) sprachsystematische Defizite identifiziert und den Lernprozess beeinflussende Faktoren reflektiert und transparent gemacht werden. Anhand der individuell identifizierten Schriftsprachschwierigkeiten wird der Beratungsprozess initiiert. Insofern erweist sich die Anwendung (bedarfsangepasster) Diagnostiken in der Erwachsenenalphabetisierung in Verbindung mit weiterführender Beratungsarbeit als gewinnbringend.³⁰

5.2.1 Schriftspracherwerb als Beratungsgegenstand

Jirko Piberger/Christin Schramm

Um prozessuale Fehler und Schwächen im Schriftspracherwerb diagnostizieren und adäquat darauf reagieren zu können, müssen diese zuerst als solche identifiziert und verstanden werden. Dazu bedarf es einer gewissen Fachexpertise von Seiten der Lehrenden, vor allem hinsichtlich der grundlegenden Struktur sowie der Systematik von Schrift.

Die Funktion der Schriftsprache liegt darin, Informationen zu archivieren und über eine Face-to-face-Interaktion hinaus zu verbreiten, also zu kommunizieren. Zu diesem Zweck muss sie von den Rezipienten ohne großen Aufwand dechiffriert, also weitestgehend allgemeingültig verstanden werden. Vereinheitlichende Regeln und Prinzipien ordnen die Schriftsprache und sind folglich *lesefunktional* (vgl. Naumann 2007, S. 81). Dementsprechend ist Sprache phonetisch ausgerichtet: eine systematische Verschriftlichung lautsprachlicher, bedeutungsunterscheidender Einheiten, die gemeinhin als „lautororientierte Alphabetenschrift“ (ebd., S. 82; Schröder-Lenzen 2009, S. 60) bezeichnet wird. Die jeweiligen Sprach-

30 Handlungskonzepte und Modelle für eine bildungspraktische Verbindung von Lernberatung und Diagnostik finden sich bei Ludwig (2012a).

laute werden infolgedessen als *Phoneme*, ihre entsprechende Kodierung mittels Buchstaben und Buchstabenzusammensetzungen als *Grapheme* bezeichnet. Im Prozess des Schriftspracherwerbs müssen die akustisch wahrgenommenen und reproduzierten Phoneme, die bisher ausschließlich der verbalen Kommunikation dienten, nunmehr gezielt mithilfe der Grapheme visualisiert werden.

Phoneme	Grapheme	Wort
/b/ /ats/ - au /m/	 - <au> <m>	>Baum<

Abbildung 17: Phonem-Graphem-Zusammenhänge³¹ (vgl. Engel 2008, S. 20f.)

Dieser als *Phonem-Graphem-Korrespondenz (PGK)* (vgl. Schröder-Lenzen 2009, S. 50f.) bezeichnete Zusammenhang kann jedoch insofern variieren, als die gegenseitige Zuordnung nicht konsistent äquivalent umgesetzt wird. Auch wenn der deutschen Schriftsprache eine weitgehende Einheitlichkeit hinsichtlich der Phonem-Graphem-Zuordnung zugrunde liegt und sich lautgetreues Kodieren somit als ein ausschlaggebendes Charakteristikum erweist, existieren vereinzelt durchaus differente Verschriftungsmöglichkeiten für Sprachlaute. Ein Phonem kann demzufolge mit verschiedenen Graphemen orthografisch erfasst werden und vice versa.

Phoneme	Grapheme	Wort
/B/ /a/ /x/	 <a> <ch>	>Bach<
/L/ /i/ /ç/ /t/	<L> <i> <ch> <t>	>Licht<
/ks/	<chs> <x> <ks>	>Dachs< >Hexe< >Keks<

Abbildung 18: Phonem-Graphem-Zusammenhänge (vgl. Engel 2008, S. 20f.)

31 Phoneme werden mit Schrägstrichen // verdeutlicht, Grapheme werden mit einer Pfeilrahmung < > sichtbar gemacht.

Neben den sinnunterscheidenden Graphemen existieren in der Schriftsprache *Morpheme*. Diese stellen die kleinsten mit Bedeutungen gefüllten Einheiten dar und wirken aufgrund ihrer ableitbaren Wortstruktur transformierend auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz ein. Sie begünstigen infolgedessen den Lesefluss, indem der Sinngehalt durch die Morphem-Konstanz schneller erschlossen werden kann, ohne jedes Graphem einzeln lesen zu müssen (vgl. Naumann, 2007, S. 83).

Morphem ³²	Grapheme	Wort
[ein-] [pflanz-] [-en]	<ei> <n> <pf> <l> <a> <n> <z> <en>	>einpflanzen<

Abbildung 19: Morphematische Wortstruktur

Zur widerspruchsfreien norm- und regelkonformen Schreibung ist jedoch die Berücksichtigung einer Vielzahl weiterer, nichtlautlicher Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien unabdingbar, die an dieser Stelle jedoch keine intensivere Berücksichtigung finden sollen.³² Phonologische Strategien stellen also nur die Grundlage orthografischer Kompetenzen dar und repräsentieren mit Blick auf den Schriftspracherwerb lediglich einen möglichen Einstieg in den graduellen Prozess, indem Fehler als „entwicklungsspezifische Notwendigkeiten“ (Schründer-Lenzen 2009, S. 35) verstanden werden und insofern als „Diagnoseinstrument“ (Engel 2008, S. 23) fungieren. Im entwicklungslogischen Sinne sind Fehler offene Fenster für das Verständnis des Entwicklungsstands. Kann das bei Erwachsenen auch so angenommen werden? Die Frage erscheint berechtigt, denn viele Erwachsenen wollen vor dem Hintergrund ihrer Bildungs- und Lernbiografie Fehler vermeiden und gehen mit Fehlern anders um als Kinder.

In Anlehnung an das Lesen- und Schreibenlernen von Grundschulern orientiert sich die Erwachsenenalphabetisierung in ihren unterschiedlichen

32 Eine detaillierte Übersicht über orthografische Regelsysteme bieten bspw. Eichler (1992, S. 31ff.); Naumann (2007, S. 82ff.) sowie Schründer-Lenzen (2009, S. 54ff.).

diagnostischen Ansätzen zumeist³³ an Entwicklungsstufenmodellen als theoretische Fundierung des Schriftspracherwerbs. Folglich machen sie sich den Umstand zu Eigen, dass verschiedene Kompetenzbereiche der Schreibfertigkeit Aufschlüsse über das phasendifferenzierte und insofern mess- und typisierbare Erlernen von Schriftsprache geben.³⁴ Hinreichend weiterentwickelt und spezifiziert ist die Konzeption Uta Friths (1985) noch immer maßgebend. Darauf aufbauende Stufen- bzw. Phasenmodelle divergieren mitunter in ihrer Nuancierung, weisen inhaltlich jedoch eine hohe Äquivalenz auf (vgl. Rackwitz u.a. 2012). Frith schlägt ein dreistufiges Modell (→ Abb. 20) vor:

logografische Stufe	symbolischer Wiedererkennungswert geläufiger, regelmäßig auftretender Wörter
	bspw.: Logos wie „Tempo“ (Taschentücher)
alphabetische Stufe	lautgetreues Schreiben von Wörtern durch Verknüpfen phonetisch repräsentativer Buchstaben
	bspw.: FT für Pferd
orthografische Stufe	Orientierung an prägnanten, immer wiederkehrenden Wortsegmenten „Erarbeitung eines inneren Lexikons“ (Schründer-Lenzen 2009, S. 33)
	bspw.: typische Affixe oder Morpheme

Abbildung 20: Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs in Anlehnung an Frith (vgl. Schründer-Lenzen 2009, S. 30ff.)

In Anlehnung an Friths Typologie erweitert beispielsweise Peter May (2010) die Theorie um den Schriftsprachaneignungsprozess, indem er fortgeschrittene Fähigkeiten weiter ausdifferenziert und den jeweiligen Stufen eine signifikante Handlungsstrategie zuweist (→ Abb. 21):

33 Dies gilt zumeist, jedoch nicht ausschließlich. So liegen Diagnoseinstrumenten mitunter ebenso andere Schriftsprachtheorien zugrunde wie bspw. der Phonemstufenaufbau nach Reuter-Liehr (2008) oder das Zwei-Wege-Modell nach Coltheart (1978) (vgl. Kretschmann 2007, S. 42f.).

34 Mit der Einführung der lea.-Diagnostik werden neue Maßstäbe in der Untersuchung der Herangehensweise Lernender an Schriftsprache und vor allem hinsichtlich des den Auswertungskriterien zugrundeliegenden Theoriesystems gesetzt (vgl. Kapitel 3.3.2).

logographemische Strategie	„Merke dir die Form und die Anordnung der Zeichen (Buchstaben).“
alphabetische Strategie	„Achte auf die eigene Aussprache und schreibe für jeden Laut einen Buchstaben.“
orthografische Strategie	„Merke dir die von der Lautung abweichende Schreibung oder nutze eine dir bekannte Vorschrift („Regel“) für diese Schreibung.“
morphematische Strategie	„Gliedere die Wörter in ihre Bausteine, suche nach verwandten Wortstämmen und leite die Schreibung von diesen ab.“
wortübergreifende Strategie	„Leite die Schreibung unter Einbeziehung des Satzes bzw. Textes ab, um Groß-, Zusammenschreibung, Kommasetzung, wörtliche Rede u.a. satzabhängige Regelungen zu bestimmen.“

Abbildung 21: Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs nach May (2010, S. 148)

Der vorangestellte Überblick verweist auf differente Entwicklungsphasen im Schriftspracherwerb.³⁵ Die Phasen sind flexibel zu verstehen, weil Lernende sich durchaus auf verschiedenen Ebenen parallel bewegen, indem sie auf unterschiedliche Strategien kontextspezifisch zurückgreifen. Dominiert beispielsweise die orthografische Phase, nutzen sie mitunter dennoch, sowohl im Lese- als auch während des Schreibprozesses, bei neuen, ihnen unbekanntem Wörtern eher die alphabetische Strategie, indem sie sich das Wort Graphem für Graphem – alphabetisch – erschließen. Die nachfolgend vorgestellten Diagnoseinstrumente greifen auf das hier vorgestellte Spracherwerbsmodell oder differente Modelle des Schriftspracherwerbs zurück, indem sie z.B. das Modell weiter ausdifferenzieren. Indem sich der individuelle Lernstand entsprechend dem Modell verorten, d.h. diagnostizieren lässt, soll eine Einschätzung des jeweiligen Kompetenzniveaus Lernender erfolgen und infolgedessen ein gezieltes Fördern begünstigt werden.

Die diagnostische Perspektive trägt – wie in folgender Übersicht deutlich wird – nur einem Teil des Lernprozesses Rechnung: den gegenstandsspezifischen beziehungsweise sprachsystematischen Aspekten, wie sie vom Spracherwerbsmodell beschrieben sind. Lernen hat aber immer zwei Seiten:

35 Für ein generalisiertes Modell des Schriftspracherwerbs vgl. Rackwitz u.a. (2012).

eine gegenstandsbezogene Seite und eine sozial-situative Seite. Die sozial-situative Seite beziehungsweise personale Situiertheit umfasst das Sich-ins-Verhältnis-zur-Welt-setzen und ergibt sich aus den biografischen (Teilhabe-) Erfahrungen und der sozialen Verortung. In der Lernbegründungstypologie (→ Kap 4.3) ist diese Seite abgebildet.

5.2.2 Förderdiagnostische Verfahren

Jirko Piberger

In Anlehnung an Engels (2008) empirische Untersuchung zum Einsatz von Diagnoseverfahren in Alphabetisierungskursen sowie auf Grundlage von Ergebnissen der diesbezüglichen Akzeptanzstudie (vgl. Grotluschen 2011a sowie 2011b) werden hier diverse diagnostische Verfahren vorgestellt. Dabei interessieren insbesondere die inhaltliche Fassung des untersuchten Diagnosegegenstands und ferner der zugrundeliegende sprachtheoretische Bezug. Weiterführend erfolgt jeweils eine kurze Verfahrensbeschreibung.

Das Gliederungskriterium für die Reihenfolge, in der die Instrumente nun diskutiert werden, rekurriert auf den Diagnosegegenstand. Mit einer sukzessiven Verschiebung des Fokus – vom Lerngegenstand hin zum Lernenden – lassen sich die Modelle insofern von weitestgehend sozial normiert, über curricular bis hin zu entwicklungsbezogen beschreiben:

- Kleines Fehlerregister
- Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA)
- Inventar impliziter Rechtschreibregeln (IiR)
- Stolperwörter-Lesetest (STOLLE)
- Diagnostische Bilderliste (DBL)
- Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung
- ich-will-lernen.de
- Hamburger Schreibprobe (HSP)
- Lernbeobachtung nach Dehn
- lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften
- Lerndialog

Eine eindeutige, widerspruchsrésistente Differenzierung erweist sich dabei als nahezu unmöglich. Zumal die jeweils erhobenen Daten gemeinhin die Basis für einen weiterführenden Dialog zwischen Lehrenden und Lernen-

den bilden sollten,³⁶ ist eine isolierte Anwendung von (testbasierten) Kompetenzfeststellungsverfahren ohnehin nicht anzunehmen. Die Ansätze der Förderdiagnostik verstehen sich regelmäßig als Bestandteil einer umfassenderen entwicklungsbezogenen Didaktik.

Kleines Fehlerregister

Das kleine Fehlerregister bietet eine schnelle, wenngleich wenig tiefgründige Einschätzung des dynamischen, sich permanent verändernden Lernstands der Kursteilnehmenden. Defizitorientiert dienen diagnostizierte Fehler in eigenständig verfassten Texten als Indikatoren für die jeweiligen schriftsprachspezifischen Entwicklungsstufen, auf denen sich die Lernenden befinden könnten. Dies geschieht, indem identifizierte Falschreibungen mithilfe eines überschaubaren, „kleinen“ Verzeichnisses quantifiziert, also ausgezählt, und den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden: „visuelle Fehler“, „phonetisch-phonologische Fehler“, „Regelfehler und Ausnahmeschreibungen“ sowie „grammatikalische Fehler“ (Nickel 1998a, S. 15). Auf eine genauere, qualitative Ausprägung wird dabei jedoch ebenso wenig eingegangen wie auf etwaige kausale Ursachen – der Untersuchungsgegenstand liegt demzufolge einzig im Lerngegenstand.

Sven Nickel (1998a) konstatiert, dass mittels dieser Methode die meisten potentiellen Fehler zwar Berücksichtigung fänden, verweist jedoch für differenziertere Analysen auf die AFRA (Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse) und somit zugleich auf die Grenzen dieses überwiegend deskriptiven diagnostischen Ansatzes (vgl. ebd.).

So offeriert das kleine Fehlerregister folglich die Möglichkeit, auf eigens von Lernenden konstruierte Texte einzugehen. Marginal ausdifferenziert und graduell kaum spezifizierbar liefert der Einsatz dieses Diagnoseinstruments dennoch einen ersten, individuellen Überblick über die basalen Schriftsprachfähigkeiten sowie über den Lernstand der einzelnen Kursteilnehmenden.

36 Der an Messergebnissen anknüpfende Dialog ist kennzeichnend für die Förderdiagnostik und grenzt sie insofern von Selektions- und Einstufungsprozessen ab.

Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (AFRA)

Aus der Kritik an ausschließlich quantitativen Rechtschreibtests heraus beabsichtigen Herné und Naumann mit der Aachener Förderdiagnostischen Rechtschreibfehler-Analyse, die Schriftsprachstrategien und -defizite der Lernenden qualitativ nachzuvollziehen und insofern eine Anschlussstelle für individuelle Fördermaßnahmen zu liefern. Mit der Berücksichtigung der logografischen, alphabetischen und schließlich orthografischen Stufen rekurriert dieser Ansatz auf das Entwicklungsmodell von Frith (1985) sowie auf Ausführungen Naumanns (1989). Die AFRA erweist sich dabei allerdings nicht als eigenständiges Testverfahren, sondern vielmehr als eine Art „Fehlerschlüssel“ (Nickel 1998a, S. 14), der sich an Verschriftungen und erzeugten Texten spiegeln lässt. So erfolgt die Auswertung anhand linguistisch ausdifferenzierter Fehlergruppen, welche in vier Hauptkategorien (Phonem-Graphem-Korrespondenz, Vokalquantität, Morphologie und Syntax) gebündelt sind (vgl. Herné/Naumann 2002, S. 22). Infolge dieser Operationalisierung der Schriftsprache können Schreibfehler über „richtig“ und „falsch“ hinaus klassifiziert werden, indem Falschschreibungen innerhalb eines Wortes in Form von Lupenstellenanalysen³⁷ mit den explizierten Kategorien abgeglichen werden. Auf diese Weise lassen sich letztlich Aussagen über die jeweils angewandten Rechtschreibstrategien Lernender treffen.

Um jedoch eine dezidierte Lernstandsanalyse sicherzustellen, müssen die Ergebnisse durch die Lehrenden evaluiert werden. Dabei sind produzierte Schreibfehler in einem Wort mit allen potentiellen Fehlern in eben diesem Wort (Fehlerverlockungen) ins Verhältnis zu setzen (vgl. Nickel 1998a, S. 14). Bedingt werden dazu Materialien (Arbeitshilfen) angeboten, welche die Analyse entsprechend vereinfachen (vgl. Herné/Naumann 2002, S. 5f.). Eine Anwendung an freien Texten erweist sich nichtsdestotrotz als ungemein aufwendig (vgl. Engel 2008, S. 50). Nicht zuletzt darin begründet sich womöglich der geringe Bekanntheits- bzw. Anwendungsgrad der AFRA (vgl. Grotlüschen 2011b, S. 57). Durch differenzierte Hilfestellungen vermögen Lehrende dennoch, Schlussfolgerungen aus der AFRA zu zie-

37 Lupenstellen sind Detailstellen schwieriger Bereiche und somit potentielle Fehlerquellen innerhalb eines Wortes, die bei der Fehleranalyse genauer betrachtet werden, um insofern Rückschlüsse auf die dem Schreibprozess zugrundeliegende Rechtschreibstrategie ziehen zu können.

hen und empfohlene Fördermaßnahmen wahrzunehmen. Unterschiedliche Untersuchungszeiträume begünstigen darüber hinaus eine konsistente(re) Schriftsprachentwicklungsanalyse (vgl. Herné 2004, S. 31).

Die AFRA ist ursprünglich für den Schulunterricht konzipiert worden. Für die Erwachsenenalphabetisierung reflektierte Herné dieses Diagnoseinstrument. Erwähnenswert ist abschließend, dass der AFRA-Ansatz in seiner Eigenschaft als Fehlertypologie Falschschreibungen und Schriftsprachdefizite ausschließlich deskribiert, ohne auf etwaige Begründungslogiken einzugehen. Außerdem ist der Förderanspruch in der didaktischen Auseinandersetzung nicht spezifisch auf die Bedarfe der Erwachsenen abgestimmt.

Inventar impliziter Rechtschreibregeln (IiR)

Mit dem Inventar impliziter Rechtschreibregeln wurde von Probst (1994) ein standardisiertes Testmodell entwickelt, welches die unterschiedlichen rechtschreibstrategischen Annäherungen an den Lerngegenstand der Schriftsprache sowie dahingehend phasendifferenzierte Entwicklungssprünge aufzuzeigen beabsichtigt.

Um insofern Einblicke in die Lernstruktur zu erhalten, birgt dieses für den Grundschulbereich konzipierte Verfahren allerdings die Gefahr, eine Test- bzw. Prüfungssituation bei den Lernenden hervorzurufen.³⁸ Voraussetzlich konstituiert sich daraus die lediglich sporadische Rezeption dieses Ansatzes im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung (vgl. Grotlüschen 2011b, S. 57).

Das IiR ist in zwölf Teiltests untergliedert, denen verschiedene Teilkompetenzen hinsichtlich des Schriftsprachaneignungsprozesses zugrunde liegen. Die jeweiligen Tests lassen sich drei aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen (→ Abb. 22) zuordnen, welche wiederum auf die exzerpierten Entwicklungsstufenmodelle rekurren:

38 Zu negative Assoziationen implizierenden Diagnoseverfahren vgl. Schügl/Nienkemper (2012).

Niveau I	„Der Schreiber gliedert aus und wiedererkennt visuelle Wort(teil)-gestalten.“ (Probst 1994, S. 15)	logografische Stufe
Niveau II	„Der Schreiber beherrscht diverse Strategien der Laut-Schrift-Zuordnung.“ (ebd.)	alphabetische Stufe (phonologisches Prinzip)
Niveau III	„Der Schreiber beherrscht die orthografischen Konventionen der Lautverschriftung.“ (ebd.)	orthografische Stufe

Abbildung 22: Niveaustufen des liR nach Probst

Inhaltlich ist der Name des liR Programm. So konstatiert Probst, dass Schriftsprachkompetenzen im Zugriff auf ein „implizite(s) Regelsystem des Laut-Schriftsprach-Bezugs“ (ebd., S. 7) bestünden. Somit sei die „individuelle Schreibeentwicklung ... in orthografischer Hinsicht die schritt- und stufenweise Aneignung der impliziten Rechtschreibregeln“ (ebd.). Diese sukzessive Entwicklung soll sich in den unterschiedlich schwierig gestalteten Tests des liR widerspiegeln. So werden Kompetenzen der Lernenden von trivialen Fähigkeiten, wie ausschließlich visuelles Wiedererkennen richtiger Schreibweisen, bis hin zu orthografisch normierter Rechtschreibung überprüft und ausgewertet.

