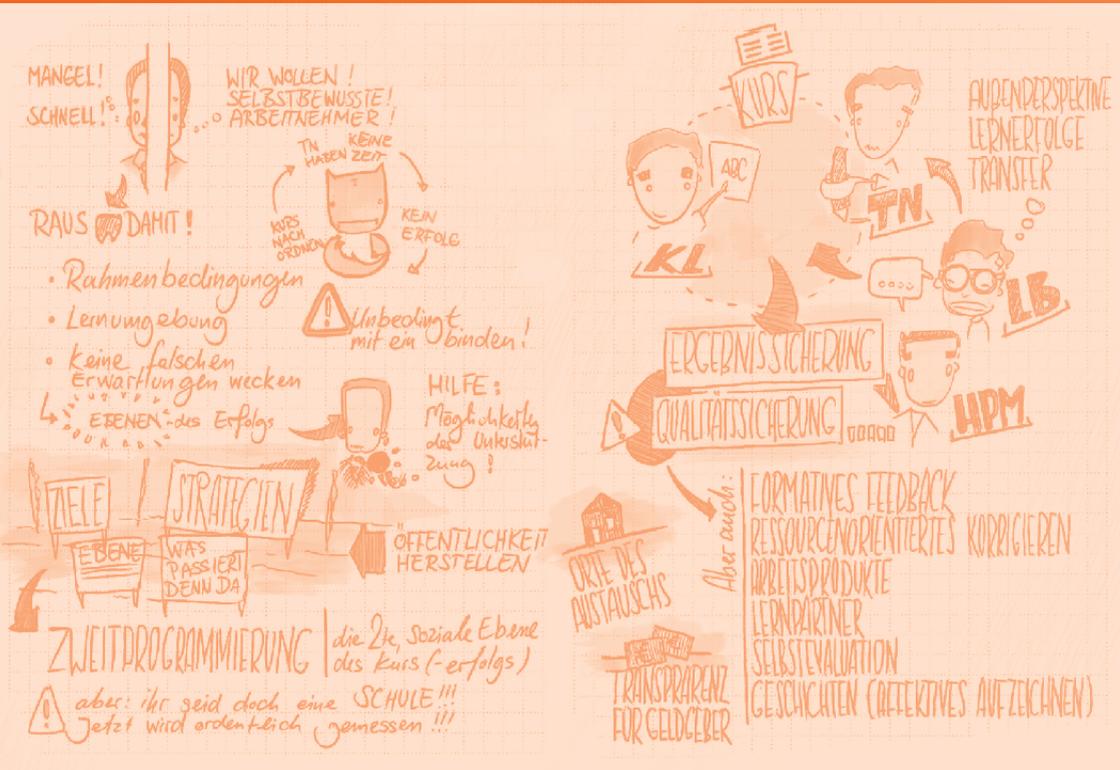


Lernerfolg in der Grundbildung

Carola Rieckmann



Lernerfolg in der Grundbildung

Carola Rieckmann

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Lernerfolg auf unterschiedlichen Ebenen	5
2.1	Die kognitive Ebene von Lernerfolg	5
2.2	Die affektive Ebene von Lernerfolg	10
2.3	Die soziale Ebene von Lernerfolg	13
3	Lernerfolg aus unterschiedlichen Perspektiven	15
3.1	Die Perspektive von Betrieben und Jobcenter	16
3.2	Die Perspektive der Kursleitenden	17
3.3	Die Perspektive der pädagogisch Verantwortlichen	19
3.4	Die Perspektive der Teilnehmer/innen	20
4	Lernerfolg unter verschiedenen Bezugsnormen	21
4.1	Die Sachliche oder kriteriale Bezugsnorm	21
4.2	Die soziale Bezugsnorm	21
4.3	Die individuelle Bezugsnorm	22
5	Lernerfolg in Abhängigkeit unterschiedlicher Zugangswege	22
5.1	Der Einfluss von Fragestellung und Vorgehensweise	23
5.2	Der Einfluss von Erhebungsmethoden	24
6	Lernerfolg aus Sicht der Teilnehmer/innen (Mandy Kaiser)	26
7	Lernerfolge didaktisch verfügbar machen	31
7.1	Zwei Vorschläge, um Lernerfolge sichtbar zu machen	32
8	Handlungsempfehlungen und Fazit	34
9	Literatur	36

1 Einleitung

Der nachholende Erwerb von Grundbildungskompetenzen im Erwachsenenalter gestaltet sich in der Regel individuell und unterschiedlich, je nach Anlass für das Lernen, nach Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine Kursteilnahme und je nach persönlichem Ziel, das Teilnehmende¹ damit verbinden. Ziele werden jedoch auch von außen gesetzt: Arbeitsanforderungen sollen besser erfüllt werden, die Integration in den Arbeitsmarkt soll gelingen. In diesem Zusammenhang sind pädagogisch Verantwortliche und Kursleitende in Volkshochschulen und anderen Weiterbildungsorganisationen mit der Frage nach dem absehbaren Erfolg einer Maßnahme der Grundbildung konfrontiert. Erwachsene lernen anders als Kinder und Grundbildungskurse funktionieren darüber hinaus nicht wie andere Angebote der Erwachsenenbildung in dem Sinne, dass jemand ein Defizit feststellt, ein entsprechendes Lernangebot besucht und den Kurs schließlich mit dem Gelernten verlässt. Grundbildungskurse sind neben den eigentlichen Lerninhalten gleichzeitig mit einem hohen sozialpädagogischen Anspruch verknüpft, der von den Kursleitenden ein großes persönliches Engagement verlangt. Dass eine Teilnahme an Alphabetisierungskursen bei vielen Teilnehmenden zu keinem Lernerfolg führen soll (vgl. Rosenblatt & Lehmann 2013) muss für alle, die in diesem Bereich tätig sind, eine enttäuschende Aussage sein. Im Zuge dessen kommt deshalb auch die Frage auf, was Lernerfolg in der Alphabetisierung und Grundbildung eigentlich bedeutet. Das hessische Leitprojekt „Alphabetisierung und Grundbildung“ an der Volkshochschule Frankfurt hat sich mit dem Stand der Fachdiskussion zu diesem Thema beschäftigt und Antworten auf diese Frage für die Praxis gefunden.

Leitend für die Untersuchung waren folgende Fragestellungen:

- Was sagt die aktuelle Fachdiskussion zum Thema „Lernerfolg in der Alphabetisierung und Grundbildung“?
- Was bedeutet „Lernerfolg“ für Teilnehmende in einem Alphabetisierungskurs?
- Was bedeutet „Lernerfolg“ für einen Betrieb, mit dem eine Kooperation für arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung aufgebaut werden soll?
- Wie können pädagogisch Verantwortliche den „Lernerfolg“ von Teilnehmenden eines geförderten Kurses gegenüber dem Geldgeber darstellen?
- Welche Methoden können Kursleitende einsetzen, um den „Lernerfolg“ der Teilnehmenden auch für diese selbst sichtbar und dialogfähig zu machen?

¹ Zugunsten besserer Lesbarkeit wird abwechselnd die weibliche, männliche oder neutrale Form verwendet. Gemeint sind stets beide Geschlechter.

Diese Broschüre stellt die Ergebnisse des Projekts vor. Sie basieren einerseits auf der Recherche aktueller Fach- und Forschungsliteratur sowie auf eigenen Interviews mit Kursleitenden, Teilnehmer/innen, pädagogisch Verantwortlichen an hessischen Volkshochschulen sowie mit Personalverantwortlichen in Betrieben, die bereits erste Erfahrungen mit Grundbildungskursen für ihre Beschäftigten haben. Darüber hinaus gehen auch die Ergebnisse aus den Arbeits- und Diskussionsgruppen des Workshops „Lernerfolg in der Alphabetisierung und Grundbildung“ in diese Expertise ein, der am 26. September 2014 im Rahmen des hessischen Leitprojekts Alphabetisierung der Volkshochschule Frankfurt stattgefunden hat.

Bei allen Interviewpartnern sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops möchten wir uns an dieser Stelle ganz herzlich für ihre Unterstützung bedanken.

2 Lernerfolg auf unterschiedlichen Ebenen

Welche Antworten man bekommt, wenn man nach Lernerfolgen im Grundbildungsbereich fragt, hängt unter anderem davon ab, wonach man sucht bzw. was man alles in eine Definition von Lernerfolg mit einbezieht. In der Fachliteratur, aber auch von den von uns befragten Personalverantwortlichen kooperierender Betriebe, Kursleitenden, pädagogisch Verantwortlichen und Teilnehmer/innen werden Lernerfolge auf drei unterschiedlichen Ebenen genannt: einer kognitiven, einer affektiven und einer sozialen bzw. einer Ebene der Teilhabe.

2.1 Die kognitive Ebene von Lernerfolg

„Unter Kognitionen versteht man Strukturen oder Prozesse des Erkennens und Wissens. Darunter fallen z.B. die Prozesse des Wahrnehmens, Schlussfolgerns, Erinnerns, Denkens und Entscheidens und die Strukturen der Begriffe und des Gedächtnisses‘ (Zimbardo/Gerring 2008, S.790)“ (van der Meer u.a. 2011). Kognitive Lernerfolge sind entsprechend konkrete Lese- und Schreibkompetenzen, beispielsweise funktionales Wissen über das System der Graphem-Phonem-Zuordnung, Rechtschreiberegeln oder Grammatikwissen.

Aussagen von Kursleitenden zu kognitiven Lernerfolgen:

„Wenn Fehler, die die ganze Zeit passiert sind, dass die nicht mehr passieren“

„(Wenn sie) schwierige Wörter viel sicherer lesen können“

„Also die haben jetzt wirklich Begleiter gelernt. Was ist ein Begleiter“.

Es stellt sich die Frage, ob und ggf. wie sich diese kognitiven Fähigkeiten für Grundbildungskurse systematisieren lassen. In der Praxis wird funktionales Wissen im Bereich Lesen und Schreiben normalerweise grob über drei Stufen (Anfänger, Mittelstufe, Fortgeschrittene) definiert:

1. Stufe: von Buchstaben zu Wörtern
2. Stufe: Von Wörtern zu Sätzen
3. Stufe: Von Sätzen zu Texten. (vgl. Klepp o.J.)

Üblich sind dabei sogenannte Kann-Beschreibungen. Rosenblatt und Bilger (2011) formulieren entsprechend in ihrer Studie vier Kompetenzstufen, getrennt für das Lesen und Schreiben:

1. Kann gar nicht oder nur einzelne Buchstaben lesen/schreiben.
2. Kann nur einzelne Worte, z.B. Namen oder Ortsschilder lesen/schreiben.
3. Kann kurze Texte lesen/schreiben, aber nur langsam.
4. Kann gut lesen nur nicht schreiben bzw. kann schreiben aber mit vielen Fehlern (vgl. ebd. S. 25).