Wenngleich hierbei keine differenzierteren Aussagen über den Fehler-schwerpunkt im einzelnen Wort getroffen werden (vgl. Engel 2008, S. 51), lassen sich Rückschlüsse auf die Schreibstrategien Lernender ziehen. Auf diese Weise werden Fördermöglichkeiten und -notwendigkeiten nach außen getragen.

Stolperwörter-Lesetest (STOLLE)

Der Stolperwörter-Lesetest (STOLLE) wurde ursprünglich für die unteren Klassenstufen von Grundschulen konzipiert. Für seine Anwendung ist dabei ein gewisser Grad an Lesekompetenz notwendig und wird vorausgesetzt.

Offensichtlich auf Basis des sprachwissenschaftlichen Entwicklungsstufenmodells nach Frith (1985) werden in diesem Verfahren mit dem Lesetempo, der Genauigkeit und dem Wort- und Sinnverständnis diverse Teilleistungen der ausgebildeten Lesekompetenz untersucht. Das Ziel besteht letztlich darin, Lehrenden mithilfe normierter Vergleichstabellen sowie

standardisierter Handlungsanweisungen eine sowohl kollektive als auch individuelle Leistungsbeurteilung ihrer Schülerinnen und Schüler respektive Kursteilnehmenden zu ermöglichen. Somit wird der jeweilige Lernstand hinsichtlich des Lerngegenstands in Erfahrung gebracht, besondere Lernschwierigkeiten bleiben dagegen unberücksichtigt und erfordern stärker nuancierte Diagnoseinstrumente. Schwerpunktmäßig nimmt dieses Testverfahren vielmehr den Sprach-Schrift-Zusammenhang in den Fokus. So werden namensgebende Stolperwörter in vorgegebene Sätze eingebaut und wirken auf diese sinnentleerend. Das Testergebnis – inwieweit die störenden Elemente von den Probanden innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens identifiziert und weggestrichen werden können – gibt Aufschluss über vorhandene Kompetenzen bezüglich der Anwendung eigener grammatikalischer, syntaktischer sowie semantischer Regelwerke (vgl. Metzke 2009, S. 5f.). Der Test will Aufschluss darüber geben, ob den getesteten Lesern ein ausreichend und angemessen differenziertes Kompendium im Hinblick auf Grammatik, Satzbau sowie sprachlicher Bedeutungen zur Verfügung steht und entsprechend abgerufen werden kann. Als integrale Bestandteile des sinnerfassenden Lesens lassen sich insofern Sprachkompetenzen und Sprachfertigkeiten diagnostizieren.

Hans Brügelmann adaptierte den Stolperwörter-Lesetest 2004 und machte ihn somit letztlich auch der Erwachsenenalphabetisierung zugänglich.

Diagnostische Bilderliste (DBL)

Dummer und Hackethal entwickeln 1984 im Rahmen ihres Kieler Leseaufbaus – ein fachdidaktischer Ansatz für legeschwache Grundschüler der unteren Klassenstufen – das Diagnoseinstrument der Diagnostischen Bilderliste (DBL). Der diagnostische Anspruch der DBL basiert originär auf der Überzeugung, dass der Lernende „Wörter erlesen kann, sofern (er/sie) in der Lage ist, gesprochene Wörter lautgetreu niederzuschreiben“ (Dummer/Hackethal 1984, S. 12, zit. nach Engel 2008, S. 45). Folglich dient dieser Rechtschreibtest insbesondere dazu, Rückschlüsse auf die Leseleistung von Schülern der ersten und zweiten Schulklasse zu ziehen, um frühestmöglich potentielle Leseschwierigkeiten zu identifizieren und rechtzeitig hinreichend zu fördern. Die DBL greift im Kern die Entwicklungsstufen auf, die von Frith (1985) expliziert wurden. Dummer-Smoch/Hackethal (1992) arbeitet jene Phasen-

modelle insofern weiter aus, als dass sie diese um die Perspektive der möglichen Stagnation des Entwicklungsprozesses erweitert (vgl. ebd., 1992, S. 4f.).

Mithilfe der DBL werden die gegenstandsspezifischen Schriftsprachkompetenzen Lernender untersucht, indem diese zur Verschriftung vorgelesener und illustrierter Wörter angehalten werden. Eine Ergebnisauswertung erfolgt unter Zuordnung gemachter Fehler zu vier entsprechenden Kategorien (lautgetreue Lösungen sowie Fehler der Wahrnehmungsdurchgliederung, -trennschärfe und -richtung) (vgl. Dummer-Smoch 1993, S. 6f.). Wenngleich die DBL als diagnostischer Ansatz in der Alphabetisierungspraxis durchaus Anwendung findet (vgl. Grotlüschen 2011b, S. 57), stellt Engel (2008) ihren Nutzen im Hinblick auf die Identifizierung des individuell distinkten Förderbedarfs bedingt infrage, indem sie auf die lediglich diffuse Zuordnungsmöglichkeit diagnostizierter Fehler zu den aufgestellten Fehlerkategorien aufmerksam macht (vgl. ebd., S. 47).

Orientierungsrahmen „Alphabetisierung und Grundbildung“ (Schlüsselkompetenzen/Lesen und Schreiben)

Der Orientierungsrahmen „Alphabetisierung und Grundbildung“ ermöglicht über die basale, schriftsprachliche Kompetenzmessung hinaus die graduelle Einschätzung der Alphabetisierungskursteilnehmenden hinsichtlich ihrer – im weitesten Sinne – intra- wie intersubjektiv lernfähigkeitsbasierten Schlüsselkompetenzen. Somit sind in diesem diagnostischen Ansatz zwei divergente, jedoch interdependente Konzepte verknüpft: der zumeist vorangestellte Orientierungsrahmen „Schlüsselkompetenzen“ sowie der Orientierungsrahmen „Lesen und Schreiben“.

Ersterer soll mithilfe von je zehn „Kann-Beschreibungen“ („Ich kann ...“ – im Sinne von: „Ich habe die Fähigkeit zu ...“) in den vier Kategorien „Lern- und Arbeitshaltung, soziale Kompetenz, personale Kompetenz sowie Lernkompetenz“ (Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung des DVV 2007, S. 6ff.) ein vergleichbares Profil der Lernenden erstellen und Aufschluss über deren genuines, kursübergreifendes Lernziel bieten. Der Orientierungsrahmen „Lesen und Schreiben“ fungiert wiederum als Ursprung sowohl für gezieltere diagnostische Erhebungen und deren Auswertung als auch für spätere didaktische Ansätze (vgl. ebd., S. 6ff.). Die insgesamt vierzig so genannten Schlüsselkompetenzen versuchen dabei

einerseits, den Kursteilnehmenden eine Selbsteinschätzung ihrer Fertigkeiten zu ermöglichen und bieten andererseits den Leitenden eine diesbezügliche Fremdeinschätzung. Auf diese Weise sollen Voraussetzungen für einen positiv(er)en Lernerfolg eruiert werden. Mit der Identifizierung von allgemeinen Fähigkeiten, Begabungen bzw. Dispositionen würden zusätzliche Möglichkeiten aufgedeckt, die dem Erwerb der originär antizipierten (Schriftsprach-)Kompetenz gemeinhin dienlich seien.

Im Orientierungsrahmen „Lesen und Schreiben“ werden die Schriftsprachkompetenzen der Lernenden dann zumeist quantitativ getestet. Mit Hilfe entsprechender Einstufungsbögen wird die individuelle Befähigung im Umgang mit elementaren Buchstaben, Wörtern und Sätzen bzw. mehr oder minder komplexen Texten untersucht. Differenziert nach Lesen und Schreiben werden den Kursteilnehmenden je drei unterschiedliche Kompetenzniveaus zugeordnet. Ziel ist die Vergleichbarkeit der Leistungen der Testpersonen und deren Kurszuordnung, z.B. im Rahmen der Erstberatung, oder aber eine Evaluierung des aktuellen Lernprozesses (vgl. ebd., S. 2).

In der Kombination aus beiden „Sub-Diagnostiken“ will der Orientierungsrahmen „Alphabetisierung und Grundbildung“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. eine Diagnostik zur Verfügung stellen, die sich gleichermaßen für Einzel- wie für Gruppendiagnosen eignet (ebd., S. 10). Für die Kursleitenden soll dieser Ansatz „Orientierung“ stiften, indem er zum einen den Fokus auf die primären Lernziele legt und zum anderen die spezifischen Fähigkeiten und ggf. Lernerfolge der Teilnehmenden einzustufen und auszuwerten vermag. Neben der Dokumentation von „Kann-Beschreibungen“ sollen die Lehrpersonen für potentielle „Teilleistungsschwächen“ (ebd., S. 54) sensibilisiert werden, wie beispielsweise Sprachstörungen, um etwaige Ursachen für ein mögliches Stagnieren im Lernprozess zu identifizieren. Ferner wird mit dem Orientierungsrahmen das grundsätzliche Ziel verfolgt, die Alphabetisierungsarbeit zu vereinheitlichen und somit zunehmenden Steuerungsanliegen wie Zertifizierungen und Gutachten gerecht zu werden (vgl. ebd., S. 2).

www.ich-will-lernen.de

Die Errichtung der Online-Plattform www.ich-will-lernen.de durch den Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) sensibilisiert den Bereich

der Alphabetisierungsarbeit hinsichtlich der funktionalen Integration neuer Medien. Hinter der namensgebenden Internetadresse verbirgt sich ein für jeden frei zugängliches E-Learning-Portal, welches eigens für die spezifischen Erfordernisse der Erwachsenenalphabetisierung konzipiert wurde. Audiounterstützt sowie mithilfe veranschaulichender, selbsterschließender Symbolik wird eine zielgerichtete Navigation auch für computerunerfahrene Anwender mit lediglich marginal ausgeprägten Schriftsprachkompetenzen gewährleistet. Das Lernportal kann sowohl im Rahmen von „Blended Learning“, also als eine virtuelle Ergänzung zu einer stattfindenden Präsenzveranstaltung, als auch gänzlich eigenständig und insofern anonym genutzt werden. Bereits eine Vielzahl von Alphabetisierungskursleitenden weiß diesen fachdidaktischen Ansatz für eigene Interessen und die ihrer Teilnehmenden einzusetzen (vgl. Grotlüschen/Nienkemper/Bonna 2009). So ist dieses Instrument in der Alphabetisierungspraxis hinreichend bekannt und wird häufig angewandt (vgl. Grotlüschen 2011b, S. 57). Allerdings weist Grotlüschen ferner darauf hin, dass es sich bei www.ich-will-lernen.de weniger um eine Diagnostik, als vielmehr um ein fachdidaktisches Instrument zur curricularen Kursgestaltung handelt (vgl. ebd., S. 56; Kellershohn 2007, S. 152). Demnach nutzen Lehrende dieses Lernportal, um ihren Kurs zu verwalten und Aufgaben zu korrigieren (vgl. Kellershohn 2007, S. 156) und somit den Lernprozess der Teilnehmenden auch außerhalb des Unterrichtsrahmens zu begleiten. Dabei können sie sich die Vielzahl der unterschiedlich lebensweltbezogenen Aufgabenstellungen – von basalen bis hin zu komplexen Anforderungen – zunutze machen. Inwieweit bei der Ergebnisauswertung durch die Kursleitenden jedoch auf diagnostische Ansätze zurückgegriffen wird, bleibt unklar.

Autarke Nutzer von www.ich-will-lernen.de werden bei der Erst anmeldung hingegen anhand von offerierten Kann-Beschreibungen zu einer Selbsteinschätzung ihrer persönlichen Schriftsprachkompetenzen aufgefordert. Diese Klassifizierung orientiert sich sprachtheoretisch augenscheinlich an den Charakteristika der Entwicklungsstufenmodelle. So liegen den zur Auswahl stehenden Differenzierungsmöglichkeiten: „Ich kenne einige Buchstaben, kann aber keine Wörter schreiben“, „Ich kann Wörter schreiben“ sowie „Ich kann schreiben, mache aber viele Rechtschreibfehler“ unterschiedliche Phasen bzw. Stufen im Aneignungsprozess von Schrift zu-

grunde. Dieser Selbsteinschätzung folgt wiederum ein diagnostischer Test, auf Grundlage dessen das individuelle Curriculum generiert wird. Wöchentlich werden die absolvierten Übungen vom System ausgewertet und entsprechend angepasst. Es entsteht ein Wechselspiel von regelmäßig stattfindender Diagnostik und entsprechend angepasstem Aufgabenangebot.

Hamburger Schreibprobe (HSP)

Die Hamburger Schreibprobe (vgl. May 1997) intendiert als ein standardisiertes Testverfahren einerseits, einen ersten Überblick über das Wissen Lernender hinsichtlich der Regelstruktur von Schriftsprache zu erlangen und andererseits, die bevorzugt genutzte(n) Schreibstrategie(n) zu ermitteln. Bezugnehmend auf ein eigens von May (2011) generiertes Schreibstrategiemodell³⁹ soll sich anhand der Rechtschreibeergebnisse ein individuell typisierendes „Strategieprofil“ (ebd., S. 47ff.) erstellen lassen, aus dem passgerechte Förderbedarfe erschlossen werden können (vgl. ebd., S. 14).

May postuliert, dass in der Regel beim Aneignungsprozess von Schriftsprache vordergründig auf eine der systematisch verbundenen Schreibstrategien (alphabetische, orthografische bzw. morphematische) zurückgegriffen wird. Mithilfe der HSP soll das individuell angewandte Verhältnis dieser Strategien ermittelt werden können, um Aufschluss über den jeweiligen Lernstand des Lernenden zu erhalten, aber ebenso, um Lehrende hinsichtlich einer potentiell dysfunktionalen Schreibentwicklung zu sensibilisieren.

Die HSP funktioniert im unteren Schriftsprachkompetenzbereich vornehmlich durch das Verschriftlichen einzelner Wörter, die dem Lernenden zu Beginn vorgelesen werden. Eine zusätzliche Illustration eben dieser Wörter ermöglicht dabei jedoch die Berücksichtigung des individuellen (Arbeits-)Tempos und demzufolge des divergierenden Lernstands unter den Teilnehmenden. Somit sollen die Diagnoseergebnisse beeinflussenden, äußeren Störfaktoren minimiert und die rein gegenstandsspezifischen Fähigkeiten greifbar und insofern messbar gemacht werden. Die

39 Dieses Modell basiert auf den Frithschen Entwicklungsstufen, orientiert sich vor allem jedoch an den von Eichler konstatierten „Kern“-Phasen (vgl. Nickel 1998b, S. 20).

Auswertung durch den Lehrenden nimmt insbesondere die Richtigschreibung in den Blick. Allerdings werden nicht nur das korrekt geschriebene Wort, sondern mit jedem richtig umgesetzten Graphem – „Graphemtreffer“ (May 2011, S. 19) – folglich auch „Näherungslösungen“ (ebd., S. 11) einbezogen. In dieser Graphemauswertung liegt das Herzstück der HSP, da sie es sich zu Eigen macht, dass die Richtigschreibung eines Wortes zu meist aus der Umsetzung differenter Schreibstrategiephasen hinsichtlich der Verschriftung und Aneinanderreihung dem Wort immanenter Grapheme resultiert. So kann anhand weniger Worte ein differenzierter Blick auf individuelle Schreib- und Lernprozesse geworfen werden und mittels charakteristischer Lupenstellen der Grad der strategiespezifischen Rechtschreibleistung erfasst werden.

Mit der Hamburger Schreibprobe hat May einen diagnostischen Ansatz für den Grundschul- und Sekundärbereich (Sek. I) konzipiert, den Sven Nickel (1998b) für die Erwachsenalphabetisierung adaptierte und gemäß der Spezifika der Zielgruppe Erwachsener weiterentwickelte. Zumal die HSP jedoch ausschließlich modellorientiert fungiert, schlägt er vor, diesen Ansatz durch eine freie Beobachtung zu ergänzen (vgl. Nickel 1998b, S. 23), um ebenso mögliche anderweitig beobachtbare Schreibproblematiken zu konkretisieren. Dank dieser Reflexion ist die HSP in der Erwachsenenalphabetisierung anwendbar und akzeptiert (vgl. Grotlüschen 2011b, S. 57).

Lernbeobachtung nach Dehn

Mit der systematischen Lernbeobachtung begründet Dehn (1985) ein auf regelmäßigen Testverfahren beruhendes Diagnoseinstrument, um Lernschwierigkeiten in Bezug auf den Schriftspracherwerb zu erkennen und den individuellen Lernprozess zu ermitteln bzw. nachzeichnen zu können (vgl. Dehn 1994, S. 211). Auf der Basis phasendifferenzierter Entwicklungsstufenmodelle entwirft Dehn ein sprachanalytisches Kategoriensystem (→ Abb. 23), anhand dessen sich unterschiedliche Zugriffsweisen auf Schriftsprache sowie differente Strategien zur Schriftsprachaneignung identifizieren lassen.

A. Schreibungen nicht als regelgeleitet erkennbar	0. diffuse Schreibungen	
B. regelgeleitete Schreibungen	1. rudimentäre Schreibungen	
	2. Schreibungen, die irrelevante Aspekte des Lautlichen wiedergeben	a. die Artikulationsstellen berücksichtigen, Besonderheiten gedehnten Sprechens kennzeichnend b. am Dialekt bzw. an der Umgangssprache orientiert
	3. Schreibungen, die das phonematische Prinzip berücksichtigen ⁴¹	
	4. Umgang mit orthografischen Elementen	
	5. Schreibungen, die das morphematische Prinzip berücksichtigen ⁴²	

Abbildung 23: Kategorien zur Beschreibung der sprachanalytischen Tätigkeit des Schreibanfängers nach Dehn (Dehn 1994, S. 57)

Dieses Auswertungsschema ermöglicht eine qualitative Differenzierung gemachter Fehler am (Lern-)Gegenstand der Schriftsprache und offenbart insofern verschiedenartige Lösungswege sowie deren etwaige Weiterentwicklung.

Die Lernbeobachtung ist originär für Grundschüler der ersten Klasse konzipiert und berücksichtigt durch hinreichende Testverfahren sowohl das Schreiben- als auch das Lesenlernen. So werden die Schüler zum einen anhand von Bildern aufgefordert, Wörter zu schreiben. Beim Leseschwerpunkt setzen sie sich mit einem Text auseinander, abermals durch Bilder angeregt und unterstützt. Durch das Aufgreifen von Vorerfahrungen, wie bekannten (Eigen-)Namen oder Begriffen, werden die Schüler aus einer vertrauten Situation heraus an neue Herausforderungen herangeführt und daran getestet. Hinsichtlich des erwarteten Entwicklungsstands im Lernprozess ist eine zunehmend anspruchsvolle Durchführung dieser Tests in Intervallen (November, Januar und Mai innerhalb des Schuljahres) vorgesehen. Dadurch

40 Schröder-Lenzen (2009) differenziert die grundlegenden orthografischen Prinzipien detaillierter aus.

41 Zur ausführlichen Erklärungen zum morphematischen Prinzip vgl. Schröder-Lenzen (2009).

sollen Schüler mit Schwierigkeiten in der Schriftsprachaneignung frühzeitig entdeckt und mögliche Stagnationen im späteren Verlauf festgestellt werden, um rechtzeitig und adäquat fachdidaktisch intervenieren zu können. So können Lehrende beispielsweise durch eine Graphemauswertung einen differenzierten Aufschluss bezüglich der Schreib- und Lesekompetenzen bzw. -schwierigkeiten erhalten und entsprechend auf durch Dehn spezifisch offerierte Hinweise für die Unterrichtsgestaltung zurückgreifen. Auf diese Weise vermag eine individuelle Förderungen durch den Lehrkörper abgewogen werden (vgl. ebd., S. 277).

Darüber hinaus sensibilisiert die Lernbeobachtung Lehrende hinsichtlich einer intensiven, freien Beobachtung ihrer Schüler,⁴² so dass neben den Schriftsprachkenntnissen ebenso persönliche Hemmnisse wahrgenommen werden. Dies ermöglicht wiederum Rückschlüsse auf und die Berücksichtigung von Handlungsstrategien.

Obwohl dieser diagnostische Ansatz für den Grundschulbereich entwickelt wurde, wird ihm Aufmerksamkeit der Erwachsenenalphabetisierung zuteil (vgl. Engel 2008, S. 43ff.). Die didaktischen Schlussfolgerungen sind dabei allerdings nicht an die Zielgruppe angepasst worden. Kritisch anzumerken ist darüber hinaus, dass Leistungsvergleiche bei der Alphabetisierung Erwachsener – bei aller Vorsicht – kaum angemessen erscheinen und voraussichtlich keine Akzeptanz bei den Teilnehmenden fänden (vgl. dazu Schügl/Nienkemper 2012). Erwachsene verfügen über ein oszillierendes Spektrum biografischer Erfahrungen und differieren dadurch stärker als Schüler in ihren Vorkenntnissen, so dass Lehrende vorab einschätzen sollten, ob die jeweiligen Tests die Teilnehmenden nicht womöglich entwürdigten. Zusätzlich sollten sie die Wortauswahl, vor allem jedoch den Schwierigkeitsgrad, entsprechend der ungefähren Leistungen der Teilnehmenden angemessen anpassen.

Durch genaue Offenlegung der spezifischen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben lassen sich anhand der Lernbeobachtung nach Dehn jedoch individuelle Fördermöglichkeiten ableiten. Die Zuordnungsmöglichkeit ausgewerteter Lese- und Schreibfehler zu Lösungsstrategien in

42 Beispiel: Der Schüler hat „Schwierigkeiten, Fragen zu stellen, Hilfe zu erbitten (Schwierigkeiten, Bekanntes und Unbekanntes zu unterscheiden; das Ausmaß und die Grenzen des eigenen Könnens richtig einzuschätzen)“ (Dehn 1994, S. 277).