2005 wurde erstmals ein Orientierungsrahmen zur Alphabetisierung veröffentlicht (vgl. Klepp o.J.). Der darin vorgeschlagene Lernzielkatalog basiert auf den in der Praxis genutzten Kann-Beschreibungen und soll künftig die Evaluation von Lernerfolgen ermöglichen (vgl. Linde & Schladebach 2007).

Erfolg bedeutet dann entsprechend, dass jemand seine Leistungen im Kursverlauf auf eine der nächsthöheren Ebenen verbessern kann. Beurteilt wird hier allerdings global durch Selbsteinschätzung der Lernenden (vgl. Rosenblatt & Bilger 2011) oder durch Einschätzung der Kursleitenden (vgl. Klepp o.J.).

Aktuell werden vom Deutschen Volkshochschulverband die Rahmencurricula Lesen und Schreiben eingeführt. Sie sollen künftig eine systematische Grundlage für den Unterricht bilden und damit auch Lernerfolge besser überprüfbar machen.

Aufgrund der sehr heterogenen Gruppen beschreiben Kursleitende auch sehr individuelle Lernerfolge vom Lesen einzelner Buchstaben bis hin zu komplexen Leseleistungen:

„Als er zum ersten Mal nach zwei Jahren endlich geschafft hatte, eine Silbe zu lesen.“

„Das ‚Tschick‘ von Herrndorf, das fand er toll, ähm, hat's jetzt fertig, der war in Kur, da hat er das dann fertig gelesen, und meinte dann: „Ich fass' mal kurz zusammen.“

Neben konkretem Wissen über Lesetechnik oder Rechtschreibregeln wird für den kognitiven Bereich auch eine Meta-Ebene beschrieben. Metakognition meint die Fähigkeit, die eigene mentale Aktivität bewusst zu überwachen, zu steuern und zu organisieren. Metakognitionen kommen nicht nur bei der Kontrolle von Denkprozessen, sondern auch in anderen kognitiven Bereichen wie Aufmerksamkeit (Meta-Aufmerksamkeit) oder Gedächtnis (Meta-Gedächtnis) zum Einsatz (vgl. Spering & Schmidt 2009). Lernerfolge im Bereich Metakognition beziehen sich entsprechend auf die Überwachung des eigenen Denkens und Handelns, außerdem auf den Erwerb von Lerntechniken oder Sprachbewusstsein (vgl. Nickel & Hubertus 2003). Dazu gehört daher auch die Regulation und die Selbststeuerung des eigenen Lernens, also zum Beispiel sich aktiv am Kursgeschehen zu beteiligen oder seine Materialien zu organisieren und regelmäßig am Kurs teilzunehmen. Der Erfolg besteht darin, sich selbst Ziele zu setzen, seine Zeit im Alltag effektiv zu organisieren, sich eigene gelegentliche Motivationstiefs bewusst zu machen und über Strategien zu verfügen, diesen entgegen zu wirken.

Kursleiter/innen beobachten auch metakognitive Lernerfolge:

„Wenn die Teilnehmer selbst merken, dass sie etwas falsch geschrieben haben und ich das nicht mehr sagen muss“.

„(...), dass sie z.B. auch selbst sagen: „So, als Hausaufgabe mach ich das, ich les' das zu Hause weiter!“

„(...), dann können die drauf gucken [auf die angelegte Karteikarte] und das für jedes Geschriebene dann überprüfen. Also da haben sie was, wo sie sich drauf verlassen können. Und das ist dann der Erfolg.“

„Mal zielgerichtetes Verhalten in so 'nem Lesekurs zeigen.“

Sturm und Philipp (2013) unterscheiden in ihrer Untersuchung zum Lese- und Schreibwissen schriftlicher Erwachsener das metakognitive Wissen zusätzlich in fünf Unterkategorien:

„a) personenbezogenes Wissen: Wissen über sich selbst und andere als Leser/-in oder Schreiber/-in, über eigene Lese- und Schreibfähigkeiten oder -motivation und wie sich das auf die Performanz auswirkt.

b) aufgabenbezogenes Wissen: Wissen über Aufgabenmerkmale und ihre Effekte auf die Lösung.

c) strategiebezogenes Wissen: Wissen über die Strategien, die für die Erreichung eines bestimmten (Teil-) Ziels wichtig sind, das kann prozedurales Wissen wie auch konditionales Wissen sein.

d) metaregulatives Wissen: Wissen über die Kontrolle von kognitiven Aktivitäten, sei dies Planung oder Auswahl von Strategien im Verlauf eines Prozesses, die Überprüfung, ob die verwendeten Strategien zielführend sind, und bei Bedarf eine Anpassung des Vorgehens.

e) Wissen über Stützstrategien: Wahl einer geeigneten Lese- oder Schreibumgebung, der Rückgriff auf externe Hilfen wie Hilfe durch die Kursleitung oder externe Hilfsmittel wie Wörterbuch, Internet, etc., das Ziehen von Konsequenzen (<Beloh-

nung> vs. <Strafe>), Verbalisierungen im Lese- oder Schreibprozess, die eine Unterstützende Funktion haben (z.B. laut lesen bei schwierigen Stellen)" (ebd., S. 7f.).

Als Lernerfolg wäre demnach auch zu verstehen, wenn jemand Strategien für das eigene Lesen- und Schreiben entwickeln konnte, sich zum Beispiel Notizen macht oder lernt, im Internet nach der richtigen Schreibung schwieriger Wörter zu suchen. Auch, wenn zu diesem Bereich noch keine gezielten Untersuchungen vorliegen, ist zu erwarten, dass Lernerfolge von Grundbildungskursen gerade auch in diesem meta-kognitiven Bereich zu suchen sind.

Was wissen wir also aus der bisherigen Forschung schon über die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Rahmen von Alphabetisierungsangeboten? Inwieweit können sie durch eine Maßnahme verbessert werden? Insgesamt ist die Forschungslage in diesem Bereich bisher noch recht unbefriedigend. Kognitive Erfolge nachzuweisen, scheint eine große Herausforderung zu sein. Ein Problem besteht offenbar darin, dass es zwar Fortschritte gibt, die konkreten Lese- und Rechtschreibkenntnisse aber immer noch so niedrig sind, dass sie für das alltägliche Leben nicht ausreichend sind. Bestehende Fortschritte werden daher kaum als Lernerfolge wahrgenommen. Im Laufe einer Maßnahme verbessern sich die Teilnehmenden zwar signifikant, allerdings verbleiben ihre Leistungen innerhalb der definierten Norm von Vorschulkindern (vgl. van der Meer u.a. 2011).

Lernerfolg trotz geringerer Leistung?

Manchmal lesen Analphabet/innen nach einem Lesetraining nicht wie erwartet immer schneller sondern sogar langsamer (vgl. Grosche 2011a & Grosche 2011b).

Vermutung: Diese Leseverlangsamung wird durch eine Strategie-Interferenz verursacht. Schwache Leser bedienen sich häufig einer Kompensationsstrategie. Bekannte Wörter werden auswendig als Ganzes erkannt: „Wenn funktionale Analphabeten und Analphabetinnen nun die langsamere aber universellere alphabetische Lesestrategie hinzulernen, dann müssen sie von ihrer gewohnten und über Jahre bis Jahrzehnte automatisierten orthografischen Lesestrategie ablassen. Dieser Strategiewechsel kann die Lesegeschwindigkeit verlangsamen“ (Grosche 2011a, S. 39).

Übergeneralisierungen neu erworbener Rechtschreibregeln können ebenfalls dazu führen, dass vormals korrekt verschriftlichte Wörter nun falsch geschrieben werden: Das Wort „Verkäuferin“ wird dann z.B. als „Verkäuferinn“ verschriftlicht, nachdem die Regel „Nach Kurzvokal folgt Doppelkonsonant“ erworben wurde (vgl. Deneke & Horch 2011).

Trotz schlechterem Ergebnis hätte man also einen Lernerfolg! Beim Messen von Lernfortschritten müssen solche Entwicklungsschritte berücksichtigt werden.

In Bezug auf kognitive Leistungen weisen Kursleitende außerdem immer wieder darauf hin, dass Lernerfolge nicht stabil bzw. dauerhaft sind und dass bereits Gelerntes nach einer bestimmten Zeit ohne Unterricht (Ferien/Krankheit) wieder in Vergessenheit gerät. Von mehreren Befragten wird sogar auf die eine oder andere Weise geäußert, dass das Ziel, am Ende eines Kurses oder auch nach mehreren Kursen, richtig lesen und schreiben zu können, für den Großteil der Teilnehmer/innen in ihren Augen nicht realisierbar ist: „Ob die jemals davon wegkommen, weiß ich nicht“. Es komme nicht selten vor, dass einzelne Kursteilnehmer/innen nicht „lernfähig“ seien. Dies sei aber nach wie vor ein großes Tabuthema und die multifaktorielle Problemlage aus kognitiven Einschränkungen und überdurchschnittlich schwierigen sozio-ökonomischen Lebensbedingungen in dieser Gruppe werde von Außenstehenden meist unterschätzt. Die Nachhaltigkeit von Lernerfolgen ist bei Teilnehmenden solcher Kurse also insgesamt ein besonderes Problem. Dies gilt es bei dem Versuch, Lernerfolge nachzuweisen, im Hinterkopf zu behalten.

2.2 Die affektive Ebene von Lernerfolg

Unter Lernerfolgen auf affektiver Ebene werden Konstrukte verstanden, die „psychologische Ressourcen beschreiben, welche für Anpassung und Lebenszufriedenheit benötigt werden“ (Huber & Wallerstein 2006). Darunter fallen Einstellungen, Haltungen, Interessen oder Wertungen. Dazu gehören etwa Motivation, Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung und daraus resultierend Konzepte wie Selbstwertgefühl oder Selbstbewusstsein. Gefühle und Emotionen sind erwiesenermaßen für das Lernen im Allgemeinen von hoher Bedeutung. Für Menschen, die nicht lesen und

schreiben können, spielt die Selbstwahrnehmung eine besondere Rolle, da sie damit umgehen müssen, dass sie eine allgemein erwartete Fähigkeit nicht erworben haben (vgl. Rosenblatt & Bilger 2011). Häufig blicken Kursteilnehmer/innen auf eine lange Karriere der Misserfolgserfahrungen zurück. Der hohe Leidensdruck vieler Teilnehmenden resultiert aus der Angst, an schriftsprachlichen Aufgaben des Alltags erneut zu scheitern oder noch schlimmer, von anderen als schriftsprachlich inkompetent erkannt zu werden. Ein Lernerfolg auf affektiver Ebene ist entsprechend das Ablegen von Misserfolgsorientierung (vgl. Nickel & Hubertus 2003). In Bezug auf affektive Lernerfolge scheinen bestehende Grundbildungsangebote besonders erfolgreich zu sein. Pape berichtet aus einem Teilprojekt der „Verbleibstudie“, dass alle Teilnehmer/innen durch die Kursteilnahme Veränderungen ihres Selbstwertgefühls wahrnehmen, „die sich positiv auf das Lernen im Kurs und die Alltagsbewältigung auswirken (Pape 2011b, S. 178).

Der Erfolg entsteht durch die Teilnahme an sich und dem damit einhergehenden besseren Gefühl im Alltag. Der Gewinn an Selbstsicherheit ist dabei scheinbar eher auf das Gefühl zurückzuführen, sich getraut zu haben, seine Probleme anzugehen und das Aufgehoben-sein in einer Gruppe Gleichgesinnter als auf tatsächlich nachweisbare Verbesserungen der schriftsprachlichen Fähigkeiten.

Affektive Lernerfolge aus Sicht der Kursleitenden:

„Durch den Kurs haben sie Sicherheit: „Ich bin ja im Kurs, und dann bin ich auch gut.“

„(sie merken) hier sind Fehler erlaubt und das übertragen die eben auch in ihren Alltag.“

„Die Angst (vor Lesen und Schreiben) zu verlieren.“

Das Schaffen einer geborgenen Lernatmosphäre wird von Kursleitenden ganz klar als eigene Aufgabe ihres Kurses verstanden. Weiterhin wird als Lernerfolg ein gesteigertes Selbstwertgefühl beschrieben, das vermutlich aus der Auseinandersetzung und dem Akzeptieren der eigenen Probleme mit der Schriftsprache in Folge der Kursteilnahme resultiert. Schließlich ist schon die Teilnahme an solch einem Angebot mit einer Form des Outing gleichzusetzen. Der Lernerfolg besteht also bereits darin: „sich überhaupt trauen, rauszugehen und so 'n Angebot wahrzunehmen“. Weitere

Lernerfolge auf affektiver Ebene sind das Selbstkonzept im Sinne eigener Kompetenzwahrnehmung („Sie ist stolz darauf, dass sie eine ganze Seite gelesen hat“), die Selbstwirksamkeit, indem wahrgenommen wird, dass man selbst aktiv etwas verändern kann („dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ‘ne Selbsterkenntnis haben: „Ich kann bestimmte Sachen auch durch Übung erlernen.“) und die Motivation zum Lesen und Schreiben bzw. die Motivation, das Lesen und Schreiben (weiter) zu erlernen („sich beteiligen und das heißt, wenn sie selber aktiv werden und bestimmte Sachen auch einbringen“). Deutlich wird in den Interviews auch immer wieder, dass bei den Kursteilnehmer/inne/n das Selbstbild als eine der Schriftsprache nicht mächtigen Person sehr stabil ist: „Die sagen trotzdem: ‚Ach, ich kann’s nicht! Ich kann’s ja nicht, ich bin schlecht‘. Das sagen die trotzdem, obwohl die schon so furchtbar viel gelernt haben.“ Der häufig sehr lange Verbleib in solchen Kursen über mehrere Jahre könnte teilweise darüber zu erklären sein, dass die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer ihre Selbstwahrnehmung, in der sie nicht (gut genug) lesen und schreiben können, nicht ablegen können und eine Verbesserung des Wohlbefindens an die aktuelle Kursteilnahme gekoppelt ist.

Um die positive, gefühlsbetonte Reaktion von Teilnehmenden auf Basisbildungskurse und ihren Gewinn auf der persönlichen Ebene zu beschreiben, nutzt Kastner (2011) das Konzept der vitalen Teilhabe: „Das Konzept der vitalen Teilhabe kann einige Dimensionen der festgestellten Effekte erklären: Die Stabilisierung und Stärkung, die sich in der Entwicklung innerer Sicherheit zeigt, die geteilte Perspektive (vor dem Kurs und seit Kursbeginn), die eine Bewältigung von tatsächlichen und gefühlten Ausschlusserfahrungen und die Verarbeitung dieser Erfahrungen im Sinne einer erlebten Wiedergutmachung sichtbar werden lässt, sowie die positiven Lern- und Bildungserfahrungen im Kurs, die es offenbar ermöglichen, Lernen und Bildung als Wert an sich wahrzunehmen“ (ebd., S.22).

Der Lernerfolg von Alphabetisierung und Grundbildung besteht also auch im Potential der vitalen Teilhabe im Sinne von subjektiver Zufriedenheit durch eine positive, gefühlsbetonte Qualitätsdimension während der Teilnahme. Dabei wird deutlich, dass es hier nicht um gelungenes Lehren und Lernen an sich geht, sondern um eine Form der pädagogischen Prozessqualität, d.h. um Bedingungen des Gelingens von Lehren und Lernen (vgl. ebd.).

Zahlreiche Studien aus der Lehr-Lern-Forschung belegen den großen direkten Einfluss von Konzepten wie Motivation oder Selbstkonzept auf zukünftige Lernerfolge. Es ergibt also Sinn, Konstrukte auf dieser Ebene als eigene Lernziele – quasi als Vermittler beim Erwerb kognitiver Kompetenzen – zu beschreiben.

2.3 Die soziale Ebene von Lernerfolg

Nicht alle Erfolge von Grundbildungsangeboten lassen sich als Lernerfolge im engeren Sinne beschreiben. Einige Erfolge, die von unseren Interviewpartnern genannt wurden, liegen auf einer sozialen Ebene. Dabei geht es sowohl um den Erwerb sozialer Kompetenzen, als auch um neue Möglichkeiten sozialer Teilhabe, die durch den Besuch eines Kurses geschaffen werden. „Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.“ (Definition Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 02/2009). Darunter fallen unter anderem Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit. Dabei bezieht sich Kommunikationsfähigkeit hier nicht auf korrektes Deutsch, sondern auf einen angemessenen Adressatenbezug bzw. das Wissen über Höflichkeitsformen oder angemessene Formulierungen in bestimmten Kontexten. Neue Möglichkeiten sozialer Teilhabe entstehen zum einen ganz konkret, durch die Aufnahme in eine Gruppe von Leuten mit ähnlichen Problemen. Die Teilnehmenden finden im Kurs Halt und Unterstützung und ihnen wird durch die anderen Teilnehmer bewusst, dass sie mit ihrem Problem nicht alleine dastehen.

Von Kursleitenden benannte Erfolge auf sozialer Ebene:

„... einfach hierher zu kommen, vielleicht gar keine Entwicklung zu spüren, bei der Lese- und Schreibkompetenz, aber sich mit anderen auszutauschen, auch festzustellen: ‚Ich bin nicht der Einzige, sondern es gibt noch mehrere Betroffene.‘“

„(...) wenn sie sagen können: ‚Ja, ich geh‘ in die Schule, ich lerne etwas.‘“

Zum anderen werden Erfolge auf der Ebene sozialer Teilhabe deutlich, wenn man einer Definition von Literalität als sozialer Praxis folgt: „Literalität als soziale Praxis bedeutet, dass Individuen ihre jeweiligen Schreib- und Lesekompetenzen in einem differenzierten sozialen Umfeld adäquat und nutzbringend handhaben und einsetzen können“ (Pabst & Zeuner 2011, S. 36). „Das Beherrschen der Schriftsprache ist so gesehen die Verfügung über den gesellschaftlichen Bedeutungsraum der Schriftsprache – mit all seinen Möglichkeiten und Beschränkungen“ (Ludwig & Müller 2012, S. 34). Im Sinne einer sozialen Sicht auf Literalität (vgl. z. B. Street 2003, Barton 2007)

fehlt es nach Aussage der Kursleitenden vielen Teilnehmer/innen nicht nur an konkreten Lese- und Schreibfähigkeiten, sondern auch an einer literalen Praxis von Unterricht, bzw. an einem Konzept von Unterricht- oder Lehr-Lern-Kultur, das sie sich erst aneignen müssen. Entsprechend ist es auch ein Lernerfolg: „die notwendigen Utensilien [...] mitzubringen, dabei zu haben, auch so die Zeiteinteilung von 90 Minuten hinzukriegen, ja? Dann Wechsel zwischen Din-A4- Blatt-Arbeit und Tafel-Arbeit hinzukriegen, ja, mit verschiedensten Methoden sich klarzukriegen, um was es geht“. Erst das Beherrschen solcher „Spielregeln“, wie sie für unterschiedliche soziale Räume und Situationen existieren, ermöglichen die Teilnahme an diesen.

Ein Kennzeichen gesellschaftlicher und sozialer Teilhabe ist auch die Möglichkeit, Bildungsangebote wahrzunehmen. Ist erst einmal die Hürde überwunden, sich in einem Kurs anzumelden entstehen dadurch weitere Zugänge: „Wenn jemand hierher kommt und lesen ... oder soweit lesen und schreiben lernt, dass er sich dann auch für andere Bildungsangebote öffnet“.

Kursleitende weisen auch darauf hin, dass der Kursbesuch im Sinne einer nachholenden ausgleichenden Gerechtigkeit empfunden wird, da viele Kursteilnehmer/innen früher in Schule und Familie nicht die benötigte Unterstützung beim Lernen erfahren haben. Sie seien deshalb stolz darauf, nun an einer „Schule“ teilzunehmen. Diejenigen, die den Kursbesuch auch gegenüber Familie und/oder Freunden offenlegen, erfahren durch diese nach Aussage der Kursleiter/innen auch „Akzeptanz ne hohe und Anerkennungsgrad“.