Bezug auf die Schriftsprache offeriert eine Auswahl didaktischer Möglichkeiten.

lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften

Die lea.-Diagnostik entstand unter der Leitung von Anke Grotlüschen als ein Ergebnis des BMBF-geförderten Forschungsprojekts an der Universität Bremen. Das Modell erhebt den Anspruch, einer explizit „berufsbezogenen, ... erwachsenengerecht aufgebauten Förderdiagnostik“ (Quante-Brandt u.a. 2008, S. 4) gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang begründen Grotlüschen und ihre Mitarbeitenden dieses Instrument vor allem in zweierlei Hinsicht: zum einen aus der Hinwendung zu einem rein individuellen Bezug unter Abkehr von sozialnormierten und -normierenden Verfahren (vgl. Zimper/Dessinger 2012), zum anderen aus der Genese einer hinreichenden „Ausdifferenzierung (von literalen Kompetenzstufen) hin zu einem empirischen Nullpunkt“ (Dluzak/Heinemann/Grotlüschen 2009, S. 35).

Auf Basis dieser selbstgesetzten Standards soll der lea.-Ansatz individuell angemessene Förderbedarfe identifizieren, indem eine spezifische Zuordnung jedes Kursteilnehmenden zu eigens definierten Niveaustufen (Alpha-Levels) ermöglicht wird. Diese wurden in einem Kompetenzmodell (→ Abb. 24) begründet – auf der Grundlage anerkannter Schriftsprachtheorien sowie bewährter Referenzsysteme.⁴³ So sind den hierarchisch strukturierten Alpha-Levels die unterschiedlichen Kompetenzausprägungen Lernender hinsichtlich der Kriterien „Schriftelement, Symbollänge, Phonemstufe, Gebräuchlichkeit der Wörter und der jeweiligen Schreibstrategie(stufe)“ (Zimper/Dessinger 2012; vgl. auch Grotlüschen/Heinemann/Nienkemper 2009) immanent. Die sprachsystematische Spannweite – von basal bis komplex – soll infolgedessen nuanciert zu berücksichtigen sein. Entsprechende Kann-Formulierungen fungieren dabei beispielgebend für die Kompetenzen innerhalb der einzelnen Alpha-Levels.

43 Für eine detaillierte Zuordnung der in Anspruch genommenen Theoriesysteme zu den entsprechenden Alpha-Levels vgl. Grotlüschen/Heinemann/Nienkemper (2009).

Beispiele der Kann-Beschreibungen	Alpha-Level
Kann einzelne Buchstaben schreiben.	1
Kann Wörter in Silben gliedern.	2
Kann einzelne einfache Sätze orthografisch richtig schreiben.	3
Kann mehrere Sätze (einfache Texte) orthografisch richtig frei schreiben.	4
Kann komplexere Texte überwiegend orthografisch richtig schreiben.	5

Abbildung 24: lea.-Kompetenzmodell Schreiben (vgl. Druzak/Heinemann/Grotlüschen 2009, S. 36)

Die Kann-Formulierungen werden innerhalb der einzelnen Levels weit- aus vielschichtiger ausdifferenziert (neun bis vierzehn Stück pro Level) und liegen den teilnehmerspezifischen Diagnoseaufgaben zugrunde. Aus der Verbindung von qualitativer Ergebnisanalyse und entsprechend zuzu- ordnenden Kann-Postulaten lässt sich ein individuelles Profil in Bezug auf ausgeprägte Schriftsprachfähigkeiten und hinreichende Fördernotwendig- keiten ableiten (vgl. Zimmer/Dessinger 2012). Abgestimmt auf die Ziel- gruppe der Erwachsenen sind die Testaufgaben durch einen Lebens- und Arbeitsweltbezug gerahmt (vgl. Grotlüschen 2010, S. 27), indem mit der Erschaffung und Beschreibung einer fiktiven Stadt mitsamt der sie bewoh- nenden Charaktere in mühevoller Detailarbeit eigens ein „lea.-Universum“ (ebd., S. 8ff.) konstruiert wurde, wengleich dabei – und diese Kritik sei hier gestattet – stereotype Vorstellungsmuster bedient werden.

Mit der lea.-Diagnostik reiht sich ein erwachsenengemäßes Instrument in die Alphabetisierungsarbeit ein, welches den Lernstand sowie den per- sönlichen Förderbedarf sprachsystematisch gezielt zu ermitteln vermag. Aufgrund des nahen Bezugs zur Lebensrealität der Kursteilnehmenden las- sen sich Motivationseffekte vermuten und es können zudem Handlungs- kompetenzen synergetisch vermittelt werden.

Lerndialog

Der Lerndialog ist kein reines Diagnoseinstrument. Vielmehr vereint er diagnostische und didaktische Aspekte sowie – eine theoretische, konzep- tionelle Fundierung vorausgesetzt – Perspektiven der Lernberatung. Der

Menonsche Dialog (vgl. Prange 2008, S. 14ff.) wird archetypisch für den Lerndialog herangezogen. Ebenso wie sich Sokrates und Menon, entgegen geltenden Konventionen, im Dialog als Gleiche begegnen, muss die hierarchische Rollenzuschreibung zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden dekonstruiert werden (vgl. Rackwitz u.a. 2012). Die Konstruktion dieser gleichberechtigten Gesprächsbeziehung ist erforderlich, da lediglich die Lernenden „als Experte(n) für das eigene Lernen zu betrachten (sind)“ (Engel 2008, S. 43) und infolgedessen Auskünfte über die ihrerseits valide und logische Auslegung des schriftspezifischen Regelsystems narrativ zu geben vermögen. Standardisierte diagnostische Instrumente fokussieren zumeist ausschließlich den sprachsystematischen Lerngegenstand und offerieren Kursleitenden insofern weitgehend reliable Aussagen hinsichtlich der Fördermöglichkeiten. Allerdings bleiben dies in erster Linie ergebnisorientierte Vermutungen in Bezug auf gegenstandsspezifische Diskrepanzen in der Schriftsprachaneignung. Den Lernprozess positiv wie negativ beeinflussende Faktoren, sowohl auf persönlicher als auch auf sozialer Ebene, werden dabei regelmäßig außer Acht gelassen.

Der Lerndialog hingegen erfragt die Situiertheit der Lernenden und lässt sie ihren eigenen Lernprozess reflektieren. Gemeinsam erörtern die Dialogpartner den bisher bestrittenen Lernweg und konstituieren das weitere Vorgehen. Aufgrund der nunmehr aktiven Rolle des Kursteilnehmenden im diagnostischen Setting erlangt die Lehrperson einen Einblick in Bereiche der individuellen Lernstruktur, „die sich nur unzureichend beobachten (oder testen) lassen“ (ebd., S. 42).

Der Lerndialog lässt sich als eine Form des kooperativen Lernens verstehen. Engels und Rackwitz' Ausführungen verdeutlichen die diagnostische Relevanz des Lerndialogs in der Erwachsenenalphabetisierung. Der Lerndialog bildet als kommunikative Form der Diagnostik eine Brücke zur Didaktik und kann im Kontext von Lernberatung entfaltet werden.

5.3 Lernberatungsansätze und reflexionsfördernde Verfahren in der Alphabetisierung

Joachim Ludwig/Christin Schramm

Lernberatung unterscheidet sich von Diagnostik, wenngleich im Einzelfall eine eindeutige Abgrenzung schwierig wird. Grundsätzlich lässt sich sagen,

dass diagnostische Ansätze vor allem die Sachstruktur des Gegenstands Schriftsprache fokussieren und die Rechtschreibstrategien Lernender untersuchen. Lernberatungsansätze, wie sie im Kapitel 5.1.2 vorgestellt und systematisiert wurden, nehmen demgegenüber vor allem die lernende Person mit ihrer Persönlichkeit bzw. mit ihren Lernstrategien in den Blick. Es gibt aber auch Übergänge. Wie das Konzept zum „Lerndialog“ (→ Kap. 5.2.2) zeigt, reflektieren auch einzelne diagnostische Konzepte persönliche und soziale Aspekte des Lernens. Umgekehrt zeigt das Konzept rekonstruktiver Lernberatung, dass auch Lernberatungskonzepte intensiv und systematisch die fachlich-gegenständliche Seite des Schriftspracherwerbs in den Blick nehmen.

Im Folgenden werden Lernberatungsansätze und reflexionsfördernde Verfahren vorgestellt, die in der Erwachsenenalphabetisierung eingesetzt werden. Die verschiedenen Lernberatungskonzepte nehmen Bezug auf den Lernberatungsdiskurs in der Erwachsenenbildung, wie er im fünften Kapitel vorgestellt wurde.

Gefragt wird im Folgenden, wie die Lernberatungskonzepte in der Alphabetisierung das Verhältnis der Lernberatung zum didaktischen Handeln bestimmen. In anderen Worten: Greifen sie die schwierig gewordenen Bedeutungsdifferenzen zwischen Lehrenden und Lernenden sowohl in ihrer gegenständlichen als auch in ihren situativen und biografischen Aspekten reflexiv auf? Oder wird Lernberatung als eine die Lehre ergänzende Handlungsform verstanden bzw. als didaktisches Konzept und didaktische Leitidee entwickelt (→ Kap. 5.1.2)? Weil der Lerngegenstand Schriftsprache – bei aller verbleibenden Komplexität – im Kontext der Alphabetisierung relativ bestimmt ist und die Diskussion zur Lernberatung damit einen ausgewiesenen Gegenstand besitzt, wäre zu erwarten, dass die gegenstandsbezogenen Lernschwierigkeiten im Kontext von Schriftsprache stärker in die Lernberatungskonzepte in der Alphabetisierung integriert werden.

Individualpsychologischer Lernberatungsansatz

Im Zentrum des Lernberatungskonzepts von Fuchs-Brüninghoff⁴⁴ steht die Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit der Teilnehmenden. Es wird angenommen, dass unbewusste biografische und situative

44 Vgl. Fuchs-Brüninghoff/Kreft/Kropp (1986) sowie Fuchs-Brüninghoff/Pfiffirmann (1991).

Sichtweisen sowie Handlungsmuster die Beteiligung am gemeinsamen Lehr-/Lernprozess des Kurses behindern. Als zentrales Beratungselement im Kontext der allgemeinen Vermittlungsarbeit gilt das Lernberatungsgespräch, in dem Verstehen stattfinden soll: „Selbstverstehen, Verstehen von Welt, Verstehen der Mitmenschen“ (Fuchs-Brüninghoff/Pfarrmann 1991, S. 16).

Lernberatung steht bei Fuchs-Brüninghoff (2000) im Rahmen einer kommunikativen Didaktik, die auf eine „Verständigungs- und Kommunikationsgemeinschaft“ (ebd., S. 84) mit den Teilnehmenden zielt. Weil sich die Beteiligung der Teilnehmenden am Verständigungsprozess anfangs nicht umsetzen ließ und die Lernprozesse dadurch als eingeschränkt angesehen wurden, sollte Lernberatung die Voraussetzungen für eine kommunikative Beteiligung schaffen. Fuchs-Brüninghoff (1991) sieht die Lernsituation des Einzelnen „geprägt durch seine aktuelle Lebenssituation und durch seine Lerngeschichte, die ein bestimmtes Selbst- und Weltbild hat entstehen lassen“ (ebd., S. 9). Die spezifische Biografie der funktionalen Analphabeten führt nach Ansicht der Autorin letztlich zu einem geringen Selbstbewusstsein und einem negativen Selbstbild – so auch der Forschungsstand in den 1980er Jahren. Diese unbewussten Handlungssteuerungen führen zu Lernschwierigkeiten.

Die Autorin unterscheidet auf der synchronen Ebene der aktuellen Lernsituation drei Lernschwierigkeiten. Sie können „in der Persönlichkeit des einzelnen Teilnehmers begründet liegen, (...) sich aus der Interaktion in der Gruppe (also im aktuellen Kursgeschehen) ergeben, und (...) mit dem Lerngegenstand und seiner Vermittlung, also auch der Person des Lehrenden, zusammenhängen“ (ebd., S. 9). Im Lernberatungsgespräch – dem zentralen Beratungsformat in diesem Konzept – kann der Beratende diese Schwierigkeiten thematisieren. Lernberatung wird von Fuchs-Brüninghoff als ein Instrument verstanden, mit dessen Unterstützung ein aktiver Umgang mit den Verbindungen zwischen synchroner und diachroner Ebene und letztendlich deren Auflösung realisiert werden soll (vgl. ebd.). Im Gespräch soll das Bedingungsgefüge zwischen Lerngeschichte, Lebensarrangement und Selbstbild verstehbar gemacht werden (vgl. ebd., S. 7). Das Beratungsgespräch über das Lernen kann auf Gruppen- und Individualebene geführt werden. Die Lernberatung umfasst drei Funktionen:

- die biografischen Handlungsmuster erfassen,
- den aktuellen Lernprozess effektiv gestalten,
- den Transfer in den Alltag begleiten (vgl. Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 86).

In der Gruppe kann die Beratung, zeitlich begrenzt, zu Beginn eines jeden Kurses erfolgen; die Ergebnisse sollten dabei festgehalten werden (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1991, S. 9f.). Parallel zur Lernberatung, die zwei bis drei Jahre kursbegleitend durchgeführt werden sollte, existieren innerhalb eines Gesamtkonzepts noch Teilnehmer-, Einstufungs-, Kurswahl- oder Lernweg- und Telefonberatungen (vgl. Fuchs-Brüninghoff/Pfiffirmann 1991, S. 20).

Der Sprache kommt in diesem Konzept ein zentraler Stellenwert zu. Sie gilt als identitätsbildend und ermöglicht eine symbolische Aneignung der Welt. Störungen im Sprachaneignungsprozess werden als Beziehungsstörung zwischen Eltern bzw. Lehrern und Kind interpretiert (Fuchs-Brüninghoff/Pfiffirmann 1991, S. 16). In der dialogischen Auseinandersetzung zwischen Beratem und Teilnehmendem ist Sprache das zentrale Medium, um über die Bedeutung und Sinn von Lesen und Schreiben für die Teilnehmenden damals und heute zu reflektieren. „Diese (Auf-)Klärung des Lernversagens ist Verstehensarbeit“ (ebd.). Normierte Sprache, wie Hochdeutsch, kann eine Emotionen unterdrückende Hürde darstellen, da Emotionen eng mit der Umgangssprache – der Alltagsprache – der Teilnehmenden verknüpft sind. Deshalb gilt es für die Beratenden, auch die Umgangssprache der Teilnehmenden zu pflegen und zu respektieren (vgl. ebd., S. 14).

Die Lernberatung soll vor einer „Pseudoalphabetisierung“ (Fuchs-Brüninghoff/Pfiffirmann 1991, S. 7) schützen, indem neben der Entwicklung fachlicher Kenntnisse auch die Persönlichkeit entwickelt werden soll. Ohne die Reflexion der eigenen Persönlichkeit, der Biografie und der aktuellen Lebenssituation bliebe das Wissen über die Schriftsprache nur oberflächlich und wird in der Praxis nicht genutzt. Die Lernberatungsgespräche stellen in diesem Konzept eine eigenständige pädagogische Handlungsform neben der Handlungsform Lehre dar und ergänzen sie. Diese beiden Handlungsformen sollen das Spannungsfeld zwischen Schriftspracherwerb und Persönlichkeitsentwicklung abdecken (vgl. ebd., S. 6). Lernberatung ergänzt in diesem Konzept die auf den Lerngegenstand Schriftsprache bezogene Lehre durch Reflexion der eigenen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Dazu

kann Lernberatung anlassbezogen erfolgen und von einzelnen Lernschwierigkeiten ausgehen, die im Kursverlauf auftreten. Sie kann aber auch vorbereitend ohne konkreten Anlaß durchgeführt werden. Charakteristisch ist die Beschränkung der Lernberatung auf die biografischen und situativen Aspekte der Lernhandlung. Die Bearbeitung der fachlich-gegenständlichen Aspekte des Gegenstands Schriftsprache wird der Lehre zugerechnet.

Nur die Lehre – nicht die Beratung – hat eine systematische Verbindung zur fachlichen Struktur des Gegenstands. Die Spezifika des Lerngegenstands Schriftsprache werden nur über seine soziale Bedeutung als identitätsbildendes und das Lehr-/Lernverhältnis rahmendes kulturelles Gut reflektiert. Eine systematische Verknüpfung der Lernberatung mit den Lernschwierigkeiten, die sich aus der Fachstruktur ergeben – und beispielsweise über diagnostische Verfahren bearbeitet werden – wird in den Konzeptdarstellungen nicht thematisiert.

Monika Tröster (2000) entwickelte das Lernberatungskonzept von Fuchs-Brüninghoff als ein Unterstützungssystem weiter. Trösters Lernberatungskonzept ist Bestandteil eines *Lernunterstützungssystems*, bestehend aus einem Einführungsgespräch, der Lernberatung und dem Lernleitfaden. Der Dialog und die Reflexion sind die maßgeblichen Bestandteile im Lernunterstützungssystem (vgl. Tröster 2004, S. 125f.). Während Fuchs-Brüninghoff ihr Augenmerk auf die negativen Lernerfahrungen legt, widmet sich Tröster den verschütteten positiven Lernerfahrungen, die dann für das Lernen im Kurs und im Alltag der Teilnehmenden genutzt werden sollen. So sind es die positiven Lernerlebnisse, welche Ratsuchende beispielsweise außerhalb des Schulkontextes gemacht haben, die dialogisch entfaltet werden. An dieser Stelle werden Anknüpfungspunkte für Lernhandlungen in der „Alltags- und Lebenswelt“ des Lernenden gesucht, die auf dessen Ressourcen und Vorlieben schließen lassen (vgl. ebd., S. 127). Das Ziel der Lernberatung ist eine Erweiterung der „fachlichen, methodischen und personal-sozialen (Handlungskompetenzen)“ (ebd., S. 124). Das Spektrum der personalen und sozialen Kompetenzen umfasst u.a. die (selbstreflexive) Entwicklung der eigenen Fähigkeiten, Verhältnisse und Einstellungen. Der Lernberater soll das Individuum bei dieser Entwicklungsleistung und beim Transfer in die Praxis begleiten. Im Anschluss an die humanistische Psychologie wird bei diesem Ansatz davon ausgegan-

gen, dass Ratsuchende die Lösung für ihre Probleme implizit mitbringen (vgl. Tröster 2004, S. 126 und S. 129ff.). Ein gemeinsamer Reflexionsprozess im Dialog begünstigt einen Perspektivwechsel zwischen Beratenden und Lernenden. Eine wichtige Aufgabe für den Berater ist zunächst die Wahrnehmung und Beobachtung der Teilnehmenden. Die Interpretationen dieser Beobachtungen werden im Kurs dann als eine Vermutung kommuniziert und dadurch als neue Perspektive dem Lernenden angeboten (vgl. ebd., S. 128). Im Kern zielt auch dieses Konzept auf Persönlichkeitsentwicklung und ein neues Selbstbewusstsein. Auch in diesem Konzept existiert aber keine systematische Verbindung zwischen Lernberatung und den fachlichen Aspekten des Lerngegenstands, die durch die Handlungsform Lehre abgedeckt werden sollen.

Für die individualpsychologischen Konzepte lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sie Lernberatung ergänzend neben die Lehre stellen. Über Lernberatung soll die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden – durch Lernberatungsgespräche, die sowohl anlassbezogen als auch vorbereitend durchgeführt werden. Die Reflexion der Lernhandlung umfasst dabei sowohl biografische als auch situative Aspekte. Die fachlichen Aspekte des Gegenstands werden von der Handlungsform Lehre verantwortet und nicht systematisch in den reflexiven Bereich der Lernberatung einbezogen.

Lernberatung als dialogische Prozessberatung

In der Tradition der Lernberatungskonzeption von Kemper/Klein (1998) führt Karin Behlke (2012) Lernberatung in der arbeitsbezogenen Grundbildung durch. Ziel ist die Entwicklung der personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden im beruflich-betrieblichen Kontext (im Grundbildungsprojekt FAKOM war das die Förderung arbeitsplatzbezogener Kompetenzen bei Migranten in der Altenhilfe). Empowerment und Employability für die Beschäftigten sind die übergeordneten Ziele, die durch Vermittlung von Kenntnissen sowie durch die Stärkung von „Selbstmanagement- bzw. Selbstorganisationspotentialen der Teilnehmenden“ (Behlke 2012, S. 130) erreicht werden sollen. Mit Rückgriff auf systemische Begründungen wird ein Beraterhandeln beschrieben, das auf drei verschiedenen Ebenen im Unternehmen Entwicklungsprozesse anstoßen will:

der Führungsebene, der Ebene der direkten Vorgesetzten und der Zielgruppenebene (vgl. Behlke 2012, S. 133ff.).

Im Kern wird der Dialog als Aushandlungs- und Entwicklungschance für alle Beteiligten begriffen. Dies umfasst sowohl die Bedürfnisse der Beschäftigten als auch die Bedarfe des Unternehmens (vgl. ebd., S. 139). Der Lernberater berät die Organisation auf der Führungsebene mit analytischen Kosten-Nutzen-Abwägungen, um die Weiterbildung organisational anzubinden, die Strukturen der Organisation weiterzuentwickeln und in ihnen agieren zu können. Das Management wird frühzeitig in die Planung einbezogen, um deren Bedarfe einzuholen und darüber hinaus eine Identifikation mit dem Prozess zu befördern, der die Verankerung und infolgedessen eine Unterstützung für die Lernenden gewährleistet. Der Kurs in der Altenhilfe zum Reden- und Schreiben-Lernen erhielt in diesem betrieblichen Kontext die Bezeichnung „Businessdeutsch Altenhilfe“ (ebd., S. 134). Auf der Ebene der Beschäftigten werden erstens deren konkrete personale Bedarfe und Lerninteressen gesucht, die wiederum dialogisch herausgearbeitet und u.a. auch lernbiografisch bearbeitet werden. Zweitens soll durch die Nähe der Themen am betrieblichen Alltag der Transfer erleichtert und die Anwendungshürden gesenkt werden.

Wie in der Lernberatungskonzeption von Kemper/Klein werden verschiedene Beratungselemente in das didaktische Konzept eingebunden. Neben den Lernberatungsgesprächen wird das „Lerndokumentationsbuch“ (ebd., S. 144) zur Reflexion des Lernprozesses (ähnlich dem Lerntagebuch) eingesetzt und es steht ein „Lernquellenpool“ (ebd.) prozessunterstützend zur Verfügung. Die mit allen Beteiligten vereinbarten Ziele werden im Längsschnitt mit mindestens drei Erhebungen evaluiert (vgl. ebd., S. 146). Dies soll bei der Nachjustierung der Lerninhalte und -arrangements helfen und eine Einschätzung der Transferwirksamkeit ermöglichen.

Mit der Lernberatungskonzeption, wie sie Behlke für die arbeitsbezogene Grundbildung nutzt, wird Lernberatung nicht nur wie bei Kemper/Klein auf ein didaktisches Arrangement hin erweitert. Darüber hinaus wird Lernberatung in den Kontext von Organisationsberatung gestellt. Lernberatung wird zu einem didaktischen Konzept auf zwei Handlungsebenen (Organisation und Person) ausgeweitet, das dialog- und beratungsorientiert ist. Die Reflexivität der Lernberatung wird dadurch auf eine makro- oder mesodidaktische

Handlungsebene bezogen. Die Bedeutungs­differenz zwischen Lehrenden und Lernenden als Lernproblematik wird beratend wie bei Kemper/Klein (1998) bearbeitet. Das heißt aber: Der fachlich-gegenständliche Aspekt der Lernhandlung fehlt auch hier. Die Konzepterweiterung bei Behlke sieht zusätzlich Evaluationen zur Nachjustierung der Inhalte vor. Damit wird aber nicht über die Handlungsform Beratung individuell und anlassbezogen nachjustiert – sondern nachträglich mit der Handlungsform Lehre.

Systemische Lernberatung

Jaehn-Niesert (2012) nutzt einen systemischen Lernberatungsansatz in der Alphabetisierung. Der Begriff „systemisch“ verweist dabei auf eine ganzheitliche Betrachtung von Mensch, Umgebung und sozialen Beziehungen (vgl. ebd., S. 105). Lernberatung erhebt hier den Anspruch, weit über die Beratung zur Aneignung der Schriftsprache hinauszugehen. Die Beratung umfasst die Biografie und die Beziehungen zur sozialen Umwelt, insbesondere zur Familie. Die Familie gilt als das zentrale Bindungssystem in der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 114). Den Beziehungen in der Eltern-Familie und in den Beziehungen in der eigenen Familie – aber auch der aktuellen Arbeits- und Lebenssituation – werden eine große Bedeutung für die Ausgestaltung und Entwicklung individueller Deutungsmuster zugeschrieben. Funktionale Analphabeten entwickeln vor dem Hintergrund ihrer biographischen Familienstrukturen häufig Misserfolgsmuster und stehen in wechselseitigen Abhängigkeiten in ihren Familien.

Dieser Lernberatungsansatz wird von einem Team realisiert, bestehend aus einem Kursleiter und einem Berater. Durch die Trennung der Rollen „Kursleiter“ und „Berater“ sollen „mehr Möglichkeiten der Begleitung Teilnehmender erwachsen“ (ebd., S. 112). Diese Trennung wird aber nicht durchgängig beibehalten, denn der Kursleitende übernimmt auch Beratungsaufgaben, soweit sie während des Kursverlaufs anfallen (vgl. unten „Lernberatung im Kurs“). Durch die Trennung der beiden Rollen werden Austauschprozesse erforderlich, wodurch drei Systeme entstehen: Kurs, Beratung und Team (vgl. ebd., S. 110). Ihre Aktionen verändern die Beziehungen der Systemmitglieder zueinander. Durch das aufwendige Teamprinzip gewinnt dieser Lernberatungsansatz zusätzliche Lernmöglichkeiten für die Lehrenden und Beratenden. Im Team werden Fallbesprechungen durch-

geführt, Hypothesen gebildet, die Eigenanteile von Lehrenden und Beratern an Schwierigkeiten im Kurs sowie deren eigene Lerngeschichte reflektiert.

Im Mittelpunkt der „Vermittlungsarbeit stehen die Fragen der Teilnehmenden“ (ebd., S. 112). Ziel der Lernberatung ist die Übernahme von Selbstverantwortung für das eigene Lernen durch die Teilnehmenden, was nach Einschätzung der Autorin vor allem durch die Beratung möglich wird. Die Teilnehmenden sollen sich mit der jeweils passenden Lerntechnik die Antworten auf ihre Fragen erarbeiten (vgl. ebd., S. 113).

Über den Verbund von vier verschiedenen Beratungsformen wird im Team ein Bild vom Lernenden und seinen Beziehungen entwickelt, das wiedergibt, was der Teilnehmende kann und „wie der nächste Lernschritt aussehen könnte“ (ebd.). Im Team werden Erklärungsmuster und Strukturen für die Lernprozesse und Lernschwierigkeiten der Teilnehmenden gesucht. Unterstützt wird das Lernen mit Blick auf das System Umwelt – Familie: Die Veränderung der sozialen Beziehungen während des Kursbesuchs wird fortwährend reflektiert, weil die möglichen Konsequenzen von Lernfortschritten (z.B. geringere Abhängigkeit) zu Ängsten bei den Lernenden und in ihrem sozialen Umfeld führen. Aus diesem Grunde wird auch für „langsameres Lernen“ (ebd., S. 110) plädiert: Alle sollen sich an die Veränderungen gewöhnen können.

Interessant ist der Hinweis der Autorin auf die fachlichen Kenntnisse der Teilnehmenden: Im Team wird ein Bild davon entwickelt, „was der Teilnehmende kann“. Das Verhältnis der Handlungsformen Lehren und Beraten im Vermittlungsprozess scheint hier als Team bearbeitet und reflektiert zu werden. Der Lehrende hat vor allem die gegenständliche Vermittlung im Blick. Er berichtet über entsprechende Schwierigkeiten im Kurs, die dann ggf. als Fallbesprechung oder Hypothesenbildung gemeinsam reflektiert werden. In diesem Setting wird also der Lehrende hinsichtlich seines didaktischen Handelns beraten, um einen neuen Lehrversuch machen zu können – nicht der Lernende. Die gegenständliche und situative Bedeutungsdifferenz zwischen Lehrendem und Lernendem wird auf diese Weise nur indirekt sichtbar, insofern das Beraten als die für den Kurs geplante neue Lehrintervention zu einer erfolgreichen Bearbeitung dieser Differenz durch den Lernenden führen kann.

Nun ist aber die Reflexion im Team nur eines von drei reflektierenden „Systemen“. Im „System Kurs“ gibt es vier Beratungsphasen (vgl. ebd., S. 116ff.):

- Eingangsberatung,
- Beratung im Kurs bei Kursproblemen,
- kursbegleitende Einzelberatung,
- Abschlussberatung.

Im Folgenden wird zur Bearbeitung der hier vorliegenden Fragestellung nach der Bearbeitung der Bedeutungsdifferenzen zwischen Lehrenden und Lernenden durch Lernberatung kurz auf die Kursberatung und die Einzelberatung eingegangen.

Lernberatung im Kurs wird von den Lehrenden durchgeführt. Dazu werden regelmäßig Gespräche über das Lernen bzw. die Lernfortschritte geführt und geprüft, ob die Schwierigkeiten neben situativen Aspekten auch „mit dem aktuellen Lerngegenstand etwas zu tun“ (ebd., S. 121) haben. Dieser Hinweis auf den fachlichen Aspekt wird aber nicht weiter ausgeführt. In der Checkliste für Kursleitende zur Identifizierung von Lernproblemen werden nur situationale Beziehungsaspekte genannt (ebd.).

Einzelberatung wird empfohlen, wenn die Lernbiografie oder Konflikte mit der Gruppe bzw. dem Kursleitenden im Vordergrund stehen. In der kursbegleitenden Einzelberatung wird am Selbstbild gearbeitet und im Sinne der systemischen Beratung geprüft, für wen das vorhandene Lernproblem eine Funktion haben könnte bzw. welche Ängste durch mögliche Veränderungen im Beziehungssystem vorhanden sind.

Zusammenfassend lässt sich für die systemische Lernberatung festhalten, dass Lernberatung hier auf die Beratung des Lernens der Lehrenden erweitert wird, um so mittelbar Rückwirkungen auf die Unterstützung des Lernhandelns im Kurs zu erzielen. Hinsichtlich der Lernberatung im Kurs und kursbegleitend ist neben der biografischen Reflexion eine deutliche Akzentuierung der Reflexion von Beziehungsstrukturen in der Lebenswelt und der Lehr-/Lernsituation feststellbar. Eine systematische Verknüpfung dieser biografischen und situationalen Aspekte mit dem fachlich-gegenständlichen Aspekt des Lernens wird auch hier nicht beschrieben.

Zwischenfazit

Fasst man die Darstellung und Analyse der in der Alphabetisierungsarbeit praktizierten Konzepte zusammen, so lässt sich festhalten, dass in allen Konzepten eine explizite und systematische Reflexion des fachlich-gegenständlichen Aspekts der Lernhandlung fehlt. Auch in der Alphabetisierung wird dieser Aspekt allein der Handlungsform Lehre im Vermittlungsprozess zugewiesen (→ Kap. 5.1.2). Alle Konzepte reflektieren den biografischen und den situationalen Aspekt des Lernens. Dabei werden unterschiedliche Akzente gesetzt. Beispielsweise betont die systemische Beratung besonders die Beziehungsstrukturen. Weil der fachlich-gegenständliche Aspekt in der Lernberatung fehlt, wird eine Verbindung mit förderdiagnostischen Verfahren vorgeschlagen (vgl. Ludwig 2012e). Erweiterungen erfährt die Lernberatung in den Bereich der Organisationsberatung hinein und als Lernberatung für das didaktische Handeln der Lehrenden. Auf diese Weise wird der Kontext der Lehr-/Lernsituation im Kurs reflexiv in den Blick genommen.

Ein rekonstruktives Lernberatungskonzept, das die Verbindung aller drei Aspekte der Lernhandlung reflektiert und dazu die hier vorgestellten Lernforschungsergebnisse als sensibilisierende Interpretationshilfe nutzen kann, wird im sechsten Kapitel vorgestellt. Um die Beschreibung der Alphabetisierungspraxis zu vervollständigen, werden anschließend zwei reflexionsfördernde Methoden skizziert, die häufig eingesetzt werden. Die Anregung zur Reflexion der Lernhandlungen im Kurs erfolgt seitens der Lehrenden häufig ohne Bezugnahme auf Lernberatungskonzepte; vielmehr geschieht dies im Rahmen ihres Selbstverständnisses von Lehre.

Reflexionsfördernde Methoden in der Lernberatung

Im Folgenden wird die Arbeit mit Portfolio und Lerntagebuch als reflexionsfördernde Methoden vorgestellt, die in der Erwachsenenalphabetisierung sowohl in verschiedenen didaktischen Konzepten als auch in der Lernberatung (im Sinne eines fachdidaktisches Instruments) genutzt werden, um (Zwischen-)Ergebnisse hinsichtlich des Lernstands und -wegs zu do-

kumentieren und in anderen Phasen des Kurses zur Verfügung zu stellen.⁴⁵ Diese Praktiken sollen eine bewusste, rückbesinnende Widerspiegelung des eigenen Lernens anstoßen, auch außerhalb der jeweiligen Lehrsituation.

Portfolio

Mithilfe des Portfolios werden Arbeitsergebnisse über einen längeren Zeitraum chronologisch geordnet (vgl. Engel 2008, S. 52). Die Portfolio-Arbeit fördert die Transparenz der Wege zur Erkenntnis: ein „sukzessive(s) Aufweis(en) von Such-Bewegungen, von Situationen des Nicht-Wissens, Nicht-Könnens, Nicht-Weiterkommens von notwendigen Rückschritten, die Fortschritten vorangegangen sind, schließlich Durch-Brüche, denen wieder Stagnationen folgen“ (Rihm 2008, S. 56). Es geht demnach nicht um das Zusammenstellen der am besten zu bewertenden Referenzstücke, wie der Name nahelegen könnte. Rihm beschreibt vor dem Hintergrund eines subjektwissenschaftlichen Lernbegriffs den Bogen, der mit dem Portfolio gespannt wird. Mit der Portfolio-Arbeit – dem Aufzeigen von Arbeitsergebnissen – werden Handlungsbegründungen und Lernhandlungen in einer dialogischen Auseinandersetzung veranschaulicht (vgl. Rihm 2008, S. 56).

Das Portfolio eignet sich für eine reflektierte Auswertung der fachlich-gegenständlichen Arbeitsergebnisse in der Alphabetisierung. Es soll darüber hinaus eine Lernkultur begünstigen, die Mut zum Lernen macht (vgl. Winter 2008, S. 19f.). Das Portfolio wird von den Lernenden geführt, die sich inhaltlich durch Fragen von Lehrenden oder anderen Lernenden anregen lassen.

Lerntagebuch

Im Mittelpunkt der Arbeit mit dem Lerntagebuch (auch als „Lernjournal“ bezeichnet) steht die Verschriftung und damit das Vergegenwärtigen des Lernprozesses durch die Lernenden. Dies soll eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess ermöglichen. Alle drei Aspekte der Lernhandlung können zum Thema gemacht werden.

45 Ergänzende Beschreibungen für die allgemeine Lernberatung finden sich bei Knoll (2008, S. 102) und Kemper/Klein (1998).

Unterschiedliche Funktionen des Lerntagebuchs werden in der fachdidaktischen Diskussion der Lehrerbildung diskutiert. Ruf (2008) ordnet das Lerntagebuch als didaktische Methode ein und betrachtet es damit als das Kernelement des dialogisch konzipierten Unterrichts. Hervorgehoben wird das damit verbundene selbstregulierte Lernen und die Transparenz der motivationalen Voraussetzungen wie sie in den Texten zur Sprache gebracht werden (vgl. Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 17f.). Bett (2007) sieht positive Effekte des Lerntagebuchs hinsichtlich des tieferen Verstehens komplexer Inhalte, die langfristiger behalten werden. Ferner rege es zur Reflexion des eigenen Handelns an und mache die eigenen Lernstrategien für sich selbst sowie für Andere transparent (vgl. Bett 2007, S. 1). Lerninhalte werden in bestimmten Zeitabständen in einer vorgegebenen Struktur dokumentiert. Diese Struktur des Lerntagebuchs wird durch die Lehrenden festgelegt, indem sie Fragen stellen, Satzanfänge formulieren oder Überschriften ausweisen. In dieser durch die Lehrenden vorgegebenen Form beschreiben die Lernenden die Lerninhalte und die eigenen Lernerträge. Die Auseinandersetzung im Lerntagebuch ermöglicht es den Lehrenden, direkt auf den individuellen Lernprozess Bezug zu nehmen. Ludwig (2009) begründet den Ertrag von Online-Lerntagebüchern mit Bedeutungsdifferenzen, die durch den Vergleich der eigenen Bedeutungshorizonte auf den Lerngegenstand mit den Bedeutungshorizonten der anderen Online-Lerntagebuch-Schreibenden möglich wird. Ein weiterer Vorteil des Online-Tagebuchs sind Evaluationsmöglichkeiten der Lehrenden. Sie können mittels der Tagebucheinträge evaluieren, wo die Lernenden Probleme sehen. Dies erleichtert die Planbarkeit der nächsten Präsenzveranstaltung (vgl. Ludwig 2009). Das Lerntagebuch kann als integraler Bestandteil in eine Lehrveranstaltung mit einfließen. Das Wechselspiel aus gemeinsamer und individueller Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand sowie die Schriftlichkeit des Online-Lerntagebuchs, die eine wiederholte Auseinandersetzung mit beschriebenen Positionen erlaubt, kann die Perspektivenvielfalt beim Lernen erweitern (vgl. ebd.).

Joachim Ludwig

6 Rekonstruktive Lernberatung

6.1 Lehre und Beratung als Vermittlungspraxis

Rekonstruktive Lernberatung zählt zu den fallorientierten und rekonstruktiven pädagogischen Beratungsansätzen (→ Kap. 5.1.1). Auf Grundlage eines Begriffs vom Lernen als sozialem Handeln werden alle drei Aspekte des Lernens reflexiv in den Blick genommen: der biografische, der fachlich-gegenständliche und der situative Aspekt. Lernberatung kann immer dann stattfinden, wenn beim Lernenden eine Lernproblematik erkennbar wird. Lernproblematiken werden hier als eine Differenz zwischen den Bedeutungen des Lernenden und des Lehrenden mit Blick auf den Gegenstand gefasst, die vom Lernenden aktuell selbst nicht aufgehoben werden kann. Solche schwierigen Bedeutungsdifferenzen können nach Lehrhandlungen entstehen, wenn der Lernende die eingeführten Bedeutungen nicht mit den eigenen vorhandenen Bedeutungshorizonten (dem vorhandenen Interpretationswissen) koppeln kann. Solche Lernproblematiken und schwierigen Bedeutungsdifferenzen entstehen selbstverständlich auch ohne Lehre im Kontext alltäglicher Erfahrungen (Lernen im informellen Kontext). Lernproblematiken benötigen auch für ihre Lösung nicht zwangsläufig Unterstützung. Viele Lernproblematiken werden von Lernenden zu einem späteren Zeitpunkt allein aufgelöst. Didaktisches Handeln und insbesondere Lernberatung kann aber die Auflösung von Lernproblematiken unterstützen. Letztlich ist es ein Indikator für Lehrqualität und Professionalität, inwieweit Kursleitende nur ihr Lehrangebot lehrend präsentieren oder sich auch beratend – und damit reflexiv – auf die Lernhandlungen und ihr eigenes Lehren beziehen.

Rekonstruktive Lernberatung versteht sich, neben der Lehre, als eine Grundform pädagogischen Handelns im Vermittlungsprozess (→ Kap. 5.1). Es ist ihr Ziel, den Selbst- und Weltverständigungsprozess des Lernenden an Stellen zu unterstützen, an denen er schwierig wird. Dazu wechselt der Pädagoge von der Grundform Lehre zur Lernberatung. Sie bezieht sich reflexiv sowohl auf die schwierig gewordene Differenz im individuellen Lernhandeln als auch – soweit stattgefunden – auf das dazu in Beziehung stehende vorgängige

Lehrhandeln. So gesehen ist Lernberatung nicht nur eine Normalität, sondern eine Hauptaufgabe der professionellen pädagogischen Vermittlungspraxis – auch wenn diese Aufgabe in der Bildungspraxis oft gegenüber der didaktischen Planung und gegenüber dem Präsentieren und Informieren zurücksteht. Herrmann/Hertrampf (2002) definieren Lernberatung auch für die Schule als professionellen Kern. Die zentrale Herausforderung besteht darin, das Lernen der Schüler zu verstehen (vgl. ebd., S. 142f.). Lernberatung kann unterschiedlich umfangreich sein: Sie kann die Gestalt eines kurzen Reflexionsgesprächs annehmen oder als umfangreiche Fallrekonstruktion durchgeführt werden.

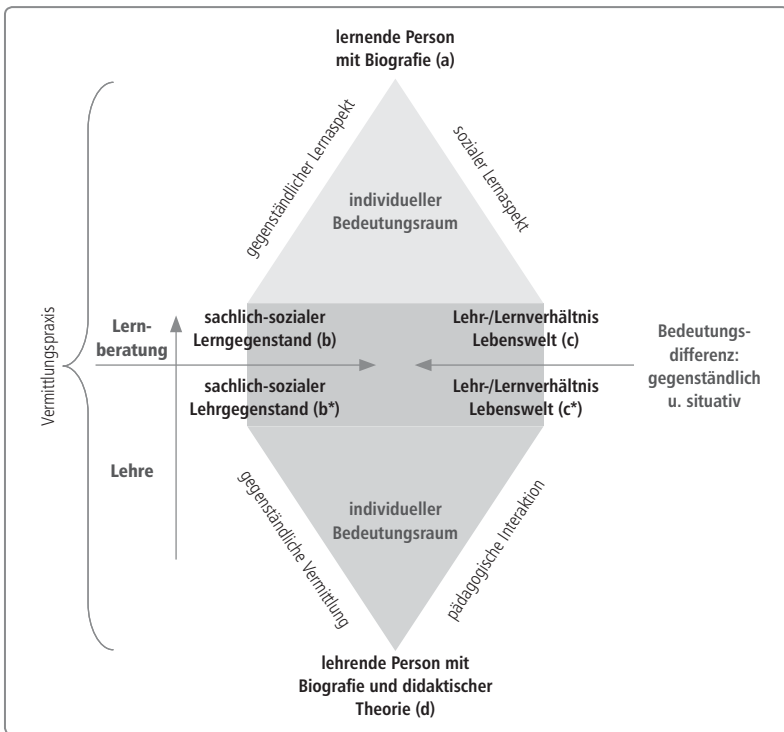


Abbildung 25: Lernberatung – Vermittlungspraxis

Mit Blick auf die empirische Forschung stellt sich Lernberatung weitgehend als Forschungsdesiderat dar. Die reflexiven Praxen der Lehrenden

werden bislang nur vereinzelt zum Gegenstand einer bildungstheoretisch begründeten empirischen Forschung (vgl. z.B. Kejcz u.a. 1980; Reh u.a. 2010). Weil von der psychologisch oder soziologisch orientierten empirischen Bildungsforschung solche Arbeiten nicht zu erwarten sind, wäre insbesondere Lernberatung ein Forschungsfeld, mit dem sich eine bildungswissenschaftliche empirische Forschung profilieren könnte. Die linguistische Forschung liefert dazu interessante Beiträge (vgl. Schützeichel 2012; Deppermann u.a. 2010).