Unter dieser Perspektive geht es also ebenfalls nicht primär um einen tatsächlichen Zuwachs an Lese- und Schreibkenntnissen: „Lernen eröffnet den Teilnehmer/innen vielmehr den Blick auf Dinge, die vorher nicht gesehen werden konnten und Lernerfolg erscheint primär als die Bewältigung von hemmenden Hürden“ (...), sie lernen zu lernen, aber sie profitieren zunächst vor allem auf der psychosozialen Ebene durch die Integration in den Kurs und die positiven Dynamiken in der Gruppe“ (Razke 2009, S. 3). Die immense soziale Bedeutung, die Grundbildungskurse aus Sicht der Teilnehmer/innen einnehmen, besteht also in der stabilisierenden Funktion. Dies macht auch die häufig beobachtete langjährige Teilnahme an solchen Kursen plausibel (vgl. Egloff 2011). Lernerfolge auf sozialer Ebene bestehen also in geschaffenen Zugangsmöglichkeiten und Inklusion. Wenn jemand sich zum Beispiel nach der Teilnahme an einer Maßnahme traut, endlich wählen zu gehen, erschließt er sich damit gesellschaftliche Teilhabe. Erfolge dieser Art sind nicht zwangsläufig an einen tatsächlichen Anstieg der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten gekoppelt, sondern stellen bereits für sich genommen Lernfortschritte dar.

Solche Bildungsinhalte sind „nicht primär verwertungsbezogen, oder haben nur indirekt feststellbare, unerwartete oder sogar paradoxe Effekte“ (Fleige 2011, S. 72). In Bezug auf diese weitreichende Perspektive auf Lernerfolg ist ein Nachweis positiver Entwicklungen natürlich schwierig. Solche Prozesse sind nicht direkt beobachtbar, sondern lassen sich nur indirekt über deren Ergebnisse erschließen (vgl. Ludwig & Müller 2012). Eine theoriegeleitete Forschung zum Lernerfolg in Grundbildungskursen bedarf daher zunächst der Ausdifferenzierung potentieller Einflussfaktoren und der differenzierten Explikation zentraler Konzepte, wie etwa den Merkmalen einer selbstständigen Lebensgestaltung oder gesellschaftlicher Teilhabe.

Viele der Aussagen zu Lernerfolgen sind nicht ausschließlich einer der hier beschriebenen Ebenen zuzuordnen, sondern haben Einfluss auf mehreren Ebenen gleichzeitig. Das Paradebeispiel für diesen Umstand bietet die Aussage „mal ein Buch lesen zu können“. Auf kognitiver Ebene wäre damit Lernerfolg im Bereich der Lesekompetenz verknüpft. Auf affektiver Ebene besteht der Lernerfolg vermutlich in einem gesteigerten Selbstkonzept und der Motivation, auch bei eventuellen Schwierigkeiten das Buch bis zu Ende zu lesen. Auf sozialer Ebene eröffnet das Lesen ganzer Bücher den Zugang zur sozialen Gruppe der Bücherleser. In unserer hoch literalen Gesellschaft ergeben sich dadurch potentiell gleich vielfältige Möglichkeiten sozialer Teilhabe. So können etwa Bücher gelesen werden, um sich zu informieren, zu unterhalten, zu entspannen und sich mit anderen auszutauschen.

3 Lernerfolg aus unterschiedlichen Perspektiven

Was als Lernerfolg im Rahmen einer Grundbildungsmaßnahme verstanden wird, hängt auch davon ab, aus welchem Blickwinkel man diese Frage beantwortet bzw. wen man danach fragt. Denn die verschiedenen beteiligten Gruppen haben unterschiedliche Interessen. Unterschiedliche Zielvorstellungen führen dazu, dass auch unterschiedliche Dinge als Lernerfolg gewertet werden. Die Beurteilung von Lernerfolg kann deshalb mitunter in Abhängigkeit aktueller Strömungen auch recht wandelbar sein. So haben sich etwa aus **politischer Perspektive** die Ziele von Alphabetisierungskursen in den letzten Jahren verändert. Während früher die persönliche Freiheit im Vordergrund stand, dann eher die soziale Partizipation, wird heute die wirtschaftliche Notwendigkeit von Grundbildung betont (vgl. Nickel & Hubertus 2003).

3.1 Die Perspektive von Betrieben und Jobcenter

Betriebe, die Grundbildungskurse für ihre Mitarbeiter/innen anbieten sowie auch die Jobcenter, die ihre Klienten in Grundbildung vermitteln, nehmen in erster Linie eine **ökonomische Perspektive** ein. Aus dieser heraus werden Lernergebnisse vor allem im Hinblick auf ihre reale Verwendung bemessen (vgl. Fleige 2011). Insbesondere staatlich finanzierte Fördermaßnahmen haben den Anspruch, nachweislich effektiv zu sein; Lernerfolg wird entsprechend daran bemessen, welche konkreten Fähigkeiten Teilnehmer/innen im Rahmen eines Kurses erworben haben, um ihre Arbeitskraft produktiver und effektiver zu gestalten. Ein konkreter Nutzen kann aber auch bildungsökonomisch bzw. betriebswirtschaftlich oder volkswirtschaftliche definiert sein. (vgl. Fleige 2011, S. 71). Neben der ökonomisch verwertbaren Qualifizierung, die sich vor allem auf individuelle Kompetenzen bezieht, kann die Nutzen-Perspektive auch das Subjekt auf die Gesellschaft beziehen und beinhaltet dann auch sozial-ethische Werte wie etwa die Fähigkeit zur politischen Mitbestimmung und Solidarität (vgl. Meese und Schwarz 2014). Sogenannte „non-economic“ Folgen von Weiterbildung werden zwar vielfach vermutet, sind bisher aber kaum empirisch belegt (vgl. Thöne-Geyer 2013).

Kursleitende gehen meist davon aus, dass Betriebe von ihren Kursen vor allem klar umgrenzte Lernerfolge auf kognitiver Ebene verlangen. Die Analyse des im Hessencampus Teilprojekts „Lernerfolg“ entstandenen Interviewmaterials mit Betriebsverantwortlichen zeigte aber überraschenderweise, dass die Erwartungen der Personalverantwortlichen insgesamt sehr niedrigschwellig sind. Es wird einige Male explizit formuliert, dass es nicht realistisch sei zu erwarten, das Teilnehmer/innen nach einigen Wochen Kurs richtig lesen und schreiben können. Die Mehrheit der Befragten legt, wenn zum Teil auch nur implizit, als ein übergeordnetes Ziel der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse das „gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt“ (vgl. z.B. Hurrelmann 2007) zugrunde. Schriftsprachliche Fähigkeiten werden entsprechend nicht ausschließlich im Sinne instrumentellen Handelns verstanden, sondern ihnen wird auch eine Funktion für die Persönlichkeitsentwicklung zugewiesen und sie werden im Sinne kommunikativen Handelns deutlich als Grundlage sozialer und kultureller Teilhabe an der Gesellschaft wahrgenommen. Neben den kognitiven Lernzielen werden gleichwertig häufig affektive Ziele genannt. Eine der häufigsten Aussagen in diesem Zusammenhang war „Die Angst (vor Lesen und Schreiben) zu verlieren.“ Daneben werden metakognitive Aspekte von Lernerfolg genannt. Vor allem ist für die Betriebe wichtig, dass ihre Mitarbeiter wieder das „Lernen lernen“, also die Fähigkeit, das eigene Lernen zu steuern. Aber auch das „Bewusstwerden eigener Schwierigkeiten“ und im Zuge dessen auch „selbst aktiv“ zu werden und „das Leben in die eigenen Hände zu nehmen“ sind für die Betriebe wichtige Lernerfolge von Grundbildung. Zwar stehen in Betrieben auch sehr konkrete verwertungsbezogene

Anwendungen im Mittelpunkt der Erwartung an Kursangebote, wie etwa bestimmte Formulare im täglichen Ablauf ausfüllen können. Andererseits geht es den Betrieben aber vor allem darum, dass ihre Mitarbeiter/innen im Rahmen eines Kurses die Fähigkeit erwerben, angemessen mündlich oder schriftlich mit Arbeitgebern zu kommunizieren. Dabei steht weniger das fehlerfreie Deutsch, als vielmehr der angemessene Adressatenbezug und ein entsprechendes Maß an Höflichkeit im Mittelpunkt.

Lernerfolg aus Sicht der Betriebe:

(wenn die Teilnehme/innen) „Formulare und Sicherheitshinweise verstehen können“

„Ich möchte einfach, dass die die Angst da weghaben.“

„Ziel wäre, dass die Kollegen sich trauen nachzufragen, Sicherheit, sich nicht schämen müssen.“

„Selbstbewusstsein und Mut wecken, sich mit seinem Leben aktiv auseinanderzusetzen: Briefe lesen, sich Hilfe holen, Umgang mit Problemen verbessern.“

3.2 Die Perspektive der Kursleitenden

Unter einer **pädagogischen Perspektive** ist das vorrangige Ziel die Stärkung des Selbstwertgefühls und des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten (vgl. Nickel & Hubertus 2003). Kursleitende nennen als Lernerfolge zum Beispiel den Aufbau von Vertrauen, die erfolgreiche Vermittlung von Wertschätzung und Akzeptanz, den Abbau von hinderlichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, sowie die Entwicklung von Eigenständigkeit und Verantwortung für die eigenen Lernprozesse (vgl. Kastner 2011). Lernende sollen Schriftsprache vor allem angstfrei und als persönlich bedeutsam erleben (vgl. Nickel & Hubertus 2003). Neben das sehr spezifische Ziel „Lese- und-Schreib-Kompetenzen fördern“ tritt daher für die Kursleitenden auch ein eher auslegungsbedürftigeres, nämlich so etwas wie „Verbesserung der Lebensumstände“. Dies schlägt sich in ausgeprägter Beziehungsarbeit nieder (vgl. Schimpf 2011).

Die befragten Kursleiter/innen betonen immer wieder, dass Lernerfolge in ihren Kursen aufgrund der hohen Heterogenität der Gruppen auch sehr individuell definiert werden müssen. In Bezug auf konkrete Lese- und Rechtschreibleistungen weisen mehrere Interviewte darauf hin, dass Lernerfolge nicht stabil bzw. dauerhaft seien und dass etwas, das gelernt wurde, nach einer bestimmten Zeit ohne Unterricht (Ferien/ Krankheit) wieder in Vergessenheit gerate. Mehrere Kursleiter/innen äußern sogar die Vermutung, dass das Ziel, am Ende eines Kurses oder auch nach mehreren Kursen, richtig lesen und schreiben zu können, für den Großteil der Teilnehmer/innen in ihren Augen nicht realisierbar sei: „Ob die jemals davon wegkommen, weiß ich nicht“. Die Tatsache, dass es immer wieder Kursteilnehmer/innen gebe, die de facto aufgrund psychischer oder kognitiver Einschränkungen sowie schwieriger sozio-ökonomischer Lebensbedingungen nicht „lernfähig“ seien, sei immer noch ein Tabuthema.