Lernen wird in der rekonstruktiven Lernberatung als ein Prozess der Bedeutungsdifferenzierung gefasst. Lernen ist als soziales Handeln selbst begründet und bezieht sich in Form einer Lernschleife reflexiv auf die für den Selbst- und Weltverständigungsprozess problematisch gewordenen Begründungen im Alltagshandeln (Kap. 2). Lernberatung zielt darauf ab, die Handlungs- und Lernproblematiken in ihrer Begründetheit zu verstehen. Die Leitidee der Lernberatung ist es, den auf die alltägliche Handlungsproblematik bezogenen Selbstverständigungsversuch des Lernenden so zu verstehen und zu unterstützen, dass – bezogen auf das subjektive Lerninteresse – neue Handlungsoptionen und Lernwege entstehen und die subjektive Handlungsfähigkeit des Ratsuchenden im Lernprozess erweitert wird.

Die professionelle Aufgabe für den Lernberater besteht darin, die Lernprozesse mit ihren Widerständen, Widersprüchlichkeiten, Fortschritten und Abbrüchen hermeneutisch zu verstehen, mit dem Lernenden zur Sprache zu bringen und daran anknüpfend zu beraten. In der Lernberatungssituation geht es vor allem darum, dass der Lernberater eine verstehende und d.h. immer auch keine normativ-bewertende Haltung zum Lernhandeln des Lernenden einnimmt. Für den Lernberater gilt es im Rahmen einer Fallrekonstruktion zu verstehen, welche Lernbegründungen und Lernwiderstände in welchem sozialen Kontext deutlich werden, um daran anknüpfend beraten und unterstützen zu können. Weil die individuellen Lernbegründungen immer zugleich Teil des gesellschaftlichen Bedeutungs-Begründungszusammenhangs sind, lassen sich die individuellen Begründungen immer nur vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Bedeutungs-Begründungszusammenhänge verstehen. Erst dadurch werden die Spannungslagen und Widersprüche zwischen individuellen Interessen und gesellschaftlichen Anforderungen zum Thema. Individuelle Lernbegründungen lassen sich nur in ihrer strukturellen Rahmung verstehen.

Rekonstruktive Lernberatung zielt auf ein Verstehen defensiver und expansiver Lernbegründungen. Individuelle Lernhandlungen stehen wie alle Handlungen im Schnittpunkt eigener und abweichender fremder Interessen. Der Fokus richtet sich also auf die gesellschaftliche Lernsituation mit ihren widerstreitenden und oft widersprüchlichen Interessen, um diese Lernsituation transparent und für den jeweiligen Lernenden veränderbar zu machen. Dies ist etwas grundsätzlich Anderes als der in sogenannten neuen Lernkulturen häufig vorfindbare normative Anspruch nach Förderung selbstgesteuerten oder selbstverantwortlichen Lernens. Wer kann angesichts gesellschaftlicher Lernanforderungen und bildungspolitischer Programme zum Lebenslangen Lernen mit gutem Grund Selbststeuerung oder Selbstverantwortung fordern? Existiert nicht immer ein Spannungsverhältnis zwischen fremden und eigenen Interessen? Im rekonstruktiven Verstehensprozess wird nach diesen fremden und eigenen Interessen sowie nach Strukturen gefragt, die individuelle Lernbegründungen entstehen lassen. Gefragt wird nach den empfundenen Lernanforderungen, dem eigenen Lerninteresse und dem Sinn sowie nach Lernwegen und Lernstrategien im Spannungsfeld von biografischem, sozialem und fachlich-gegenständlichem Lernaspekt.

Lernberatung stellt sich vor diesem Hintergrund als fallbezogenes Verstehensproblem dar. Zum Fall und damit zum Ausgangspunkt des Verstehensprozesses wird eine konkrete Handlungs- bzw. Lernproblematik und nicht die Selbst- und Weltsicht einzelner Lernender, deren Kommunikationsfähigkeit oder Lernfähigkeit. Der Beratungsprozess wird als Fallrekonstruktion vollzogen und nicht als Beziehungsarbeit – wie z.B. bei individualpsychologischen Ansätzen. Unabhängig davon basiert auch eine rekonstruktive Lernberatung auf einem Beratungsverhältnis und einer Beziehung zum Lernenden, was eine wichtige Grundlage für die Verstehensarbeit darstellt.

Bevor auf die Herausforderungen des Verstehensprozesses näher eingegangen wird, soll der Lernberatungsprozess in seinem praktischen Verlauf kurz skizziert werden, um die Herausforderungen an die Verstehensleistung zu verdeutlichen.⁴⁶ Im Kontext der Ausbildung von Bildungs- und Lern-

46 Eine detaillierte Beschreibung des Lernberatungsprozesses, einschließlich verschiedener Anlässe für Lernberatung und verschiedener Beratungsformen, findet sich bei Ludwig (2012a).

beratern wurde für den Lernberatungsprozess das Kürzel VIVA entwickelt. Es wird der folgenden Darstellung zugrunde gelegt.

6.2 Kurzbeschreibung des Lernberatungsprozesses VIVA

Die Beratung von Handlungs- und Lernproblematiken lässt sich in vier Schritte einteilen. Im ersten Schritt gilt es, die Lernproblematik in ihren Merkmalen entlang aller drei Aspekte des Lerndreiecks zu rekonstruieren und zu verstehen (V). Der Schritt endet mit der Bestimmung möglicher Aspekte bzw. „Kernthemen“, welche die Lernsituation charakterisieren. Für diese Themen bieten Lernberater im nächsten Schritt Impulse und neue Interpretationsmöglichkeiten an (I). Sie eröffnen damit neue Perspektiven, um das bestehende Verständnis des aufgetretenen Problems aufseiten der Lernenden bzw. Ratsuchenden zu erweitern. Im dritten Schritt (V) wird der Lernende aufgefordert, sein Verständnis der die angebotenen Impulse des Lernberaters darzulegen. Die Interpretationsangebote sollen gedanklich oder praktisch geprüft werden, inwieweit sie zur Erweiterung des Verständnisses beigetragen haben. Im vierten und letzten Schritt (A) werden gemeinsam alternative Handlungsmöglichkeiten (z.B. neue Lernwege) entwickelt.

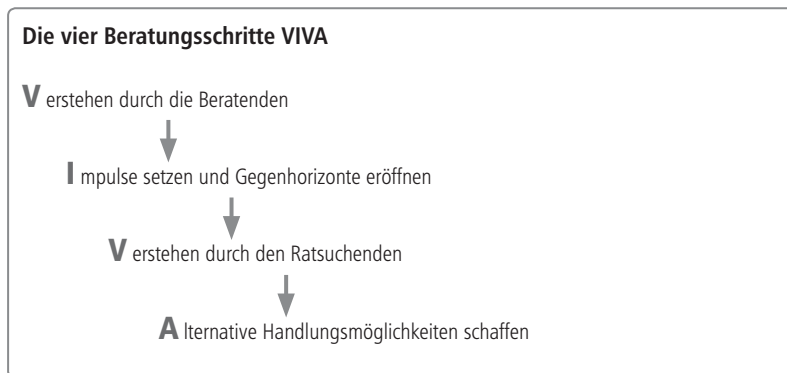


Abbildung 26: Beratungsschritte VIVA

Die Abfolge der Schritte ist nicht als starr zu betrachten. Wenn der Ratsuchende im dritten Schritt die Impulse und Perspektiven des Lernberaters nicht hilfreich findet, dann ist es notwendig, zum zweiten Schritt oder ggf. auch zum ersten Schritt zurückzugehen.

Erster Schritt (V) – Verstehen durch die Beratenden

Der erste Schritt ist die Basis für die Beratung des Lernprozesses und untergliedert sich wiederum in vier Teilschritte. Er endet vorläufig mit der Bestimmung von Kernthemen.

Die vier Schritte des Verstehens

1. Fallerzählung durch den Ratsuchenden
2. Nachfragen durch den Beratenden
3. Spurensuche
4. Kernthemen sammeln

1. Fallerzählung: Was bedeutet „erzählen“ im Unterschied zu „beschreiben“?
Beratung benötigt Erzählungen mit einer eigenen Sinn- und Bedeutungsstruktur. Erst dadurch kommen Sinn- und Bedeutungshorizonte zur Sprache, die sich verstehen lassen.

2. Nachfragen – Sich ein Bild vom Fall machen

Die Fallerzählung ist die Grundlage, damit sich Lernberater ein Bild vom Fall machen können. Meist bleibt dieses Bild nach der Erzählung noch unvollständig. Deshalb werden Nachfragen erforderlich. Lernberater sollten sich am Ende der Nachfragephase ein möglichst umfassendes Bild vom Fall des Ratsuchenden gemacht haben.

3. Spuren suchen – empathisch und/oder analytisch

Wenn das Bild der Fallerzählung in der Vorstellung des Lernberaters entstanden ist, gilt es, dieses für den Ratsuchenden fremde Bild zu spiegeln und Spuren zu suchen. Spuren können empathisch gesucht werden, z.B. als ein Sich-Hineinversetzen in die Person(en) der Fallerzählung. Spuren können auch analytisch entlang der Heuristik der drei Seiten des Lerndreiecks (→ Abb. 1) gesucht werden. Folgende Lernhandlungsaspekte dienen der Nachfrage und Spurensuche:

- die *individuell-biografischen* Aspekte des Lernenden – das sind die Begründungen der Handlungs- bzw. Lernproblematik,
- der *fachlich-gegenständliche* Aspekt des Lerngegenstands – hier die Schriftsprachregeln,
- der *situative* Aspekt der Beziehungen im Lehr-/Lernverhältnis und der lebensweltlichen Strukturen in Familie, Freundeskreis, Beruf und Gesellschaft.

4. Kernthemen sammeln

Kernthemen werden bereits während der Spurensuche oder im Anschluss daran gesammelt, d.h. schriftlich festgehalten. Kernthemen sind besonders hervortretende Themen auf einer (oder mehreren) der drei Lernhandlungsaspekte. Sie bezeichnen zentrale Aspekte, von denen angenommen wird, dass sie den Fallverlauf mitbestimmen.

Zweiter Schritt (I) – Impulse setzen, neue Interpretationen finden und Gegenhorizonte eröffnen

In diesem Beratungsschritt werden von den identifizierten Kernthemen diejenigen bearbeitet, die dem Ratsuchenden besonders hilfreich erscheinen. Mit der rekonstruktiven Aufschlüsselung der Kernthemen werden dem Ratsuchenden Impulse für eine Neuinterpretation der eigenen Lernsituation – im Sinne einer Selbst- und Weltverständigung – gegeben. Um möglichst nahe am Interessenhorizont des Ratsuchenden zu beraten, sollte der Ratsuchende ein bis drei Themen selbst auswählen.

Die einzelnen Kernthemen sind nun so zu rekonstruieren, wie sich die Handlungsgründe des Lernenden (a) zum Gegenstand (b) und dem sozialen Aspekt (c) ins Verhältnis setzen (→ Abb. 1). Mit anderen Worten: Das Verhältnis, das Lernende zum Lerngegenstand (hier Schriftsprache) bilden, ist immer sozial gerahmt durch die Art und Weise, wie die Lernenden zu ihrem sozialen Umfeld stehen.

Die Lernbegründungen mit Blick auf den Lerngegenstand stehen neben der aktuellen Lehr-/Lernsituation immer auch in einem engen biografischen Bezug. Ob und wie jemand lernt, steht im Kontext seiner Biografie einschließlich der sie rahmenden Lebenslage und sozialen Position (vgl. Holzkamp 1993, S. 263ff.). Oft behindern biografische oder soziale Aspekte (zwischenmenschliche Beziehungen im Kurs oder zu Hause; Relevanz der

Schriftsprache im sozialen Milieu) Fortschritte auf der Lerngegenstandsebene. Beispielsweise können Lernanforderung aus dem Freundes- und Familienkreis oder der Arbeit Normen setzen, die eigene Interessen des Lernenden behindern.

Zeigen die Kernthemen, dass eigene Lerninteressen und Lernbegründungen erkennbar vorliegen, dann betreffen die Kernthemen vor allem den Lerngegenstand und die damit verbundenen Lernstrategien – immer in Bezug auf die biografischen und sozialen Aspekte. Erkennt der Ratsuchende z.B. bestimmte phonetische Differenzen nicht oder werden bestimmte orthografische Regeln nicht beherrscht, dann bietet sich einerseits der Rückgriff auf förderdiagnostische Verfahren an (→ Kap. 5.2), um die fachlich-gegenständliche Differenz einzugrenzen, und andererseits der Bezug auf die individuellen Begründungen und die Strukturen der Lebenswelt bzw. der Lehr-/Lernsituation, um die aktuellen Spannungsverhältnisse und Widersprüche im Bedeutungs-Begründungszusammenhang zu reflektieren. Auf diese Weise wird eine Relationierung von fachlich-gegenständlichem und biografisch-situationalem Lernaspekt möglich.

Inwieweit jemand seine gesellschaftliche Teilhabe erweitern will oder sich eher defensiv zu gegebenen Herausforderungen verhalten will und Zwängen unterwirft, ist selbst wiederum Ausdruck seiner biografischen Erfahrungen mit Teilhabe (vgl. Ludwig 2010). Die im jeweiligen Moment gegebene Befindlichkeit und die mit ihr korrespondierenden Bedeutungs-Begründungszusammenhänge stehen in einer biografischen Kontinuitätsperspektive und Zukunftsperspektive. Vom „individualgeschichtlichen Erfahrungshintergrund“ (Holzkamp 1993, S. 263) aus gewichten die Lernenden, von welchen Bedeutungen sie sich eine Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit versprechen, was also in ihrem Lerninteresse liegt und was nur fremde Lernanforderungen sind, denen sie sich nur zwangsweise aussetzen. In der Praxis der Lehr-/Lernverhältnisse sind expansive und defensive Lernbegründungen in vielfacher Weise miteinander verbunden. Die Realität des Lernens zeigt sich meist widersprüchlich in Form eines So-wohl-als-auch: „Ich will lernen und zugleich nicht lernen“.

Dritter Schritt (V) – Verstehen des Lernenden

In diesem Schritt reagiert der Lernende auf das Angebot. Er soll nun die neuen Impulse und Gegenhorizonte auf Anschlussfähigkeit hin überprüfen. Dies kann auf verschiedene Weise geschehen: am einfachsten durch Rückfragen oder Kritik. Eine intensivere Form ist die Neuinterpretation der eigenen Geschichte, wobei neue Begründungszusammenhänge hergestellt werden. Ein wichtiger Hinweis für ein gelungenes Verstehen des Lernenden sind neue Handlungsoptionen, die Erzählende im Anschluss an die Gegenhorizonte selbst entwickeln, indem sie die neuen Perspektiven und Lernwege nachfragen, kritisieren oder reinterpreten.

Vierter Schritt (A) – Alternative Handlungsmöglichkeiten

Die alternativen Handlungsmöglichkeiten bzw. Lernwege fallen wie „reife Äpfel vom Baum“, wenn die Lernproblematik von den Fall erzählenden in neuer Weise verstanden wurde. Oft werden sie schon im dritten Schritt formuliert. Falls aus Sicht der Beratenden oder der Fall erzähler noch nicht ausreichend neue Handlungsmöglichkeiten erarbeitet wurden, kann dies im letzten Schritt des Beratungsprozesses gemeinsam erfolgen. Die Fall erzählung endet mit einer Sammlung von Handlungsmöglichkeiten bzw. Lernwegen, die ein Feld von Möglichkeiten für die Ratsuchenden darstellen, aus dem sie die für sich passende Option auswählen können.

6.3 Lernberatung als Verstehensproblem

Der Beratungsprozess nimmt in einer Situation seinen Ausgangspunkt, die für einen ratsuchenden Lerner zum Problem geworden ist. Diese besondere Situation gilt es für pädagogisch Professionelle, die in der Vermittlungspraxis von der Handlungsform Lehren in die Handlungsform Beraten wechseln, als Lernberater zu verstehen.

Die Lernproblematik als Fall erzählung

Dem Berater bleibt zunächst nichts Anderes übrig, als die besondere Situation, in welcher die Handlungs- oder Lernproblematik erkennbar wird, als „Fall“ zu konturieren. Ein Fall umfasst die Komplexität des Handelns

von Personen in ihrem sozialen Kontext. Ein Fall ist eine komplexe soziale Handlungseinheit mit Struktur und Geschichte, in der irgendetwas „auffällt“ (Fatke 2010, S. 165). Der Beratungsfall wird zwar in der Regel auf Nachfragen des Lernenden zum Fall, trotzdem konturieren die Sichtweisen und Interpretationsmuster des Beraters den Fall mit, bis hin zu dem Punkt, an dem die Nachfrage eines Lernenden nicht „gehört“ wird, der Fall also nicht eintritt. Insofern ist es auch beraterabhängig, was zum Fall gemacht wird. Der besondere Fall repräsentiert allgemeine gesellschaftliche Zusammenhänge.

Der Fallbegriff verweist darauf, dass eine konkrete Erscheinung (im Sinne eines abgrenzbaren Phänomenbereichs) weder als bedeutungslose, kontingente Singularität aufgefasst werden kann, noch als bloßes Exemplar einer allgemeinen Regularität. Das Verstehen dieser Besonderung ist dann gleichzusetzen mit einer Fallrekonstruktion (Wernet 2006, S. 57).

Der Fall vermittelt zwischen dem Besonderen der Situation und den allgemeinen Zusammenhängen, die in die Situation eingelassen sind. Diese Vermitteltheit gilt es, unter wechselseitiger Bezugnahme auf das Allgemeine und das Besondere zu verstehen und als verallgemeinerte Interpretationsperspektive dem Lernenden anzubieten.⁴⁷

Die Qualitative Sozialforschung macht in Fallstudien Protokolle des sozialen Geschehens zur Grundlage ihrer rekonstruktiven Verstehensarbeit. Dagegen stehen für Lernberatungsprozesse regelmäßig keine Protokolle zur Verfügung, wohl aber „sprachliche Ausdrucksgestalten“ des Lernenden, die überhaupt erst eine Konstitution von Bedeutungsstrukturen ermöglichen (vgl. Oevermann 1986, S. 46). Fallberatung steht in der Tradition einer pädagogischen Kasuistik,⁴⁸ die sich auf teilhabende Beobachtung und „dichte Beschreibungen“ stützt (Wernet 2006, S. 111). Dichte Beschreibungen finden sich z.B. in Erzählungen. Diese besitzen eine eigene Erzähl- und Sinnstruktur, die der Fallerzähler zum Ausdruck bringt. Erst dadurch kommen Sinn- und Bedeutungshorizonte ins Spiel, die sich verstehen lassen. In Problembeschreibungen fehlen diese Sinn- und Bedeutungshorizonte.

47 Zum Problem der Verallgemeinerung besonderer Fälle vgl. auch Fatke (2010, S. 166ff.).

48 Reinhard Fatke (2010, S. 162) unterscheidet die „Fallarbeit“ der Bildungspraxis von der „Fallstudie“ der Wissenschaft.

Erzählungen produzieren für den Erzähler einen Zwang zur Stimmigkeit und Begründungsverpflichtung. „Die Grundaussage dieser Perspektive ist, dass in Narrationen Probleme in subjektiver Art und Weise auf dem Hintergrund kulturell tradiertter Erzählstrukturen dargestellt werden“ (Engel 2008, S. 210). Weil rekonstruktive Lernberatung an diesen Bedeutungs-Begründungszusammenhängen des Lernenden ansetzt, sollte der Verstehensprozess von Erzählungen des Lernenden ausgehen.

Verstehen als professionelle Aufgabe: Transformationskompetenz

Die Aufgabe des Lernberaters besteht darin, die in der Erzählung einer besonderen Handlungs- oder Lernproblematik zugrunde liegenden allgemeinen Strukturen zu verstehen. Die Besonderheit der individuellen Differenzierungsleistungen des Lerners gilt es für den Lernberater, aus der Binnenperspektive des Lernenden heraus zu rekonstruieren und nicht nur über dessen deutende Innenperspektive. Erforderlich werden dazu Kenntnisse der sozialen Handlungssituation, in die der Lernende verstrickt ist (vgl. Kellner/Heuberger 1999, S. 82). Über den gesellschaftlichen Bedeutungsraum der sozialen Handlungssituation werden die personalen und die gesellschaftlichen Lernmöglichkeiten und -behinderungen erkennbar, wie sie dem Lernenden subjektiv gegeben sind (vgl. Ludwig 2000, S. 61ff.).