Wegen der sehr langsamen Lernprozesse vieler Teilnehmer, sehen Kursleiter/innen eine große Schwierigkeit für die Etablierung von Alphabetisierungsangeboten in Betrieben:

„Aber das Zeitproblem. Also wenn man denen sagt: Die müssen jetzt erst mal drei Jahre kommen, bis die so auf dem ... dann sagen die: nee!“

Wenn es um das systematische Erfassen von Lernerfolgen geht, nehmen Kursleitende in der Regel eine Beschützer-Rolle gegenüber ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein und möchten diese gerne vor etwaigen erneuten Misserfolgserfahrungen und Leistungsdruck bewahren. Sie lehnen Testungen häufig ab, weil sie darin eine Bewertung, Selektion und Diffamierung ihrer Kursteilnehmenden befürchten:

„Es soll ja ein Curriculum eingeführt werden, auch für unseren Kurs und ich finde das ganz schön schlimm eigentlich, weil das kann man hier gar nicht machen (...). Und deswegen finde ich ein Curriculum nicht so toll. Aber das ist auch grad wegen diesem Messen ... (...). Ja, ich wünschte, das würde es nicht geben, aber ich mein, so ein bisschen ist es schon ... ich kann's verstehen, man will wie in der Schule so ein bisschen schon diese Erfolge halt testen, aber das geht so halt nicht immer. Die Leute sind ja nicht ohne Grund hier, also es ist ja nicht ohne Grund passiert, dass die eben Analphabeten wurden und da muss man auch 'nen speziellen Weg mit denen arbeiten.“

3.3 Die Perspektive der pädagogisch Verantwortlichen

Einrichtungen, die Grundbildung anbieten, sehen sich damit konfrontiert, dass es sehr schwierig ist, ihre Kurse auch wirklich voll zu bekommen. Kurse mit nur wenigen Teilnehmer/innen sind in diesem Bereich die Regel: „Dieses Jahr haben wir ja noch mal eingeladen, wir haben drei Anmeldungen bekommen, und ich wollte eigentlich schon absagen, aber die VHS-Leitung hat dann gesagt: „Nee, führen Sie das mal durch, machen Sie es einfach! Wenn sich schon drei anmelden ...“

Wegen der geringen Teilnehmer/innenzahlen lohnt sich für die Institution eine Stufung des Kursangebots inklusive der Beschreibung allgemeingültiger Lernziele und damit auch allgemeiner Lernerfolge meistens nicht: „Ich hab schon immer ein bisschen geliebäugelt mit Einstufungssystemen oder so aber ja, um ehrlich zu sein: wofür? Wenn ich sowieso nur einen Kurs habe, meine Option ist: Er passt in den Kurs, er kommt auf die Warteliste, oder er ist besser im Integrationskurs aufgehoben. Das sind meine drei Optionen.“

Die Gründe für den geringen Rücklauf trotz wissenschaftlich nachgewiesenem Bedarf sind vielfältig. Nicht nur, dass es eine große Hürde ist, sich seine Schwierigkeiten mit Schriftsprache einzugestehen, auch haben sich gerade Erwachsene häufig mit ihrer Situation abgefunden und mithilfe verschiedener Strategien in ihrem Leben eingerichtet. Darüber hinaus haben Personen mit Alphabetisierungsbedarf mit größerer Wahrscheinlichkeit auch Probleme in anderen Lebensbereichen. Lesen und Schreiben zu lernen ist da häufig nicht die erste Priorität. Erfolg besteht aus dieser Perspektive also zunächst einmal schon darin, ein regelmäßiges Kursangebot mit kontinuierlicher Teilnehmerbesetzung zu etablieren: „Es kann für einen Teilnehmer schon erfolgreich sein, wenn er regelmäßig hierher kommt. Wenn er also seinen Ablauf so planen kann, dass er es schafft hierher zu kommen.“

Pädagogisch Verantwortliche, die in den Volkshochschulen das Kursangebot planen, müssen zum einen die Außenwirkung ihrer Institution im Blick haben, zum anderen geht es speziell im Alphabetisierungsbereich häufig darum, gegenüber den Jobcentern zu rechtfertigen, dass eine Kursteilnahme für die Klienten sinnvoll ist. Auch im Sinne ihrer Kunden ist es für die jeweilige Bildungseinrichtung wichtig, Fortschritte nachzuweisen, damit eine weitere Kursteilnahme finanziert wird. Programmbereichsleitungen beurteilen daher die Einführung einer standardisierten Testung eher positiv:

„die [Fallmanager] wollen wissen: Was hat das hier jetzt wirklich gebracht, die Kundin in den Kurs zu schicken? (...). Damit sie natürlich dann ihren Vorgesetzten zeigen können, dass da Fortschritt gemacht wird, das wäre ein positiver Effekt (...)

wo wir uns ein bisschen entlasten können, wo wir dann unkomplizierter (...) Lernstand erheben können und das dann halt auch kommunizieren können.“

Aber auch den Volkshochschulen geht es natürlich in erster Linie um ihre Kunden und darum, dass ein Angebot für diese persönlich ein Erfolg ist: „Wir sind eine Institution, die die Leute ernst nimmt und wertschätzt in ihrem Lernprozess. Und das soll das sein, was die Leute im Unterricht mitnehmen und daraus sollen sie Kraft schöpfen“.

3.4 Die Perspektive der Teilnehmer/innen

Besonders hervorzuheben ist schließlich die **individuelle Perspektive**, also die Frage danach, was Lernerfolg für die Teilnehmenden in Grundbildungskursen selbst bedeutet. Ratzke (2009) findet bei Teilnehmer/innen eine eher ganzheitliche Perspektive auf den Lernerfolg: „Alle Befragten reflektieren ihre persönliche Entwicklung seit Kursbeginn. Sie stellen fest, sowohl im Bereich Lesen und Schreiben ‚weiter zu sein‘, mit kritischen oder schwierigen Lebenssituationen selbständiger umgehen zu können als auch, anders als vor dem Kursbesuch, aktiv in Interaktionen treten zu können und daraus Anerkennung und Befriedigung zu ziehen“ (ebd., S.3).

Eine Verbesserung des Selbstvertrauens wird in allen Studien am häufigsten von Teilnehmenden genannt, wenn es um den Erfolg einer Maßnahme geht (vgl. Pape 2011b & 2011b, Ratzke 2009, Rosenblatt & Bilger 2011, Kastner 2011). Dabei ist diese Verbesserung wiederum nicht unbedingt auf konkrete Zuwächse der Lese- und Schreibkenntnisse zurückzuführen, sondern resultiert wohl aus dem Gefühl heraus, die eigenen Probleme nun aktiv in die Hand zu nehmen (vgl. Pape 2011b), oder aus dem Aufbrechen bisher hinderlicher Glaubenssätze durch Zuspruch in der Gruppe (vgl. Kastner 2011). Weiterhin werden von Teilnehmenden häufig recht konkrete Erfolge beschrieben wie zum Beispiel, dass sich jemand getraut hat, einen Absatz in der Gruppe vorzulesen (vgl. Kastner 2011), dass ein Lehrerbrief der Kinder selbstständig gelesen und verstanden wurde oder dass die schriftliche Führerscheinprüfung bestanden wurde (vgl. Nickel & Hubertus 2003).

Weil die Perspektive der Teilnehmenden selbst so wichtig ist, ist ihr ein weiteres eigenes Kapitel gewidmet. Vergleichen Sie dazu den Beitrag von Mandy Kaiser in diesem Heft.

4 Lernerfolg unter verschiedenen Bezugsnormen

Was als Lernerfolg verstanden wird, unterscheidet sich auch je nach Bezugsnorm, also dem Maßstab, mit dem eine Leistung bewertet wird. In der Bildungsforschung werden eine soziale, eine individuelle und eine kriteriale Bezugsnorm unterschieden (vgl. Grotlüschen 2011).

4.1 Die Sachliche oder kriteriale Bezugsnorm

Unter einer sachlichen bzw. kriterialen Bezugsnorm wird eine momentane Lernleistung mit einem zuvor definierten Lernziel oder Kriterium verglichen, also zum Beispiel dem Beherrschen einer bestimmten Rechtschreibregel oder das Erreichen eines Alpha-Niveaus. Der Vergleichsstandard liegt in den Anforderungen, die in der Sache selbst liegen. Lernerfolg bedeutet dann, dass das zuvor definierte Kriterium erreicht wurde. Die in der Alphabetisierungsarbeit üblichen Kann-Beschreibungen sind damit solche definierten Kriterien. Die Kompetenzorientierung der sachlichen/kriterialen Bezugsnorm ermöglicht es, Förderbedarf zu erkennen, allerdings ist ein Lernfortschritt nicht zwingend sichtbar, da nur das Endprodukt bewertet wird. Etwaige Zwischenschritte, die auf dem Lernweg gemacht werden, bleiben hier als Teilerfolge unberücksichtigt. Individuelle Fortschritte, die zuvor nicht bedacht und daher nicht definiert wurden, können ebenfalls nicht wahrgenommen werden.

4.2 Die soziale Bezugsnorm

Unter einer **sozialen Bezugsnorm** werden die momentanen Leistungen des Lernenden mit den Leistungen einer Bezugsgruppe, z.B. des aktuellen Kurses oder einer Grundgesamtheit bzw. einer Normierungsstichprobe verglichen. „Gut“ ist dann das, was über dem Durchschnitt, schlecht, das was unter dem Durchschnitt liegt. In der Schul- und Unterrichtsforschung ist dies eine häufige Vorgehensweise. Sie erlaubt es etwa, Aussagen darüber zu treffen, ob ein bestimmter Schüler bei einem Lesetest besser oder schlechter abgeschnitten hat als der durchschnittliche Sechstklässler. Im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung ist dies allerdings schwierig, da unter anderem aufgrund der sehr hohen Heterogenität innerhalb der Lerngruppen so gut wie keine Vergleichsgruppenwerte verfügbar sind. Als Vorteile der sozialen Bezugsnorm kann angeführt werden, dass so zum Beispiel die schwächsten Lerner einer Gruppe erkannt und gezielt gefördert werden können, außerdem ermöglicht es den Lernenden selbst eine Orientierung an anderen, was durchaus motivierend

wirken kann, gerade für schwächere Lerner allerdings auch enormen Druck bedeutet und so zu gegenteiligen Effekten führen kann. Individuelle Lernzuwächse werden unter der sozialen Bezugsnorm nicht sichtbar.

4.3 Die individuelle Bezugsnorm

Unter einer **individuellen Bezugsnorm** hingegen werden die momentanen Leistungen einer Person mit ihren Lernleistungen zu einem früheren Zeitpunkt verglichen. Auf diese Weise werden Entwicklungsprozesse einzelner Personen sichtbar und können entsprechend gewürdigt werden: „Es steht nicht im Vordergrund, was jemand im Vergleich zu einer anderen Gruppe gelernt haben sollte, sondern wie weit eine Person in ihrem individuellen Lernprozess vorangekommen ist (vgl. Heinemann 2011). Das Einbeziehen personenbezogener Effekte bedeutet also, dass auch individuelle Lernentwicklungen zu berücksichtigen sind. Lernerfolg ist dann also alles, was besser ist als vorher. Dies ist für die meisten Kursleitenden zwar selbstverständlich, erschwert aber die Dokumentation allgemeiner Erfolge nach außen. Wenn zum Beispiel ein Teilnehmer grundsätzlich ohne I-Punkte und T-Striche schreibt, weil ihm bisher die bedeutungsunterscheidende Funktion dieser Zeichen nicht bewusst ist, dies am Ende eines Kurses aber tut, ist das für diese Person ein großer individueller Erfolg. Dieser wird allerdings kaum in einer Fragebogen- oder Test-Kategorie auftauchen und daher bei einer standardisierten Erhebung von Lernerfolg auch nicht als solcher erfasst.

5 Lernerfolg in Abhängigkeit unterschiedlicher Zugangswege

Immer häufiger soll der Lernerfolg in Grundbildungsmaßnahmen nicht nur wahrgenommen oder beschrieben, sondern auch wissenschaftlich haltbar nachgewiesen werden. Empirische Forschung in der Alphabetisierung und Grundbildung steht zum Teil aber noch recht am Anfang, unter anderem auch, weil sie es schwerer hat als die Lernforschung in anderen Bereichen. Zum einen ist der Großteil der Zielgruppe nicht sichtbar, weil er überhaupt nicht in den Kursen auftaucht. Erreichbar für eine wissenschaftliche Untersuchung sind für die Forscher/innen nur diejenigen, die sich bereits für die Teilnahme an einem Lernangebot entschieden haben. Die geringen Teilnehmerzahlen erschweren die Inferenzstatistik.

Im Gegensatz zu Schulkindern verbringen die Lernenden in Alphabetisierungskursen außerdem nur wenig Zeit in der jeweiligen Maßnahme. Welche anderen Einflüsse von außen ihr Lernen beeinflussen, ist kaum zu kontrollieren. Die Lerngruppen sind darüber hinaus sehr heterogen: Unterschiedliche Ausgangsniveaus, Vorgeschichten, Altersgruppen und familiäre Hintergründe erschweren einen Vergleich.

Eine Überprüfung des Lernerfolgs mithilfe standardisierter Testverfahren ist daher in diesem Bereich schwierig und auch mit großen Vorbehalten und Misstrauen sowohl von Seiten der Teilnehmer/innen als auch von Seiten der Kursleitenden verbunden. Bei Erwachsenen mit Lese- und/ oder Schreibschwierigkeiten können testähnliche Situationen erwiesenermaßen starke Angst auslösen (vgl. Bonna & Nienkemper 2011a & 2011b). Kursleiter/innen befürchten darüber hinaus die individuelle Ausrichtung einzubüßen (vgl. Klepp, o.J.). So gibt es bisher kaum Studien, die tatsächlich mit psychometrischen Verfahren objektiv versuchen Lernerfolge von Alphabetisierungskursen abzubilden. Ihnen fehlen außerdem geeignete Testinstrumente, die für erwachsene Lerner entwickelt und normiert wurden. Stattdessen wird bisher meist auf Verfahren für Vor- oder Grundschulkind zurückgegriffen (vgl. Wagner & Sasse 2011, van der Meer u.a. 2011).

Ob das, was im Kurs gelernt wird, tatsächlich auch einen Einfluss auf das Alltagsleben der Teilnehmenden hat, ob also sogenannte Transferleistungen entstehen, ist überdies nur schwer nachweisbar.

Welche Lernerfolge für Lernangebote in der Grundbildung nachgewiesen werden können, hängt entscheidend davon ab, WIE man danach fragt. Die Ergebnisse sind dabei einmal von der Vorgehensweise bzw. vom sogenannten Forschungsdesign abhängig und im Zuge dessen auch davon, welche Erhebungsmethoden man einsetzt. Dabei ist es auch wichtig, zu unterscheiden, ob man Lernerfolg **nach außen** dokumentieren, oder ihn **für Teilnehmende selbst** verfügbar, nachvollziehbar und reflektierbar machen möchte. Selbstverständlich schließt das eine das andere nicht aus und beide Formen sind für die Arbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung wichtig. Aber es bedarf für jedes Ziel eben unterschiedlicher Vorgehensweisen.

5.1 Der Einfluss von Fragestellung und Vorgehensweise

In einer Studie können nicht alle der vielen Facetten von Lernerfolg überprüft werden. Wenn keine Lernfortschritte nachgewiesen werden, heißt das also nicht unbedingt, dass es keine gibt, sondern nur, dass in genau den Bereichen, die man sich angeschaut hat, keine gefunden wurden. Wenn ich also nur überprüfe, ob Teilneh-

mende eines Kurses am Ende das Dehnungs-h beherrschen, übersehe ich womöglich, dass sie sich beim Schreiben von I-Punkten verbessert haben, oder sich nun häufiger als vor dem Kurs trauen, um Hilfe zu bitten, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Obwohl für Erwachsene mit geringer Schriftsprachfertigkeit noch so gut wie keine standardisierten Leistungstests vorliegen (vgl. Wagner & Sasse 2011), lässt sich Lernerfolg auf der Ebene kognitiver Kompetenzen grundsätzlich vergleichsweise gut bestimmen und daher auch überprüfen. Für Lernerfolge auf affektiver oder sozialer Ebene ist dies ungleich schwieriger.

Wenn man nach Lernerfolgen in Grundbildungskursen fragt, muss man sich bewusst sein, dass man je nach Vorgehensweise unterschiedliche Ergebnisse bekommt. Es spielt zum Beispiel eine Rolle, ob man sich nur Einzelfälle ansieht, oder große Gruppen miteinander vergleicht, ob man ein Experiment macht, Vorher-Nachher-Vergleiche oder Momentaufnahmen, wie lange eine Untersuchungsgruppe ein bestimmtes Lernangebot besucht, wie die jeweiligen Ausgangs- und Rahmenbedingungen sind u.s.w.

In der Praxis weiß man bereits lange, dass Lernfortschritte in der Alphabetisierung einen langen Atem brauchen. Nicht nur, dass hier Erwachsene aufholen müssen, was der Durchschnittsschüler über mehrere Jahre lernt, auch lernen Erwachsene erwiesenermaßen gerade im sprachlichen Bereich langsamer als Kinder (vgl. Korte 2011). Darüber hinaus handelt es sich bei der Klientel der Lernenden in Alphabetisierungskursen nicht selten um Personen mit diversen Lerneinschränkungen, wie etwa einer diagnostizierten Lese-Rechtschreib-Schwäche (vgl. Fickler-Stang 2011). Nach einem halben Jahr Kursteilnahme von eineinhalb Stunden die Woche signifikante Lernfortschritte im Lesen und Schreiben nachweisen zu wollen erscheint daher nicht realistisch. Längsschnittuntersuchungen, die entsprechend notwendig wären, um Lernerfolge in der Alphabetisierungsarbeit nachweisen zu können, liegen bisher aber so gut wie nicht vor.

Wagner & Sasse (2011) können anhand ihrer Daten aus einer der wenigen Längsschnittstudien belegen, dass das Ausgangsniveau für den Lernerfolg im Bereich kognitiver Kompetenzen eine entscheidende Rolle spielt: „Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen mit niedrigem sprachlichem Ausgangsniveau können ihre Leistungen im Verlauf der Alphabetisierungskurse nur in geringem Maß verbessern, während solche mit gutem Ausgangsniveau signifikanten Lernzuwachs zu verzeichnen hatten“ (ebd. S. 205).

5.2 Der Einfluss von Erhebungsmethoden

Auch die gewählte Erhebungsmethode hat einen Einfluss darauf, welche Lernerfolge man nachweisen kann. So macht es zum Beispiel einen Unterschied, ob man nur beobachtet, offene Interviews führt, geschlossene Fragebögen verwendet oder sogar standardisierte Lese- und Schreibtests einsetzt. Wie abhängig die Aussagen zu Lernerfolgen von den jeweiligen Zugängen sind, zeigt zum Beispiel ein Ergebnis bisheriger Forschung auf diesem Gebiet: In der subjektiven Wahrnehmung von Kursteilnehmenden (erhoben durch Interview oder Befragung) wird der Erfolg einer Alphabetisierungsmaßnahme überwiegend positiv beurteilt. In systematischen Testungen können allerdings so gut wie keine signifikanten Lernerfolge nachgewiesen werden. Außerdem führen diese „gefühlten“ Veränderungen noch nicht zu einem selbstverständlichen Umgang mit der Schriftsprache und die bisherigen Bewältigungsstrategien, wie zum Beispiel die Vermeidung schriftsprachlicher Anforderungen, bleiben erhalten.

Gosche & Schroeder (2013) stellen anhand ihrer Durchsicht verschiedener Studien fest:

„Die wenigen vorliegenden Evaluationsstudien zu Alphabetisierungsmaßnahmen kommen zu eher ernüchternden Ergebnissen“ (ebd. S. 256). In zwei multiplen Einzelfallstudien konnten keine signifikanten Zuwächse der Leseleistung nachgewiesen werden, ebenso wenig wie in zwei amerikanischen Untersuchungen mit großen Teilnehmerzahlen. Zwar lässt sich gelegentlich eine verbesserte Buchstabenbenennung oder das bessere Lesen von Trainingswörtern nachweisen, allerdings führt dies nicht zu Transfereffekten für das Lesen von ganzen bzw. unbekanntem Wörtern.

Dass sich der gefühlte Lernerfolg von Kursteilnehmer/innen häufig vom messbaren Lernerfolg unterscheidet, ist für Kursleitende ein großes Thema. Sowohl von Fallmanagern des Arbeitsamtes als auch von Angehörigen und den Lernenden selbst wird Enttäuschung über scheinbar fehlende Lernerfolge an sie herangetragen. Außenstehenden fehlt häufig der didaktische Hintergrund, um Erfolge und Entwicklungen richtig einschätzen zu können.