Vom Lernberater ist damit professionelles pädagogisches Handeln gefordert, in dessen Kontext er eine besondere Situation mit seinem Situationswissen und seinem allgemeinen Theoriewissen ins Verhältnis setzt und rekonstruiert. Hans Tietgens (1988) nennt diese professionelle Kompetenz „Transformationskompetenz“. Tietgens' Leistung besteht vor allem darin, dass er damit einen Begriff schafft, der eine Brückenfunktion zwischen der besonderen pädagogischen Praxis und der allgemeinen Theorie einnimmt. Er verbindet bildungstheoretische Diskurse zur Erwachsenenbildung als lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess mit professionstheoretischen Diskursen der 1980er Jahre (vgl. Ludwig 2011). Zusammengefasst benötigt der professionelle Pädagoge für die Entwicklung von Transformationskompetenz Einfühlungsvermögen und Hintergrundwissen. Für das passende Verhältnis von Hintergrundwissen und situationsadäquatem Einfühlungsvermögen „gibt es keine gesicherten Gebrauchsregeln. Hier scheint nur eine frühzeitige Übung zu helfen“ (Tietgens 1988, S. 39). Die Verbindung von

Besonderem und Allgemeinem bleibt nach Tietgens prinzipiell offen und lässt sich technologisch nicht herstellen (vgl. Ludwig 2011, S. 367). Damit ist das Verstehen zur Seite der Technologie hin abgegrenzt.

Verstehen und Vergleichen

Wie lässt sich aber das Verstehen des Beratungsfalles näher *verstehen*? Zur Beantwortung dieser Frage ist die Arbeit „Verstehen, Kritik, Anerkennung“ von Jürgen Straub (1999) weiterführend. Wer interpretiert, der vergleicht – so konstatiert Straub mit Verweis auf Adorno und Kant. Die dem Lernberater verfügbaren Bedeutungen und Sinnfiguren werden im Rahmen der Verstehensleistung mit den Merkmalen der erzählten Fallsituation verglichen: „Interpretationen sind Modelle möglicher Sinnfiguren“ (Soeffner 1999, S. 41). Es gilt für den Lernberater, die gesellschaftlich möglichen Sinnfiguren der Situation mittels der ihm verfügbaren Bedeutungen zu verstehen, indem er beide Bedeutungshorizonte miteinander vergleicht.

Damit ist aber zugleich die Gefahr verbunden, dass der Interpret beim Vergleich das Fremde unter seinem eigenen Begriff subsumiert. Adorno kritisiert das als „identifizierendes Denken“, Kant als „bestimmende Vernunft“. „Vergleichen“ heißt aber bestimmen *und* reflektieren (vgl. Straub 1999, S. 24). Die Reflexion erfordert nach Straub die Einnahme des Drittstandpunktes, von dem aus der Interpret sich gegenüber seinem eigenen Standpunkt distanziert und seine eigenen Interpretationsschemata kritisch hinterfragen kann. Damit vergleichbar benennt Ortfried Schöffter (1987) als eine wichtige Voraussetzung für dieses „Offenhalten“ der Interpretation das Fremdheitspostulat,

d.h. die Anerkennung der Tatsache, dass die subjektiv erfahrene Lebenswelt der Zielgruppe auch für die Pädagogen aufklärungsbedürftig ist und dass dies nur durch einen Prozess der gegenseitigen Verständigung geschehen kann. Das Fremdheitspostulat verbietet daher eine vorschnelle Subsumtion des Geschehens unter vorgegebene Schemata (ebd., S. 70).

Es existiert mit Straub ein unauflösbares Spannungsverhältnis, den Anderen als Anderen und doch mit den Mitteln, die speziell dem Berater als Interpreten verfügbar sind, zu begreifen. Verstehen bedeutet also für den Lernberater, Bekanntes mit Unbekanntem zu vergleichen. Der Lernberater

befindet sich in dieser Situation selbst in einem Lernprozess, in dem er das Fremde mit dessen Eigensinn zu verstehen hat – und nicht nur mit den Begriffen und Modellen, die ihm selbst als Berater verfügbar sind. Er vergleicht die wahrgenommenen Bedeutungs-Begründungszusammenhänge in der Fallzahl mit den ihm verfügbaren Bedeutungen, d.h. Begriffen und Interpretationsfolien. Einerseits erkennt der Berater als Interpret vor allem das, was er weiß. Interpretieren mit einem hohen theoretischen Vermögen entwickeln meist reichhaltige und multiperspektivische Interpretationen. In diesem Kontext ist das Lerndreieck als heuristischer Rahmen für den Lernberater und sind die Lernbegründungstypen als sensibilisierende Muster hilfreich für die Interpretation. Allerdings ist es (selbst)kritisch vom Drittstandpunkt aus zu gebrauchen, um den *Eigensinn* der erzählten Lernproblematik nicht zu übergehen. Das beginnt mit der Frage, ob es der Lernberater mit einer Lernproblematik oder „nur“ mit einer Handlungsproblematik zu tun hat, die von keinem Lerninteresse getragen ist.

Bezieht man diese Überlegungen auf das Phasenmodell VIVA, so wird erkennbar, dass Verstehensprozesse des Lernberaters mit der Fallzahl im ersten Schritt beim „Nachfragen“ und „Spurensuchen“ beginnen und sich im zweiten Schritt beim „Kernthemen bearbeiten“ als Veröffentlichung des Verstehensprozesses gegenüber dem Lernenden fortsetzen. Bei genauer Betrachtung lassen sich diese beiden Schritte (wie alle anderen auch) nicht so einfach trennen, wie es den Anschein hat. Das theoretische Hintergrundwissen des Lernberaters zum Lerngegenstand, zum Lernen und zum Lehr-/Lernverhältnis leitet bereits im ersten Schritt die Suche nach Kernthemen als mögliche zentrale Interpretationsperspektiven an und fügt diese Perspektiven im zweiten Schritt der Kernthemenbearbeitung zu „Bildern“ bzw. Interpretationsangeboten für den Lernenden zusammen. Von einem gelingenden Verstehen kann dann gesprochen werden, wenn die Interpretationen auf Basis des theoretischen Hintergrundwissens während des Verstehensprozesses im ersten und zweiten Schritt durch die besonderen Fallbedeutungen zunehmend verdichtet und zugleich ins Besondere des Falles transformiert werden. Der besondere Lernberatungsfall darf nicht zum „Fall eines Allgemeinen“ werden, den die Beratungsperspektive vorgezeichnet hat, sonst wechselt das Verstehen zum „identifizierenden Denken“ (Straub 1999, in Bezugnahme auf Adorno).

Der interpretierende Zugang zum Fall kann je nach Umfang der Lernberatung mehr oder weniger entwickelnd, d.h. iterativ hin und her pendelnd zwischen Hintergrundwissen und Fallbesonderheit angelegt sein. Zeitknappheit führt regelmäßig zu Verkürzungen des Verstehensprozesses. Der erste Schritt kann in einer umfänglichen Version sowohl empathische als auch analytische Zugänge enthalten, mit denen die Besonderheiten des Falles identifiziert werden sollen. Mit empathischem Zugang ist das Sich-Hineinversetzen in die Person(en) der Fallerzählung gemeint, d.h. der Lernberater versetzt sich in die Rolle des Ratsuchenden und anderer Beteiligten der Situation hinein. Dem Ratsuchenden werden auf diese Weise Perspektiven auf seine Situation angeboten, die zeigen:

- dass der Lernberater sich um ein Verstehen des Falles bemüht,
- der Lernberater den bisherigen (Lern-)Prozess wertschätzt und anerkennt und
- dass die Situation Kernthemen aufweist, die der Ratsuchende bisher nicht gesehen hat.

Wenn die Fallerzählung nicht zum weiteren Umfeld der Lebenswelt des Ratsuchenden gehört, sondern die Lehr-/Lernsituation unmittelbar betrifft, dann kann auch der Lernberatende selbst Teil der Situation sein. Dies erfordert von den Beratenden eine besonders hohe Sensibilität bei der Beschreibung der Fallakteure, um eine anerkennende Beratungsatmosphäre weiter aufrechtzuerhalten.

Die analytische Spurensuche bezieht sich auf die drei Aspekte des Lerndreiecks (→ Abb. 1). Ausgehend von den subjektiven Lernbegründungen der Lernenden gilt es, deren situativen Bezug zur lebensweltlichen Situation und zur Lehr-/Lernsituation als auch deren gegenständlichen Bezug zum Lerngegenstand (Schriftsprache) zu verstehen. Kernthemen können auf folgenden Ebenen bzw. in folgenden Bereichen zu finden sein:

- in der *Lernbegründung*: z.B. eine fehlende Lernproblematik, denn ohne Lernproblematik entwickelt sich auch kein Lernprozess,
- im *Lerngegenstand*: z.B. eine fehlende phonetische Differenzierung,
- in der *sozialen Verortung*: z.B. ein Spannungsverhältnis in der Beziehung zwischen fortgeschrittenen Kursteilnehmenden und Anfängern oder in der Lebenswelt der Teilnehmenden.

Die Anforderung des Verstehens erfordert vom Lernberater selbst einen lernenden (empathischen und analytischen) Zugang zur noch fremden Situation des Lernenden. Dieser Zugang gelingt durch permanente Vergleichs- und Differenzbildungsprozesse zwischen bekannten und noch unbekanntem Bedeutungshorizonten. Der Lernberater hat somit in einem ersten Schritt selbst in eine lernende Haltung zu wechseln.

Kernthemenbearbeitung als Veröffentlichung des Verstehensprozesses

Bei der Kernthemenbearbeitung im zweiten Schritt des Beratungsprozesses werden die rekonstruierten Perspektiven und Kernthemen – soweit sie dem Lernenden relevant erscheinen – zu einem Interpretationsangebot im Sinne einer stellvertretenden Deutung zusammengeführt und dem Lernenden als Interpretationsmöglichkeit angeboten. Stellvertretende Deutung hat Angebotscharakter, indem sie mögliche Sinnhorizonte auf die fragliche Situation anbietet. Die stellvertretende Deutung stellt in diesem Sinne eine Transformationshilfe des Lernberaters in Form einer Übersetzung zwischen Sinnwelten dar.

Bei der Zusammenführung der verschiedenen Perspektiven und Kernthemen aus dem ersten Schritt ist zu fragen: Will der Lernende seine Lernsituation reflektieren und so sein Lernen mit dem Ziel gesellschaftlicher Teilhabe erweitern – das wäre eine *expansive* Lernbegründung – oder empfindet er sein Lernen als eher erzwungen und *defensiv*? Lernende können in einem schwierigen Lernprozess erst dann Kontinuität herstellen und entlang immer wieder neu auftretender Lernproblematiken ihre Lernschleife fortsetzen, wenn ihr Zugang zum Lerngegenstand in der sozialen Situation auch Lernbegründungen aufweist. Sind diese Begründungen überwiegend defensiv, wird eine der nächsten Lernproblematiken möglicherweise den Lernprozess beenden, indem sie auf eine strategische Handlungsproblematik zurückgeführt wird. Die Situation wird dann nicht mehr als Lernherausforderung begriffen, sondern als strategisches Handlungsproblem. Im Rahmen der SYLBE-Lernforschung wurden fünf Lernbegründungstypen rekonstruiert, die im Spektrum von defensiv und expansiv bzw. von teilhabesicherndem und teilhabeerweiterndem Lernen liegen (→ Kap. 4). Diese Lernbegründungstypen können den Lernberater im Verstehensprozess für die *besondere* Lernbegründung im Fall sensibilisieren. Mit den drei Kernkategorien *Bedeutungsraum*, *Reflexion*

und *Lernen* bringen die Lernenden ihre zentralen Bedeutungs-Begründungshorizonte zum Ausdruck, mit denen sie ihre Lernhandlungen begründen. Diese Horizonte beziehen sich auf die drei Aspekte der Lernhandlung:

- die eigene Biografie,
- die soziale Lebens- und Lernsituation und
- den Umgang mit dem Lerngegenstand im eigenen Lernhandeln.

Oft behindern biografische Muster oder soziale Aspekte (zwischenmenschliche Beziehungen oder die soziale Lage) Fortschritte auf der Lerngegenstandsebene. Zeigen die Kernthemen, dass dies nicht der Fall ist, d.h. dass Lerninteressen und Lernbegründungen erkennbar vorliegen, dann betreffen die Kernthemen vor allem den Lerngegenstand und die damit verbundenen Lernstrategien. Erkennt der Ratsuchende z.B. bestimmte phonetische Differenzen nicht oder werden bestimmte orthografische Regeln nicht beherrscht, dann bietet sich die Nutzung förderdiagnostischer Verfahren an (→ Kap. 5.2 und Ludwig 2012e). Sie stellen eine Art geronnenes Wissen über den Gegenstand Schriftsprache dar und dienen dazu, jene Stellen innerhalb des fachlich-gegenständlichen Aspekts vom Lernen zu identifizieren, die für den Lernenden schwierig werden. Werden förderdiagnostische Instrumente im Kontext von Lernberatungsprozessen eingesetzt, so bildet ihr Ergebnis eine wichtige Grundlage für den Prozess des Verstehens aufseiten des Lernberaters sowie des Lernenden. Der Lernberater nutzt auf diese Weise das diagnostische Instrument für seinen eigenen Verstehensprozess. Das Ergebnis dieses Prozesses bietet er dem Lernenden ggf. im Kontext mit dem biografischen und/oder situationalen Lernaspekt als Interpretationsangebot für die aktuelle Lernproblematik an, damit es im Lernprozess weitergeht. Der Lernende hat auf Grundlage dieser Hilfestellung die Möglichkeit, seine bisherigen Lernstrategien und seine Vorstellung vom Gegenstand zu überdenken.

Die Schwierigkeiten im Lernfortschritt können sich sowohl grundlegend auf fehlende oder defensive Lernbegründung beziehen als auch in unpassenden Lernwegen und Lernstrategien begründet sein. Lernprozesse lassen sich als Bedeutungsstrukturbildungen verstehen. Wenn Lernende Orthografie lernen (z.B. Vokallängen, Stammwörter, Rechtschreibung), so bilden sie Vergleichsprozesse zwischen bereits Gewusstem und noch Un-

bekanntem. Neues Wissen wird nicht einfach übernommen und wie auf einer Festplatte eingebrannt, sondern es wird transformiert, umstrukturiert – mit anderen Worten: aktiv angeeignet. Dafür müssen sowohl geeignete Vergleichsmöglichkeiten, Experimentier- und Veränderungsmöglichkeiten als auch Übungsmöglichkeiten für den Lernenden gegeben sein. Ob diese Möglichkeiten bei einem signalisierten Lernproblem gegeben sind, gilt es im Rahmen der Lernberatung zu verstehen. Diese Frage nach den Lernwegen und Lernstrategien kann zur individuellen Lernbiografie und den dort gemachten Lernerfahrungen genauso in Beziehung gesetzt werden wie zu den fachlich-gegenständlichen Differenzierungsherausforderungen oder den Rahmungen der sozialen Lehr-/Lern- und Lebenssituation.

Zusammenfassend lässt sich die Bearbeitung von Kernthemen mit Schäffters Konzept der „signifikanten Differenz“ vergleichen. Schäffter bezieht sich in ähnlicher Weise auf Sinnstrukturen. Erwachsenenbildner sollten nach Schäffter latente und von den Beteiligten noch nicht begriffene Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge der Gruppe verfügbar machen – Handlungshermeneutik sei Hilfe zur Selbstklärung (vgl. 1987, S. 67f.). Im Zentrum steht das Konzept der signifikanten Differenz (vgl. ebd., S. 70). Mit diesem Begriff verweist er auf den Stellenwert der Interpretationsangebote im Bildungsprozess: Sie werden für die Reflexion berücksichtigt, ohne über „richtig“ oder „falsch“ entscheiden zu müssen, d.h. ohne die Wirklichkeit auf eine richtige Deutung reduzieren zu müssen. Pädagogische Interpretationen verfolgen den Zweck, „dass mit ihnen die für die Lebenssituation/Gruppensituation der Teilnehmer relevanten Differenzen erschlossen werden können“ (ebd., S. 70).

Lernberatung als doppelter Selbstverständigungsprozess

Lernberatung stellt sich nach der Selbstverständigung des Lernberaters im Fall als ein doppelter Selbstverständigungsprozess dar, wenn sich der Lernende im dritten Schritt zum Interpretationsangebot des Lernberaters verhalten soll. Der Lernende ist nun gefordert, die Interpretationen des Lernberaters, die ihm zunächst als fremde Gegenhorizonte gegenüberzutreten, seinerseits zu verstehen, d.h. einen Selbstverständigungsversuch zu beginnen. Lernberatung ist so gesehen eine Lernherausforderung für alle Beteiligten: in erster Linie für den Berater, der die Lernbegründungen zu

verstehen hat, und in zweiter Linie für den Lernenden, der die Gegenhorizonte und Situationsinterpretationen des Beraters zu verstehen und mit seiner ursprünglichen Lernproblematik zu vergleichen hat. Die Lernberatung ist erst dann erfolgreich, wenn die ursprünglich schwierig gewordene Lernproblematik vom Lernenden weiterentwickelt oder gelöst werden kann.

Der Verstehens- bzw. Selbstverständigungsprozess des Lernberaters ist im zweiten Schritt der Lernberatung ggf. mit mehreren Varianten so anzubieten, dass die Interpretationsangebote die Differenzbildungsprozesse des Lernenden unterstützen können. Dies gilt auch und insbesondere dann, wenn der Lernberater von seiner eigenen Vermittlungsleistung zwischen Besonderem und Allgemeinem, zwischen individuellen Handlungsgründen und latenten gesellschaftlichen Strukturen besonders überzeugt ist. Nur wenn das Interpretationsangebot vom Lernenden bearbeitbar ist, kann sich seine schwierig gewordene Lernproblematik verändern.

Beratungsbeziehung: Verstehen – Kritik – Anerkennung

Der verstehende Zugang des Lernberaters verlangt nach Straub (1999) eine Balance von Anerkennung und Kritik gegenüber dem Ratsuchenden. Straub plädiert zur Bearbeitung des Spannungsverhältnisses für eine Verbindung des epistemologischen Problems des Verstehens mit dem sozialkulturellen Problem der Anerkennung. Die Distanzierung zu den eigenen Interpretationsschemata ist an die Anerkennungsleistung gegenüber dem Anderen gebunden. Reflexion vom Drittstandpunkt und die Anerkennung des fremden Eigensinns wären damit wichtige Qualitätsmerkmale stellvertretender Deutung im Beratungsprozess.

Anerkennung meint hier vor allem, dass alle Handlungen des Ratsuchenden als begründet und nachvollziehbar gelten, einschließlich der Fehler im Umgang mit der Schriftsprache, aber auch einschließlich schwieriger sozialer Beziehungen, in denen der Teilnehmende steht. Es gibt immer „gute Gründe“ für den erzählten Fallverlauf bzw. die erzählte Fallsituation. Und so gibt es auch „gute Gründe“ für die bestehende Lernproblematik. Es geht nicht darum, diese Gründe zu bewerten, sondern vielmehr um die Identifikation und Benennung dieser Begründungszusammenhänge, um die Reflexion des Lernenden auf seine eigenen Bedeutungshorizonte zu unterstützen. Wer bewertet, der hat die Anerkennungsbeziehung bereits belastet.

Mit dem Drittstandpunkt wird vermieden, dass die Maßstäbe der eigenen Interpretationsfolie unhinterfragt in den Vergleich eingehen. Verstehen vom Drittstandpunkt aus ist keine Verschmelzung von Differentem. Differentes kann noch in der Vermittlung nebeneinander bestehen bleiben (vgl. ebd., S. 38ff.).⁴⁹ „Fremdverstehen ist ein relationaler Akt, eine ‚Relationierung‘, die den anderen stets von einem bestimmten Standort aus und aus einer besonderen Perspektive als anderen identifiziert und qualifiziert“ (ebd., S. 12). Verstehensprozesse weisen ein unauflösbares Spannungsverhältnis auf, indem das Andere als Anderes und doch mit den Mitteln, die dem Interpreten verfügbar sind, begriffen werden muss. Diese für den Drittstandpunkt notwendige Distanzierungsleistung ist an die Anerkennung gegenüber dem anderen Fremden gebunden. Anerkennung ist u.a. verbunden mit Toleranz, mit Aufmerksamkeit gegenüber erfahrem Leid sowie mit Urteilskraft als Kritik und Selbstkritik. Um im Rahmen des Sinnverstehens die Anerkennungsbeziehung aufrechtzuerhalten, kann auf Stellungnahmen verzichtet und Kritik in der Schwebelage gehalten werden, indem keine normativen Begriffe verwendet werden (z.B. „Tötung“ statt „Mord“). Auf diese Weise kann die eigene Position des Interpreten in anerkennender Weise in der Schwebelage bleiben, um den Eigensinn des Fremden besser zu verstehen (vgl. ebd., S. 65f.). Die Beratungsleistung des Lehrenden ist somit an seine hermeneutische Kompetenz gebunden, kritische und selbstkritische Vergleiche im Modus der Anerkennung zu führen.

6.4 Ausblick

Rekonstruktive Lernberatung stellt hohe Anforderungen an die Professionalität der Kursleitenden. Sie haben nicht nur zwischen den pädagogischen Handlungsformen „Lehren“ und „Beraten“ zu wechseln und diesen Wechsel didaktisch im Kurs zu konzipieren. Der Lernberatungsprozess stellt ungleich höhere Anforderungen als die Präsentation und Information im Rahmen der Lehre, weil der dem Beraten zugrunde liegende Verstehens- und

49 Dieser Interpretationsstandpunkt kann deshalb als selbstdifferentiell beschrieben werden – im Unterschied zur Selbstreferentialität des konstruktivistischen Subjektmodells (vgl. dazu Ludwig 2003b, S. 270).