Wie die hier dargestellte Mehrdimensionalität von Lernerfolg zeigt, ist es nicht seriös, den Erfolg eines Kurses allein danach zu beurteilen, ob die Teilnehmerinnen und

Teilnehmer nach dessen Abschluss lesen und schreiben können, ohne verschiedene Ausgangsniveaus, individuelle Fortschritte und verschiedene Ebenen des Erfolgs mit einzubeziehen. Widersprüchliche Ergebnisse in aktuellen Untersuchungen zeigen darüber hinaus einen weiteren Systematisierungsbedarf in der empirischen Forschung zu Alphabetisierungsmaßnahmen. Zu große Unterschiede bezüglich Design, Stichprobe und Dauer der wenigen bisher vorliegenden Studien verhindern noch eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse (vgl. Grosche und Schroeder 2013). Studien, die Erfolg oder Misserfolg von Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten postulieren, sind daher kritisch auf ihr Design und ihre Vorgehensweise hin zu überprüfen.

6 Lernerfolg aus Sicht der Teilnehmer/innen (Mandy Kaiser)

Erwachsene Menschen, die nur über geringe Lese- und Schreibkompetenzen verfügen, sind in ihrem gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Leben extrem benachteiligt. Dies ist nicht verwunderlich, denn die Schriftsprachkompetenz ist die Grundvoraussetzung, um das eigene Leben, die gesellschaftliche und politische Partizipation sowie die eigene Bildung aktiv zu gestalten. Alphabetisierungskurse versuchen die Benachteiligung abzubauen, indem sie funktionalen Analphabeten Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie personale Schlüsselkompetenzen und grundlegende Medienkompetenzen vermitteln (vgl. Kaiser 2014, S. 1). Für einen funktionalen Analphabeten bedeutet die Entscheidung einen Alphabetisierungskurs zu besuchen, ein Durchbrechen des jahrelangen Verbergens und Versteckens seiner Schriftsprachschwächen und bedarf daher großer Überwindung. Diese Entscheidung markiert den Beginn eines langen Lernprozesses, der sowohl von Phasen des Lernerfolges als auch des Scheiterns gekennzeichnet ist. Dabei stellt der Lernerfolg den Motivationsfaktor dar, der die Teilnehmer zum Weiterlernen ermutigt und ihnen die Bestätigung gibt in ihrer Entwicklung voranzuschreiten.

Um zu erfassen, was Lernerfolg für Teilnehmende eines Alphabetisierungskurses bedeutet, wurde eine Sekundäranalyse der Masterarbeit „Blended Learning in der Alphabetisierung – Eine Untersuchung zum selbstgesteuerten Lernen“ durchgeführt. Die Ausgangslage bildeten dabei die gewonnenen Daten und Ergebnisse zu den einzelnen Handlungs- und Selbstlernkompetenzen der Kursteilnehmer, die mithilfe teilnehmender Beobachtungen, qualitativer Interviews und quantitativer Fragebogenbefragungen erhoben wurden. In der Sekundäranalyse wurden die erfassten Handlungs- und Selbstlernkompetenzen hinsichtlich der Lernziele, der kognitiven, affektiven und sozialen Lernerfolge der Teilnehmer durchleuchtet. Von zentraler

Bedeutung war dabei die Sicht der Teilnehmenden auf das Lernen im Kurs sowie auf ihre kognitiven, affektiven und sozialen Lernerfolge. Im Folgenden sollen ihre Lernziele und Lernerfolge erläutert und anhand einzelner Teilnehmerzitate verdeutlicht werden.

Die **Lernziele** der Teilnehmer spiegeln deutlich ihre unterschiedlichen Lese- und Schreibniveaus wieder. Ihre Schriftsprachkompetenzen erstrecken sich von der Buchstabenebene über die Wort- und Satzebene bis hin zur komplexen Textebene. Mit zunehmenden Lese- und Schreibkompetenzen setzen sich die Teilnehmer höhere Ziele, die sie mithilfe des Kursbesuchs erreichen möchten. Ihre Lernziele reichen vom Wunsch schrittweise lesen und schreiben zu lernen über das Verlangen nicht nur ein Buch lesen, sondern auch verstehen zu können bis hin zu dem Ziel irgendwann einen Schulabschluss zu machen.

„Ich hab ein Ziel, irgendwann mal bisschen lesen und schreiben können, in ein Jahr oder eineinhalb Jahren.“

„Ja, ich will mal was lernen oder so was. Auch mal so ein Buch zu lesen und auch verstehen, was da drin steht. Also nicht nur lesen, sondern auch Inhalt verstehen, was ich da lese. Und auch richtig zu schreiben.“

„Weil ich eine Schulausbildung machen, also einen Hauptschulabschluss, eine Ausbildung machen möchte. Für meine Kinder, ja. Ich will halt irgendwas in meinem Leben erreichen.“

Die Lernziele der Teilnehmer umfassen jedoch mehr als nur den Wunsch nach kognitiven Lernerfolgen, sprich lesen und schreiben zu lernen. Die Aussagen „Mein Ziel war ja mich zu bilden, weil mir wurde das als Kind entzogen. Und auch für mein Selbstbewusstsein was zu tun. Denn wenn man lernt und wenn man sich bildet, dann finde ich, also habe ich so das Gefühl, dass man auch weiterkommt im Leben“ sowie „Also mein Ziel ist erst mal, dass man die richtigen Schwächen, die ich wirklich habe, dass man die erkennt, dass wir die bearbeiten halt“ spiegeln sehr schön wieder, dass die Teilnehmer auch übergeordnete Lernziele haben, die über das Lesen- und Schreibenlernen hinausgehen.

Kognitive Lernerfolge der Teilnehmenden beinhalten Verbesserungen im Lesen und Schreiben, die sich an einer besseren Alltagsbewältigung zeigen.

Folgende Zitate der Lerner verdeutlichen, was für sie kognitive Lernerfolge darstellen:

„Ich kann wenigstens Plakate lesen oder so. Wenn ich einen Film gucke, gucke ich den Videotext, kann ich lesen und verstehen.“

„Dass ich öfters schreibe, auch schon per Handy, und dass ich es besser formuliere.“

„Ja sehr. Lesen, Schreiben, auch mit Mathe viel besser. Ja viel besser, also ich kann mir auch viel besser mein Geld für den Monat einteilen als früher. (...) Auch beim Antragsausfüllen, fällt mir viel leichter, enorm verbessert.“

Kognitive Lernerfolge von Teilnehmern können sich auch auf den Kompetenzbereich der Metakognition beziehen. Beispielsweise ist es für den Lernprozess der Kursteilnehmenden von entscheidender Bedeutung, dass sie gelernt haben ihre Fehler immer wieder zu korrigieren, ihre Aufgaben zuhause nachzuarbeiten, ihre Lernunterlagen zum Kurs mitzubringen und ihr Lernen außerhalb des Kurses zu planen. Darüber hinaus ist es für die Lerner wichtig, dass sie erkennen, was sie schon gelernt haben. Die Aussage „Lesen ist jetzt schon fließend bei mir. Das war vor vier Jahren nicht so“ veranschaulicht, dass die Teilnehmer ihre Fortschritte wahrnehmen.

Affektive Lernerfolge kennzeichnen sich dadurch, dass die Teilnehmer in ihrem Handeln und Lernen Bestätigung erfahren, ihr Selbstvertrauen in ihr eigenes Können und in sich selbst gesteigert wird und sie sich in ihrem Handeln und Lernen sicherer fühlen.

Wie wichtig der Aspekt der Motivation, Bestätigung und des Selbstvertrauens für die Lerner sind, wird in folgenden Zitaten deutlich:

„Ich hab halt so bisschen Bestätigung bekommen und mehr Motivation halt, dass das vorwärts geht. (...) Also ich bin motiviert und es ist echt sehr positiv.“

„Der Kurs hat mir jetzt wieder geholfen meine alte Spur wiederzufinden,

(...) mir wieder mehr zutraue, weil ich bin sehr unsicher (...). Also mir fällt es eher schwer zu sagen ich kann das schon. Hat sich aber durch den Kurs schon deutlich verbessert.“

„Ist total anders, wenn man vorm Computer sitzt und weiß wo A, B, C, D ist oder Name schreiben kann.“

Darüber hinaus besteht für die Teilnehmenden ein Lernerfolg darin, dass sie gute und positive Lernerfahrungen machen und sie ihre Entwicklung spüren. Die Aussagen „Also mein Selbstbewusstsein steigt jedes Mal, wenn ich was alleine lösen kann“ und „Wenn ich was gelernt habe, ist das ein gutes Gefühl, ist Belohnung“ verdeutlichen, dass für die Lerner ein Lernerfolg in der Steigerung des Autonomie- und Kompetenzerlebens sowie ihres Selbstbewusstseins besteht.

Soziale Lernerfolge zeigen sich darin, dass bei den Lernern ein Gruppen- und Gemeinschaftsgefühl entsteht. Die Teilnehmer erkennen, dass sie nicht alleine mit ihren Problemen dastehen. Sie befinden sich in einer Gruppe, in der sie sich verstanden fühlen und sich gegenseitig motivieren und helfen können.

Folgende Zitate spiegeln das „Wir-Gefühl“ der Kursteilnehmenden wieder:

„Das hat mir wieder gezeigt und was gegeben, dass du nicht alleine bist.“

„Ich merk manchmal viele trauen sich nicht, so offiziell, laut in einer Gruppe vorzulesen oder so, weil sie sich vielleicht schämen. Ich bin da vielleicht ein kleines bisschen fortgeschrittener und dadurch tu ich sie halt mitmotivieren und dann machen wir das halt in der Gruppe. Ich finde das schon sehr viel besser und gut so, dass wir zusammen lernen. (...) Ich finde schon hier ist eine coole Truppe.“

„Ja tauschen uns aus, schauen wie wir uns gegenseitig helfen können.“

Weiterhin zeigen sich soziale Lernerfolge der Teilnehmenden an einer größeren gesellschaftlichen Teilhabe. Beispielsweise interessiert es einen früheren primären Analphabeten was an einer Haltestelle geschrieben steht oder ein Teilnehmer kann Supermarktprodukte ohne Hilfe lesen.