Vergleichsprozess riskant und unabgeschlossen bleibt. Trotzdem kommt professionelles pädagogisches Handeln nicht um diese Anforderung herum bzw. zeichnet sich gerade dadurch aus. Die Untersuchung der Lernberatungsprozesse in der Vermittlungspraxis als Prozesse der Selbst- und Weltverständigung von Beratenden und Lernenden bleibt bislang weitgehend ein Forschungsdesiderat.

Dies betrifft insbesondere den Lernprozess als Aneinanderreihung von Lernproblematiken und als Wechsel von Lernwegen. Aber auch gegenstandsspezifische Wissensstrukturen, wie sie Lernende typischerweise in ihrem Lernprozess reflektieren, sind ein Forschungsdesiderat. Die *Conceptual-Change*-Forschung kann dafür innovative Impulse geben. Hier liegen wichtige Forschungsfelder für eine bildungstheoretisch begründete empirische Forschung.

Literaturverzeichnis

- Alke, M. (2011): Betriebe als Lernorte für Grundbildung. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S. 179–198
- Apoll – Alpha-Portal Literacy Learning (2005): Abschlussbericht. URL: www.ich-will-lernen.de (Stand: 15.08.2012)
- Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes (2007): Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung. URL: www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Sonstiges/Orientierungsrahmen-gesamt_dvv.pdf (Stand: 15.08.2012)
- Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl E. v. R./Schlutz, E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt a.M.
- Bartel, J. (2009): Lernen zwischen Kontextgebundenheit und Selbstgestaltungsanspruch. Rekonstruktion von Diskrepanzerfahrungen und Lernprozessen bei Teilnehmenden an einem Bildungsangebot. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler, S. 161–173
- Bandura, A. (1977): Social Learning Theory. New York
- Baumert, J. u.a. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen
- Beattie, M. (1997): Die Sucht, gebraucht zu werden. München
- Behlke, K. (2012): Lernberatung in der arbeitsbezogenen Grundbildung im Betrieb. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld, S. 129–151
- Bett, K. (2007): Das Lerntagebuch – eine Methode zur Unterstützung individuellen Lernens im virtuellen Raum. URL: www.online-tutoring-journal.de/ausgabeapril07/artikel_katja_bett_otj207.pdf (Stand: 04.06.2012)
- Bollnow, O.F. (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 221–252
- Bonna, F./Nienkemper, B. (2011): Diagnostik nicht ohne Kursleiter/innen. Begründungen, Konzeption und erste Ergebnisse einer Befragung an Volkshochschulen. In: Egloff, B./Grotlischen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster/New York/München/Berlin, S. 35–52
- Born, A. (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme. Bad Heilbrunn
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (2005): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Bourdieu, P. (Hg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49–79
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart

- Brödel, R./Siefker, J. (2011): Zielgruppensteuerung und Entwicklungsperspektiven in einem doppelt gelagerten Weiterbildungssystem – Alphabetisierungsarbeit im Lichte von Ankündigungstexten. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S. 199–222
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern
- Brügelmann, H. (1989): Die Schrift entdecken: Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. 3. Aufl. Konstanz
- Brügelmann, H. (2004): Leseleistungen von HandwerkerInnen im Stolperwörter-Lesetest. Erste Befunde und ihre Deutung. URL: www2.agprim.uni-siegen.de/lust/stolper.ausw_handw_meistersch04-02-07.pdf (Stand: 15.08.2012)
- Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden
- Bücher, P. (2008): Soziale Herkunft und Bildung. Über das Reproduktionsdilemma von Akademikerfamilien und das Aufwachsen in Bildungsarmut. In: Liebau, E./Zirfas, J. (Hg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen/Farmington Hills, S. 133–154
- Dehn, M. (1985): Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. In: Diskussion Deutsch: Zeitschriften für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis 81 (1985). Frankfurt a.M., S. 25–51
- Dehn, M. (1994): Zeit für die Schrift. Bd. 1: Lesen und Schreiben lernen. Bochum
- Dehn, M./Hüttis-Graff, P. (1994): Zeit für die Schrift. Bd. 2: Beobachtung, Diagnose, Lernhilfen. Bochum
- Deneke, S./Horch, D. (2011): Förderdiagnostische Verfahren im Bereich der Schriftsprache als Reflexionsinstrumente. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster/New York/München/Berlin, S. 143–160
- Deppermann, A./Reitemeier, U./Schmitt, R./Spranz-Fogasy, T. (2010): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Tübingen
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn
- Dewe, B. (1996): Beratende Rekonstruktion. Opladen
- Dewe, B. (2005): Einheit – Differenz – Übergänge: Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Kommunikationsformate. Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie. In: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 150–157
- Dewe, B. (2007): Beratung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 131–142
- Dewe, B./Schwarz, P.M. (2011): Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. Hamburg
- Dluzak, C./Heinemann, A./Grotlüschen, A. (2009): Mehr untere Sprossen für die Leiter. URL: www.bwpat.de/ausgabe14/quante-brandt_etal_bwpat14.pdf (Stand: 15.08.2012)
- Döbert-Nauert, M. (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Deutscher Volkshochschulverband e.V. Bonn/Frankfurt a.M.
- Döbert, M. (2000): Ursachen von funktionalem Analphabetismus. In: Döbert, M./Hubertus, P. (Hg.): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, S. 41–58

- Döbert, M./Hubertus, P. (Hg.) (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster
- Dummer-Smoch, L. (1993): *Die diagnostische Bilderliste – Siebungsverfahren zur Früherkennung von Leselernschwierigkeiten im Leselernprozess*. Kiel
- Dummer-Smoch, L. (2010): *Diagnostische Bilderliste: Siebungsverfahren zur Früherkennung von Leselernschwierigkeiten im Leselernprozess*. Kiel
- Dummer, L./Hackethal, R. (1984): *Kieler Leseaufbau. Handbuch und Anweisungen*. Kiel
- Dummer-Smoch, L./Hackethal, R. (1992): *Kieler Leseaufbau*. Kiel
- Eckert, T./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hg.) (1997): *Beratung und Information in der Weiterbildung*. Baltmannsweiler
- Egloff, B. (1997): *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“. Frankfurt a.M.
- Egloff, B. (2011): *Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen*. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster/New York/München/Berlin, S. 175–190
- Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.) (2011): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster/New York/München/Berlin
- Egloff, B./Jochim, D./Schimpf, E. (2009): *Zwischen Freiheitsgewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung*. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 4, S. 11–22
- Eichler, W. (1992): *Schreibenlernen*. Bochum
- Eichler, W. (1998): *Stufenmodelle und innere Regelbildung im Alphabetisierungsprozess*. In: *Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, H. 37, S. 12–14
- Engel, F. (2008): *Beratung*. In: *Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft*. Reinbek bei Hamburg, S. 195–216
- Engel, N. (2008): *Förderdiagnostik in der Alphabetisierung: Eine empirische Untersuchung zur Schreibprozessdiagnose in Alphabetisierungskursen Niedersachsens*. Stuttgart
- Engeström, Y. (1999): *Lernen durch Expansion*. (1. Aufl. englisch, Helsinki 1987). Marburg
- Fatke, R. (2010): *Fallstudien in der Erziehungswissenschaft*. In: *Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl. Weinheim, S. 159–172
- Faulstich, P. (2008): *Von der aufstiegsfördernden Bildungsberatung zur subjektorientierten Lernberatung*. In: *Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung*. Bielefeld, S. 123–139
- Faulstich, P./Grell, P. (2005): *Widerständig ist nicht unbegründet. Widerstände in der Forschenden Lernwerkstatt*. In: *Faulstich, P./Forneck, H.J./Knoll, J. (Hg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld, S. 18–92
- Faulstich, P./Ludwig, J. (2004): *Lernen und Lehren – aus subjektwissenschaftlicher Perspektive*. In: *Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen*. Baltmannsweiler, S. 10–28

- Flick, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek
- Forneck, H.J. (2005): *Selbstsorge und Lernen – Umriss eines integrativen Konzepts selbstgesteuerten Lernens*. In: Forneck, H.-J./Klingovsky, U./Kossack, P. (Hg.): *Selbstlernumgebungen*. Baltmannsweiler, S. 6–48
- Fuchs-Brüninghoff, E. (1984): „Gespräch über Lernen“ – ein unterrichtspädagogisches Prinzip. In: *Informationen zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung*, H. 5, S. 87–91
- Fuchs-Brüninghoff, E. (2000): *Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg*. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 46, S. 81–92
- Fuchs-Brüninghoff, E./Kreft, W./Kropp, U. (1986): *Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen*. Bonn/Frankfurt a.M.
- Fuchs-Brüninghoff, E./Pfirrmann, M. (1991): *Beratung. Eine Zusammenstellung von Texten zum Themenkomplex „Lernberatung – Fortbildung – Supervision“*. Frankfurt a.M.
- Frith, U. (1985): *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In: Patterson, K. u.a. (Hg.): *Surface Dyslexia. Neurological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London, S. 301–330
- Giesecke, H. (1987): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim
- Giesecke, W. (2000): *Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe*. In: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 46, S. 10–17
- Giesecke, W. (2007): *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld
- Giesecke, W. (2009): *Bildungsberatung als öffentliche Strukturtaufgabe. Organisations- und Geschäftsmodelle zur institutionellen Implementierung von Bildungsberatung in den Regionen (BILERION)*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 1, S. 29–40
- Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen – Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn
- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen
- Grosche, M. (2011): *Barrieren beim Lesenlernen durch Strategie-Interferenzen*. In: *Projekträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. Bielefeld, S. 29–46
- Grotlüschen, A. (2003): *Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung*. Münster
- Grotlüschen, A. (2010): *lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose*. Münster
- Grotlüschen, A. (2011a): *Akzeptanz von Diagnostik in Grundbildungskursen der Volkshochschulen. Erfahrungen zwischen theoretischen Klärungen und forschender Zusammenarbeit*. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster/New York/München/Berlin, S. 21–34
- Grotlüschen, A. (2011b): *Deskriptive Ergebnisse der Akzeptanzstudie: Die Kursleiter/innen-Befragung*. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.) (2011): *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*. Münster/New York/München/Berlin, S. 53–62
- Grotlüschen, A. (2011c): *Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K.D. (Hg.): *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster/New York/München/Berlin, S. 12–39

- Grotlüschen, A./Heinemann, A./Nienkemper, B. (2009): Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung H. 4, S. 55–67. URL: www.die-bonn.de/doks/report/2009-sprache-01.pdf (Stand: 15.08.2012)
- Grotlüschen, A./Nienkemper, B./Bonna, F. (2009): Akzeptanzstudie. Erste Ergebnisse der Kursleiter/innen-Befragung (Folienvortrag). URL: www.alphabund.de/fileadmin/downloads/Newsletter/2009/Dez09_Verbleibsstudie_Befragung.pdf (Stand: 15.08.2012)
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011a): leo. – Level-One Studie. Presseheft. Hamburg
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011b): Design und Vorgehen der leo. – Level-One Studie. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S. 59–76
- Gruschka, A. (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar
- Hamm, B. (1996): Struktur moderner Gesellschaften. Ökologische Soziologie. Bd. 1. Opladen
- Herrmann, U./Hertrampf, H. (2002): Ein neues Berufsbild: gelernter Lehrer. Vom Lehrer zum Lerner: ein Paradigmenwechsel für die Qualifizierung und Professionalität von Lehrern. In: Herrmann, U. (Hg.): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Weinheim, S. 135–151
- Herné, K.-L. (2004): Aachener Förderdiagnostische Rechtsschreibfehler Analyse. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 56, S. 27–31
- Herné, K.-L./Naumann, C.L. (2002): Aachener Förderdiagnostische Rechtsschreibfehler-Analyse: systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 31 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen. 4. Aufl. Aachen
- Herzberg, H. (2008): Biographie – Habitus – Lernen: Erörterung eines Zusammenhangs. In: Herzberg, H. (Hg.): Lebenslanges Lernen. Frankfurt a.M., S. 51–66
- Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M./New York
- Holzkamp, K. (1986): Handeln. In: Rexilius, G./Grubitzsch, S. (Hg.): Psychologie. Theorien-Methoden-Arbeitsfelder. Reinbek, S. 381–402
- Holzkamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie, H. 20, S. 5–36
- Holzkamp, K. (1990): Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“? In: Forum Kritische Psychologie, H. 26, S. 35–45
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York
- Holzkamp, K. (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument, H. 212, S. 817–846
- Holzkamp, K. (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß: Interview zum Thema „Lernen“. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 29–38
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.
- Illeris, K. (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn
- Jaehn-Niesert, U. (2012): Systemische Beratung von Lernenden. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld, S. 105–128

- Jakschik, R./Pieniazeka, J. (2011): Über die Beweggründe für Abbrüche von zweitsprachlichen Alphabetisierungskursen und Anregungen für mögliche Gegenmaßnahmen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 253–266
- Jochim, D. (2011): Zwischen Prominenz und Passivität – Reflexionen zur Interviewsituation. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster/New York/München/Berlin, S. 191–202
- Jütten, S./Mania, E. (2011): Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung. Die Evaluation der Fortbildung des Verbundprojekts „ProGrundbildung“. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 267–284
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 30–70
- Kant, I. (1968): Über Pädagogik. In: Kants Werke. Akademieausgabe IX. Berlin, S. 437–499
- Kaufmann, F.-X. (1995): Risiko, Verantwortung und gesellschaftliche Komplexität. In: Bayertz, K. (Hg.): Verantwortung: Prinzip oder Problem? Darmstadt, S. 72–97
- Kejcz, Y./Monshausen, K.-H./Nuissl, E./Paatsch, H.-U./Schenk, P. (1980): Typen der Lernstrategie auf dem Bildungsurlaub und Analyse des Typs 1: Lernen durch Erweiterung des Wissens vom sozialen und gesellschaftlichen Umfeld. 2. Aufl. Heidelberg
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden
- Kellershohn, R. (2007): Alphabetisierung online – Lesen und Schreiben lernen mit dem Internet. Das E-Learning-Portal „ich-will-schreiben-lernen.de“. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Münster, S. 147–160
- Kellner, H./Heuberger, F. (1999): Die Einheit der Handlung als methodologisches Problem. Überlegungen zur Adäquanz wissenschaftlicher Modellbildung in der sinnverstehenden Soziologie. In: Hitzler, R./Reichert, J./Schröer, N. (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Überlegungen zur Adäquanz wissenschaftlicher Modellbildung in der sinnverstehenden Soziologie. Konstanz, S. 71–96
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Hohengehren
- Klein, R. (2005): Lernberatung in der Umsetzung: Kernelemente als strukturgebender Rahmen. In: Klein, R./Reutter, G. (Hg.): Die Lernberatungskonzeption. Baltmannsweiler, S. 41–51
- Klein, R./Reutter, G. (2005): Begründungen für Lernberatung und konzeptionelles Verständnis. In: Klein, R./Reutter, G. (Hg.): Die Lernberatungskonzeption. Baltmannsweiler, S. 11–28
- Klingovsky, U. (2009): Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld

- Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung [14 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung, Nr. 1, Art. 14. URL: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1124/2497 (Stand: 15.08.2012)
- Knoll, J. (2008): Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Bielefeld
- Kossack, P. (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Bielefeld
- Kraft, V. (2011): Beraten. In: Kade, J./Helsper, W. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 155–161
- Kretschmann, R. (2007): Auf Umwegen zum Ziel. Motivierende Lese- und Schreibförderung bei älteren Schülerinnen und Schülern. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Münster, S. 42–47
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung, Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24–58
- Laetsch-Bregenzler, C. (2008): Erst nachdenken, dann schreiben! Mit dem Rechtschreibtest „Inventar impliziter Rechtschreibregeln“ von Holger Probst. 3. Aufl. Horneburg
- Langemeyer, I. (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik – eine Fallstudie. Münster
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge
- Liebau, E. (2008): Die Bildung des Geschmacks. Über Distinktion und Kapital. Und über Gerechtigkeit. In: Liebau, E./Zirfas, J. (Hg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen/Farmington Hills, S. 45–54
- Linde, A. (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster/New York/München/Berlin
- Lewin, K. (1982): Feldtheorie. In: Graumann, C.-F. (Hg.): Kurt-Lewin-Werkausgabe. Bd. 4. Stuttgart, S. 41–312
- Löchel, E. (2006): Versuch über das Lesen und Schreiben. Zur Psychodynamik alter und neuer Medien. In: Psychosozial, H. 29, S. 113–124
- Lozer, F./Terhart, E. (1977): Theorien des Lehrens. Stuttgart
- Ludwig, J. (1999a): Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 667–682
- Ludwig, J. (1999b): Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 43, S. 60–74
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld. URL: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4545/pdf/TuP-Ludwig.pdf> (Stand 01.08.2012)
- Ludwig, J. (2001): Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektiven mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 29–38

- Ludwig, J. (2002): Anforderungen an Lernberatung in Online-Foren. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 255–266
- Ludwig, J. (2003a): Subjektwissenschaftliche Didaktik. In: GdWZ, H. 3, S. 119–121
- Ludwig, J. (2003b): Lehr-, Lernprozesse in virtuellen Bildungsräumen: vermitteln – ermöglichen – verstehen. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 262–275
- Ludwig, J. (2007): Kompetenzentwicklung und Bildungsberatung als reflexiver Selbstverständigungsprozess. In: Heuer, U./Siebers, R./Gieseke, W. (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke, S. 183–196
- Ludwig, J. (2008): Bildungsberatung und Lernberatung – Systematisierungsversuche. In: Grotlüschen, A./Beier, P. (Hg.): Zukunft lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 73–82
- Ludwig, J. (Hg.) (2008): Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im Lernenden Forschungszusammenhang. Bielefeld
- Ludwig, J. (2009) Interview zum Online-Lerntagebuch – ein Unterstützungsmedium für Lehr-Lernverhältnisse. URL: <http://vimeo.com/8051138> (Stand: 04.06.2012)
- Ludwig, J. (2010): Die Welt im Kurs. Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 255–263
- Ludwig, J. (2011): Transformationskompetenz für Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Ludwig, J. (Hg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Berlin, S. 365–372
- Ludwig, J. (2012a): Lernbegründungen verstehen – Lernen beraten. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld, S. 152–180
- Ludwig, J. (2012b): Erwachsenenbildungsforschung und ihre Ordnungsstrukturen. In Bewegung bleiben. In: Weiterbildung, H. 4, S. 20–23
- Ludwig, J. (2012c): Lernforschung und Lehr-Lernforschung. In: Hof, Chr./Schmidt-Lauff, S./Felden v., H. (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler (im Ersch.)
- Ludwig, J. (2012d): Lehr-, Lernsettings. In: Dörner, O./Schäffer, B. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Leverkusen, S. 516–529
- Ludwig, J. (2012e): Lernen, Lernberatung und Diagnostik. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld, S. 13–18
- Ludwig, J. (2012f): Lernberatung in der Selbstlernarchitektur. Eine Analyse aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: Wrana, D./Maier Reinhard, C. (Hg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen, S. 303–322
- Ludwig, J./Müller, K.R. (2004): Kompetenzentwicklung im Interessenfeld betrieblicher Modernisierung. Fallarbeit als Konzept zur Kompetenzentwicklung? In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld, S. 281–306
- Ludwig, J./Müller, K. (2011): Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 119–142

- Ludwig, J./Müller, K. (2012): Lernforschung in der Alphabetisierung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 33–44
- Luhmann, N. (1995): Inklusion und Exklusion. In: Luhmann, N. (Hg.): Die Soziologie und der Mensch. Soziologische Aufklärung. Bd. 6. Opladen, S. 237–264
- Mader, W. (1975): Modell einer handlungstheoretischen Didaktik als Sozialisationstheorie. In: Mader, W./Weymann, A. (Hg.): Didaktische Grundrisse: Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungstheoretischen Didaktik. Bad Heilbrunn, S. 13–147
- Mader, W. (1991): Adressatenforschung: Forschungsstand und Desiderate. In: IfEB – Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (Hg.): Erwachsenen-Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Bremen, S. 17–20
- Maier Reinhard, C./Wrana, D. (2012): Selbstlernarchitekturen und Lernberatung in der Professionalisierung von Lehrer/innen. In: Ludwig, J./Schmidt-Wenzel, A. (Hg.): Wie Lehrer lernen. Opladen (im Ersch.)
- Maué, E./Fickler-Stand, U. (2011a): Berufliche Partizipation von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 77, S. 38–41
- Maué, E./Fickler-Stang, U. (2011b): Angebote zur Alphabetisierung im Erwachsenenalter – Partizipation am lebenslangen Lernen oder Etablierung der notwendigen Voraussetzungen dafür? In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 77–96
- May, P. (1997): Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe (HSP). Handbuch. Hamburg
- May, P. (1999): Strategiebezogene Rechtschreibdiagnose – mit und ohne Test. URL: www.peter-may.de/Dokumente/May_doc/May99a.pdf (Stand: 15.08.2012)
- May, P. (2010): HSP 1–9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Stuttgart
- May, P. (2011): HSP Handbuch 1–9. Hamburger Schreib-Probe. Diagnose orthographischer Kompetenzen zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Stuttgart
- Mayes, T./Kibby, M./Anderson, T. (1990): Learning About Learning from Hypertext. In: Jonassen, D.H./Mandl, H. (Hg.): Designing Hypermedia for Learning. Bd. 67, S. 227–250
- Mead, G.H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Meer, E. van der/Pannekamp, A./Foth, M./Schaadt, G./Horn, E./Hild, I./Koch, D./Schmiedeber, N./Beyer, R. (2011): Diagnostik basaler kognitiver, sprachlicher und mathematischer Kompetenzen von Analphabeten und Analphabetinnen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 87–108
- Meese, A./Schwarz, S. (2010): Teilhabe als Lebenswelt und generationenübergreifende Bildung: Schlüsselkonzepte der Förderung von Literalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 217–225
- Metze, W. (2009): Handanweisung Stolperwörter Lesetest. URL: www.wilfriedmetze.de/Handanweisung_2009.pdf (Stand: 15.08.2012)

- Metze, W.: Stolperwörter-Lesetest. URL: www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html (Stand: 04.06.2012)
- Müller, K.R. (1998): Handlung und Reflexion. Fallorientierte universitäre Bildung im Studiengang Pädagogik. In: Knoll, J. (Hg.): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 68–129
- Müller, K.R. (2003): Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ im Spiegel der Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüssler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Hohengehren, S. 120–141
- Müller, K.R. (2010): Fallbasierte Weiterbildung („Fallarbeit“). In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 110–111
- Müller, K. (2012): Alphabetisierungsforschung in Deutschland – Eine Bilanz. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 55–62
- Namgalies, L. (1990): Wie entsteht Analphabetismus? Lern- und Lebensgeschichten von Analphabeten. In: Namgalies, L./Heling, B./Schwänke, U. (Hg.): Stiefkinder des Bildungssystems, Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg, S. 15–130
- Naumann, C.L. (1989): Gesprochenes Deutsch und Orthographie. Linguistische und didaktische Studien zur Rolle der gesprochenen Sprache in System und Erwerb der Rechtschreibung. Frankfurt a.M.
- Naumann, C.L. (2007): Orthographie in Wissenschaft und (Alphabetisierungs-)Unterricht. Was nützt die Graphemik in der Alphabetisierung. In: Knabe, F. (Hg.): Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 81–95
- Negt, O. (1973): Bürgerliche und proletarische Öffentlichkeit. In: Ästhetik und Kommunikation, H. 12, S. 6–27
- Negt, O. (1989): Die Herausforderung der Gewerkschaften. Plädoyers für die Erweiterung ihres politischen und kulturellen Mandats. Frankfurt a.M.
- Nickel, S. (1998a): Ein „kleines Fehlerregister“ zur ersten Orientierung. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 37, S. 14–15
- Nickel, S. (1998b): Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der „Hamburger Schreib-Probier“. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 38, S. 20–24
- Nittel, D. (2009): Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitive Verständigung und Abgrenzung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 5–18
- Nolda, S. (2010): Macht in Lehr-/Lerninteraktionen Erwachsener. Machtfeststellungen in Interaktionsanalysen von Lehr-/Lernsituationen der Erwachsenenbildung in Abhängigkeit von Macht-konzepten und Datentypen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 13, S. 405–419
- Overmann, U. (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie – Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: Aufenanger, S./Lenssen, M. (Hg.): Handlung und Sinnstruktur. München, S. 19–83
- Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 70–182
- Oswald, M.-L./Müller, H.-M. (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart

- Pabst, A./Zeuner, C. (2011): Begründungen und Anwendungen literaler Praktiken – Ein Beitrag zur Perspektiverweiterung der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S. 97–118
- Pachner, A./John, A. (2011): Lebensweltorientierung – ein erwachsenenpädagogisches Prinzip für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit fruchtbar gemacht: Ausgewählte Ergebnisse zu lernförderlichen Aspekten aus einer Lerntagebuchstudie mit Kursleiterinnen und Kursleitern. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S. 223–244
- Pape, N. (2011): Lern- und Entwicklungsprozesse aus Sicht von Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern im Bereich Alphabetisierung. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 169–184
- Pätzold, H. (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Pätzold, H. (2010): Lernberatung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Stuttgart, S. 190
- Popp, C./Sanders, A. (2011): Subjektbezogene Lern- und Teilbarrieren in der Alphabetisierungsarbeit: Emotion und Motivation im Kontext der Kurseinmündung. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 47–64
- Pöggeler, F. (1974): Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik. Stuttgart/Berlin
- Prange, K. (2008): Schlüsselwerke der Pädagogik. Bd. 1. Stuttgart
- Probst, H. (1994): Die Voraussetzungs-Cluster-Analyse (VCA) in Testkonstruktionen – am Beispiel des „Inventar impliziter Rechtschreibregeln (IiR)“. In: Kleiter, E.F./Probst, H. (Hg.): Lernwege-Abbildung. Anwendung und Verfahren der Voraussetzungs-Clusteranalyse. Weinheim, S. 1–21
- Quante-Brandt, E./Anslinger, E./Grabow, T. (2008): Erweiterung beruflicher Handlungskompetenzen durch förderdiagnostische Bestimmungen von Lese- und Schreibkompetenzen benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. URL: www.bwpat.de/ausgabe14/quante-brandt_etal_bwpat14.pdf (Stand: 15.08.2012)
- Rackwitz, R.-P. u.a. (2012): Dialogische Förderdiagnostik in der Alphabetisierung am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld
- Ramboll Management (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. URL: www.forschungsministerin.info/pubRD/berufsbildungsforschung.pdf (Stand 29.08.2012)
- Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S. (2010): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden
- Rehfeldt, J. (2011): Der gestaltete Lernkontext. Lernen im informellen betrieblichen Kontext. Dissertation Universität Potsdam
- Reese, I. (2011): Pädagogene Beeinträchtigungen als Lernbarrieren? Schule aus der Sicht von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alphabetisierungskursen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 65–86

- Reutter, G. (2005): Was begründet die Auseinandersetzung mit den Inhalten von Lernen in der Lernberatungskonzeption? In: Klein, R./Reutter, G. (Hg.): Die Lernberatungskonzeption. Baltmannsweiler, S. 52–64
- Reuter-Liehr, C. (2008): Eine Einführung in das Training der phonemischen Strategie auf der Basis des rhythmischen Syllabierens mit einer Darstellung des Übergangs zur morphemischen Strategie. Mit 35 Tabellen. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Bochum
- Rihm, T. (2008): Täuschen oder vertrauen? In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit – Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelzer-Velber, S. 53–59
- Ruf, U./Keller, S./Winter, F. (2008): Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze
- Rüsseler, J./Gerth, I./Boltzmann, M. (2011): Basale Wahrnehmungsfähigkeiten von erwachsenen funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 11–28
- Sahrai, D./Gerdes, J./Drucks, S./Tuncer, H. (2011): Eine Typologie des funktionalen Alphabetismus. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S. 33–58
- Sauer-Schiffer, V. (Hg.) (2004): Bildung und Beratung. Münster
- Schaeff, A.W. (1990): Co-Abhängigkeit. Die Sucht hinter der Sucht. München
- Schäffter, O. (1987): Lernen als Ausdruck von Widerstand. In: Ebert, G. u.a. (Hg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Band 2: Von der Interpretation zur Rekonstruktion. Frankfurt a.M., S. 67–97
- Schäffter, O. (1994): Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 4–15
- Schäffter, O. (2000): Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 50–60
- Schiersmann, C. (2000): Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 18–32
- Schleiffer, R. (2005): Über Lernvermeidung. Eine funktionale Analyse „lernbehinderter“ Kommunikation. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, H. 3, S. 338–359
- Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hg.) (2008): Sozialintegrative Bildungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster
- Schneider, J./Wagner, H. (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit, Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster/New York/München/Berlin, S. 47–62
- Schrader, J. (1994): Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Weinheim
- Schründer-Lenzen, A. (2009): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. 3. Aufl. Wiesbaden

- Schügl, S./Nienkemper, B. (2012): Das diagnostische Setting als Basis einer gelungenen Diagnostik. In: Ludwig, J. (Hg.) (2012): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld
- Schütz, A./Luckmann, T. (1979): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt a.M.
- Schützeichel, R. (2004): Die beratene Gesellschaft. Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Beratung. Wiesbaden
- Schützeichel, R. (2012): Verstehen in professionellen Interaktionen. Review-Essay zu Deppermann u.a. (2010). In: Forum Qualitative Sozialforschung, H. 3, S. Art. 14. URL: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1879/3416 (Stand: 02.08.2012)
- Seligmann, M.E.P. (1979): Erlernte Hilflosigkeit. München/Wien/Baltimore
- Sickendiek, U./Engel, F./Nestmann, F. (2008): Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. 3. Aufl. Weinheim
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied
- Soeffner, H.-G. (1999): Verstehende Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Hitzler, R.J.N. (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie Konstanz, S. 39–49
- Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung: Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden
- Straka, G.A. (2001): Lern-lehr-theoretische Grundlagen der beruflichen Bildung. In: Bonz, B. (Hg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, S. 6–30
- Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Tenorth, H.-E. (2006): Bildung. In: Zwahr, A. (Hg.): Brockhaus-Enzyklopädie. 21. Aufl. Leipzig, S. 3–9
- Terhart, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart
- Thomssen, W. (1993): Hermeneutik versus Wissenschaft. Bildung als diskursives Verstehen. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hg.): Jahrbuch Arbeit Bildung Kultur. Recklinghausen, S. 97–112
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 28–75
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn
- Tippelt, R. (1997): Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven. In: Eckert, T./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hg.): Beratung und Information in der Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 1–70
- Tröster, M. (2000): Lernberatung in der Alphabetisierung/Grundbildung: Zwischen brüchiger Tradition und neuen Herausforderungen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 46, S. 127–133
- Tröster, M. (2004): Reflexionen zur Beratungspraxis in der Grundbildung und allgemeinen Erwachsenenbildung. In: Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.): Bildung und Beratung: Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Münster, S. 219–231

- Viol, W. (2010): Aktuelle Daten und Fakten zur Alphabetisierung und Grundbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 209–216
- Völzke, R. (2009): Durchlässigkeit braucht Bildung. Thesen zum bildungspolitischen Stellenwert von Bildungsberatung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 49–55
- Wagner, H. (2008): Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und Funktionaler Analphabetismus. In: Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit, Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster/New York/München/Berlin, S. 23–29
- Wagner, C./Sasse, A. (2011): Lese- und Rechtschreibkompetenzen von Erwachsenen mit Migrationsbiografie und geringen Deutschkenntnissen im Verlauf von Alphabetisierungskursen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 205–228
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. 5. Aufl. Tübingen
- Weis, M. (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Münster
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Stuttgart
- Winter, F. (2008): Etwas, worauf man stolz sein kann. In: Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.): Das Handbuch Portfolioarbeit – Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. 2. Aufl. Seelzer-Velber, S. 19–23
- Witt, H. (2001). Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung, H. 1, Art. 8. URL: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969/2114 (Stand: 15.08.2012)
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung, H. 1, Art. 22. URL: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519 (Stand: 15.08.2012)
- Zeuner, Chr./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim
- Zeuner, Chr./Pabst, A. (2011): Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt! Literalität als soziale Praxis. Eine ethnographische Studie. Bielefeld. URL: www.e-cademic.de/data/ebooks/extracts/9783763946860.pdf (Stand: 15.08.2012)
- Zimper, D./Dessinger, Y. (2012): Erwachsenengerechte Förderdiagnostik in der Alphabetisierung als Grundlage für eine Lernbegleitung. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld
- Zobel, M. (2000): Kinder aus alkoholbelasteten Familien. Entwicklungsrisiken und -chancen. Göttingen

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Abbildung 1:	Lerndreieck.....	28
Abbildung 2:	Lerndreieck.....	34
Abbildung 3:	Lern- und Vermittlungsdreieck.....	35
Abbildung 4:	Forschungslinien innerhalb der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung.....	44
Abbildung 5:	Alter der Interviewpartner.....	71
Abbildung 6:	Vereinfachte, lineare Darstellung des Auswertungsvorgehens.....	73
Abbildung 7:	Begründungstypen für das Lernen der Schriftsprache.....	86
Abbildung 8:	Kernkategorien und Dimensionen des Merkmalsraums.....	87
Abbildung 9:	Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabesicherndes resigniertes Lernen.....	98
Abbildung 10:	Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabesicherndes ambivalentes Lernen.....	108
Abbildung 11:	Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabeorientiertes ambivalentes Lernen.....	115
Abbildung 12:	Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabezurückgewinnendes funktionales Lernen.....	122
Abbildung 13:	Merkmale des Lernbegründungstypen Teilhabeerweiterndes vielschichtiges Lernen.....	128
Abbildung 14:	Ausdifferenzierung der Bedeutungsräume anhand der Lernbegründungen ..	137
Abbildung 15:	Verortung der Lernbegründungstypen hinsichtlich der Teilhabeausrichtung und dem Grad der Widersprüchlichkeit.....	139
Abbildung 16:	Pädagogische Beratung – Bildungsberatung – Lernberatung.....	148
Abbildung 17:	Phonem-Graphem-Zusammenhänge.....	161
Abbildung 18:	Phonem-Graphem-Zusammenhänge.....	161
Abbildung 19:	Morphematische Wortstruktur.....	162
Abbildung 20:	Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs in Anlehnung an Frith.....	163
Abbildung 21:	Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs nach May.....	164
Abbildung 22:	Niveaustufen des liR nach Probst	169
Abbildung 23:	Kategorien zur Beschreibung der sprachanalytischen Tätigkeit des Schreibanfängers nach Dehn.....	176
Abbildung 24:	lea.-Kompetenzmodell Schreiben.....	179
Abbildung 25:	Lernberatung – Vermittlungspraxis.....	194
Abbildung 26:	Beratungsschritte VIVA.....	197
Tabelle 1:	Überblick über das Herkunftsbundesland und die Geschlechterverteilung der Interviewpartner.....	71
Tabelle 2:	Merkmalsraum und Ausdifferenzierung der Lernbegründungstypen.....	135

Zusammenfassung

Dieser Band verbindet die Forschung im Feld der Alphabetisierung mit der Erwachsenenbildungsforschung.

Dazu wird erstens ein aktueller Überblick über den empirischen Forschungsstand im Feld der Alphabetisierung gegeben, der entlang der klassischen Forschungslinien in der Erwachsenenbildungswissenschaft systematisiert wird.

Zweitens werden die Ergebnisse eines pädagogischen Lernforschungsprojekts im Feld der Alphabetisierung vorgestellt. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung wurden typische Lernbegründungen und Lernwiderstände von Kursteilnehmenden im Kontext gesellschaftlicher (Nicht-) Teilhabe rekonstruiert. Dieses pädagogische Lernforschungskonzept fokussiert die soziale Eingebundenheit des Lernens und sein Verhältnis zur Vermittlungspraxis im Kurs und in der Lebenswelt der Teilnehmenden. Im Unterschied zur psychologischen Lernforschung wird der Lernprozess in dieser pädagogischen Lernforschung nicht nach dem Informationsspeicherungsmodell entworfen, sondern als prinzipiell begründbare und begründete soziale Praxis verstanden, die sich auf die pädagogische Vermittlungspraxis bezieht. Insofern wird hier eine bildungswissenschaftlich begründete, empirische Forschung vorgestellt, die im Unterschied zur psychologisch und soziologisch orientierten empirischen Bildungsforschung an Bildungsprozessen als Selbst- und Weltverständigung im Rahmen gesellschaftlicher Teilhabe interessiert ist.

Drittens wird ein Überblick zu Lernberatungskonzepten als Format für Lernunterstützung in der didaktischen Vermittlungspraxis gegeben. Dazu werden die Lernberatungs- sowie Diagnostikkonzepte in der Alphabetisierungsarbeit in den Kontext des erwachsenenbildnerischen Lernberatungsdiskurses gestellt. Abschließend wird ein rekonstruktives Lernberatungskonzept vorgestellt und begründet, das auf den Lernbegründungstypen aufbauen kann, die im Lernforschungsprojekt typisiert wurden. Professionelles Lernberatungshandeln in der Bildungspraxis kann sich von den Ergebnissen der pädagogischen Lernforschung sensibilisieren lassen.

Abstract

This volume combines research in the fields of literacy and adult education.

A current overview of the empirical state of research in the field of literacy is systematized along the classical lines of the science of adult education.

Subsequently, the results of a pedagogical empirical research project in the field of literacy are presented. A qualitative study reconstructs the participants' typical learning reasons and resistances are reconstructed in the context of social (non-) participation. This pedagogical concept of empirical research is focused on the social inclusion of learning in the context of educational programmes and the participants' life environment. In contrast to psychological learning research, the process of learning is not based on the information memory pattern but seen as a generally reasonable and reasoned social practice which refers to the pedagogical practice of teaching. In this respect, an educationally founded, empirical research is presented, which, in contrast to the psychologically and sociological empirical education research, takes an interest in educational processes as self and world understanding in the frame of social participation.

A third focus of this volume is to provide an overview of approaches to learning counselling as a format for learning support in didactic teaching. Concepts for learning counselling as well as diagnostics are put in the context of the debate about learning counselling in adult learning. Finally, a reconstructive concept for learning counselling is presented and analyzed, which can be based on the typical learning-reasons which are the result of the presented learning research study. Professional learning counselling can be sensitized by the results of pedagogical learning research studies.

Autorenporträts

Joachim Ludwig, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam, Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Lernforschung, Didaktik und professionelles Handeln, Beratung; Verwaltungsratsvorsitzender des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen Bonn (DIE), ludwig@uni-potsdam.de

Katja Müller, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin an der Universität Potsdam, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik, Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: qualitative Sozialforschung, Lernforschung in der Erwachsenenalphabetisierung, Lehr-Lernforschung in der betrieblichen Weiterbildung, Lernberatung, kamue@uni-potsdam.de

Christin Schramm, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernberatung, Konzeptionelle Arbeit im Weiterbildungsprogramm, Kooperative Netzwerkarbeit, christin.schramm@uni-potsdam.de

Julia Woitzick, M.A., Absolventin des Departments für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt SYLBE, Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Lernforschung in der Erwachsenenalphabetisierung, betriebliche Weiterbildung, Lernberatung, juliawoi@uni-potsdam.de

Jirko Piberger, B.A., Absolvent des Departments für Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam, studentischer Mitarbeiter im Projekt SYLBE, Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Objektive Hermeneutik, kasuistische Schul- und Unterrichtsforschung, Lehr-Lernbeziehungen, jirko.piberger@web.de

Analphabetismus

Perspektiven für den wissenschaftlichen Diskurs

Der Studientext beschreibt den nationalen und internationalen Stand der Forschung zum Phänomen des funktionalen Analphabetismus. Der Autor grenzt Begrifflichkeiten voneinander ab, veranschaulicht Argumentationsstränge und schafft damit eine fundierte Basis zur Entwicklung neuer Perspektiven und Ansätze für die weitere empirische und theoretische Erforschung von Lese- und Schreibfertigungsdefiziten.

Studierende der Erwachsenenbildung und interessierte Akteure im Umfeld der Alphabetisierungsprogramme erhalten hier eine theoretische Fundierung für wissenschaftliche Grundlagenstudien oder praktische Projektarbeit.



Steffen Kleint
**Funktionaler
Analphabetismus
– Forschungs-
perspektiven und
Diskurslinien**

2009, 103 S.,
18,90 € (D)/32,70 SFr
ISBN 978-3-7639-1975-8
Best.-Nr. 42/0025

wbv.de

STUDIUM

STUDIEN-
TEXTE FÜR
ERWACHSENEN-
BILDUNG II

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de

Online: <http://www.die-bonn.de/doks/2012-erwachsenendidaktik-01.pdf>



Lernberatung und Diagnostik

Praxiskonzepte für Lern- beratung und Diagnostik

Diagnostik und Lernberatung können sich produktiv ergänzen und sind in dieser Kombination für den Bereich Alphabetisierung/Grundbildung besonders wichtig.

Der Band präsentiert erstmals Konzepte, die zeigen, wie Lernberatung sowie Lern- und Kompetenzdiagnosen in der Praxis zusammengeführt werden können. Besonders hilfreich für Planende, Beratende und Kursleitende in der Alphabetisierung und Grundbildung sind die in den Beiträgen vorgestellten Materialien und Vorgehensweisen. Die Praxiskonzepte zur Lernberatung richten sich darüber hinaus an alle Akteure der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.



Joachim Ludwig (Hg.)

Lernberatung und Diagnostik

Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung

Perspektive Praxis

2012, 194 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5065-2

E-Book ISBN 978-3-7639-5066-9

Best.-Nr. 43/0040

wbv.de

Lernen und Lernberatung

Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik

Alphabetisierung fordert die Erwachsenenendidaktik in besonderer Weise heraus. Mit Blick auf schwierige soziale und biografische Rahmungen sowie im Rückgriff auf sprachsystematisches Wissen gilt es, das Prinzip der Teilnehmerorientierung und das Ziel der sozialen Teilhabe der Betroffenen im didaktischen Handeln zu verfolgen. Dieser Band systematisiert die hierzu entwickelten Forschungsansätze und Lernberatungskonzepte und liefert neue Erkenntnisse zu Lernen und Lernberatung.

Die Ergebnisse des Lernforschungsprojekts SYLBE (im BMBF-Programm Alphabund) werden in einer Typologie von Lernbegründungen, Lernanlässen und Lernabbrüchen zusammengeführt. Darauf aufbauend wird ein rekonstruktives Lernberatungskonzept entwickelt, mit dem die sozialen Lernhandlungen der Teilnehmenden mit Blick auf gesellschaftliche Teilhabe unterstützt werden können.

Der Band wendet sich an Wissenschaftler und Bildungspraktiker.



Kostenloses Online-Material für die Praxis finden Sie im Internet unter www.die-bonn.de oder wbv.de/artikel/14---1118