Wie wichtig es den Lernern ist selbstständig und unabhängig zu sein, verdeutlichen folgende Zitate:

„Und jetzt mittlerweile mache ich alles alleine: Ich stelle meine Anträge alleine. Ich schreibe meine Kündigungen alleine. Ich zahl meine Rechnungen alleine. Ich schreib meine Überweisungen alleine. Alles.“

„Früher habe ich mich immer nicht getraut und jetzt mache ich langsam selbst.“

Soziale Lernerfolge bestehen somit für Teilnehmer einerseits darin, dass sie sich verstanden und aufgehoben fühlen und andererseits, dass sie sich nun zutrauen mehr im Alltag selbstständig und alleine zu erledigen.

Die Aussagen der Teilnehmer zu ihren Lernzielen, ihren kognitiven, affektiven und sozialen Lernerfolgen zeigen ganz deutlich, dass schon die kleinsten Schritte, scheinbar nicht sichtbaren Erfolge, Lernerfolge für die Teilnehmenden darstellen.



Abb. 1: Bedeutung Lernerfolg für Teilnehmende (Quelle: Kaiser 2014, eigene Darstellung)

Für die Lerner bedeutet Lernerfolg sich zu bilden, sich in ihrer Persönlichkeit, ihren Kompetenzen und ihrem Leben weiterzuentwickeln und etwas für ihr Selbstbewusstsein zu tun (vgl. Abb. 1). Der erste Lernerfolg stellt für die Teilnehmenden der Kursbesuch dar. Sie haben ihre Entdeckungsangst überwunden und haben den Schritt zum Kursbesuch gewagt. Ihre weiteren persönlichen Lernerfolge äußern sich schließlich an einer besseren Alltagsbewältigung und das in jeglicher Art und Weise. Diese Analyse zeigt somit ganz klar auf, dass der Kursbesuch nicht nur Kompetenzen fördert, die auf der kognitiven Ebene zu messen sind, denn nicht allein die Verbesserung im Lesen und Schreiben bildet den Maßstab für Lernerfolg, sondern gerade die affektiven und sozialen Lernerfolge sind für die Teilnehmer entscheidend.

7 Lernerfolge didaktisch verfügbar machen

Die in diesem Kapitel vorgestellten Erkenntnisse und didaktischen Handlungsempfehlungen sind das Ergebnis aus dem Workshop „Lernerfolg in der Alphabetisierung und Grundbildung, der im Rahmen des hessischen Leitprojekts Alphabetisierung am 26. September 2014 an der Volkshochschule Frankfurt stattgefunden hat. Die Teilnehmer/innen waren mehrheitlich pädagogisch Verantwortliche hessischer Volkshochschulen sowie Kursleitende aus dem Alphabetisierungsbereich. Zusammengeführt und in einen wissenschaftlichen Kontext eingebettet wurden die Ergebnisse des Workshops dankenswerterweise von Dr. Birgit Egloff von der Goethe-Universität Frankfurt.

Neben dem Interesse, das Kursveranstalter, Jobcenter und andere Geldgeber daran haben Lernerfolge nachzuweisen, ist es auch für Teilnehmer/innen in Grundbildungskursen selbst wichtig, die eigenen Lernerfolge bewusst wahrzunehmen. Die Aufgabe der Kursleitenden besteht entsprechend darin, ihnen diese aufzuzeigen. An dieser Stelle soll es deshalb um Möglichkeiten gehen, Lernfortschritte für die Lernenden sichtbar zu machen.

Von Kursleiter/innen wird berichtet, dass Teilnehmer/innen sich häufig selbst durch ihre eigenen unrealistischen Lernvorstellungen überfordern. Da endlich die große Hürde genommen ist, sich für einen Kurs anzumelden, würden nun schnelle Fortschritte erwartet. Dabei werde häufig unterschätzt, dass es mit der Teilnahme an sich nicht getan sei und dass das Lernen stattdessen auch ein großes Maß an Eigenanstrengung erfordere. Erwachsene, deren Schulzeit bereits viele Jahre zurückliegt, müssten darüber hinaus zunächst das Lernen an sich wieder erlernen. So komme es

schnell zu Enttäuschungen, weil Kursteilnehmer/innen kleine Fortschritte gar nicht als solche bemerkten. Darüber hinaus besteht ein Lernprozess meist nicht in einem kontinuierlichen Zuwachs an Wissen und Fähigkeiten, sondern es kommt währenddessen auch zu Rückschritten und Schleifen. Eine der größten didaktischen Herausforderungen ist es daher, Teilnehmenden dabei zu helfen, Lernergebnisse wahrzunehmen.

Um sie dabei zu unterstützen, sollten Fortschritte im Kursverlauf regelmäßig dokumentiert und damit auch dialogfähig und verfügbar gemacht werden. Zu diesem Zweck ist es sinnvoll, sich bewusst zu machen, dass Lernerfolg in Alphabetisierungskursen für die Betroffenen vor allem in Anwendungswissen besteht. Entsprechend ist es ein Lernerfolg, endlich Familie oder Freunden eine Urlaubskarte schreiben zu können. Das funktioniert auch, wenn diese noch nicht fehlerfrei ist.

7.1 Zwei Vorschläge, um Lernerfolge sichtbar zu machen

In einem Impulsvortrag (Dana Jochim, VHS Frankfurt) wurden den Teilnehmer/innen des Workshops Lernerfolg zwei Möglichkeiten vorgeschlagen, Lernerfolge für die Lernenden wahrnehmbar zu machen. Diese stammen von dem neuseeländischen Erziehungswissenschaftler John Hattie, der in seiner einflussreichen „Hattie-Studie“ untersucht hat, mit welchen Formen des Lehrerhandelns und der schulischen Intervention sich welche Wirkungen erzielen lassen. Eines seiner Ergebnisse lautet: Lernen muss sichtbar sein! Aus verschiedenen Vorschlägen, die er zu diesem Zweck macht, wurden für den Workshop zwei ausgewählt, die sich gut auf die Arbeit mit erwachsenen funktionalen Analphabeten übertragen lassen: Feedback und Klarheit.

Für Kursleitende im Grundbildungsbereich ist Feedback natürlich kein Fremdwort, sondern vielmehr das tägliche Brot. Aber Feedback ist nicht gleich Feedback. Effektives Feedback wirkt laut Hattie auf drei Ebenen: (1) Aufgabe, (2) Lernprozess und (3) Selbstregulation. Feedback zur Person (z.B. Lob) ist weniger wirksam, da es keine lernrelevanten Informationen enthält (vgl. Hattie und Timperley 2007).

Für das Lernen hilfreiches Feedback ist formatives Feedback. Damit ist gemeint, dass nicht das Ergebnis im Mittelpunkt steht, sondern der Prozess auf dem Weg dorthin. Es geht also nicht darum zu sagen: „Das hast Du gut gemacht!“, sondern mit dem Schüler zu besprechen, WAS er gemacht hat und WARUM. Gerade für unerfahrene Lerner eigne sich laut Hattie ein Gespräch über die gerade bearbeitete Aufgabe gut, bei dem zur Sprache kommt, warum gerade dieser Lösungsweg gewählt wurde. Was wollte der Schüler damit erreichen? Was wäre die korrekte Lösung und wie

kann er oder sie nächstes Mal zu dieser Lösung gelangen? Die lernwirksamste Form von Feedback ist aber laut Hattie das Schülerfeedback, welches sich Lehrkräfte von Schülern einholen. Dieses Feedback erlaubt ihnen den Unterricht mit den Augen der Lernenden zu sehen.

Mit Klarheit sind bei Hattie die Organisation des Unterrichts, Erklärungen, Beispiele und Übungen, aber auch direkte Instruktionen durch den Lehrenden gemeint. Neben einer klaren Sprache sind für die Klarheit der Lehrperson vor allem die Kommunikation der Unterrichtsabsicht, des Lernziels sowie der Erfolgskriterien entscheidend. Klare Lernziele bestehen nicht nur das Thema der Unterrichtseinheit (zum Beispiel „Das Dehnungs-h“), sondern beschreiben Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Einstellungen und Werte, welche die Schülerinnen und Schüler erlernen sollen. Es geht also darum, Absichten und Gründe für ein bestimmtes Vorgehen in einem Lehr-Lernprozess für die Kursteilnehmer/innen transparent zu machen. Das Lernziel jeder Einheit sollte entsprechend klar benannt werden und Übungsmaterialien sollten logisch aufeinander aufbauen.

Zurück zum Lernerfolg „Anwendungswissen“. Daraus folgt eine auf den Transfer des Gelernten in die Welt außerhalb des Kursraumes hinaus ausgerichtete Didaktik. Zu diesem Zweck wurden im Workshop Aufgaben vorgeschlagen, die in der realen Welt zu bewerkstelligen sind und dann im Kurs besprochen werden können. Zum Beispiel mit Hilfe einer selbstgeschriebenen Liste einkaufen zu gehen, schriftlich übers Internet eine Kinokarte zu buchen oder Ähnliches.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops Lernerfolg trugen schließlich noch weitere Vorschläge zusammen, wie sich Lernerfolge verfügbar machen lassen:

- Lernpartner: Denn Lernen mit Partnern ist stärkenorientiertes Lernen. Die Anonymität des Einzelnen in größeren Lerngruppen wird aufgebrochen, individuelles Lernverhalten neu bestimmt, Lernerfolge stimuliert, Kooperation selbstverständlich, die Lehrperson entlastet. Den Kursteilnehmer/innen wird die Verantwortung für ihr Lernen zugemutet. Die Leistungskontrolle erfolgt gemeinsam. Lernprozesse werden gemeinsam getragen.
- Selbstevaluation über ich-will-lernen.de: Das Lernportal des Volkshochschulverbandes steht allen Lernenden kostenlos zur Verfügung.
- Arbeitsprodukte wie z.B. Schreibaufgaben sammeln und wiederum als Lerngegenstand benutzen. Entwicklungen explizit machen.
- Einsatz von „Ressourcenorientiertem Korrigieren“.

- Erfolge auf affektiver und sozialer Ebene können in Form von Geschichten festgehalten werden: Auf Band sprechen oder aufschreiben lassen, nach Erzählung selbst aufschreiben, („Wo habe ich mich neulich besser beim Lesen und Schreiben gefühlt? In welcher Situation hatte ich früher Probleme mit dem Lesen und Schreiben und wie geht es mir heute?“).

8 Handlungsempfehlungen und Fazit

Aufgrund der großen Heterogenität der angezielten Lerngruppe und der kumulierten Defizite der einzelnen Lerner wird häufig die Ansicht vertreten: „(...), dass es in der Alphabetisierung/ Grundbildung keinen festgefügt Lernzielkatalog geben kann. Die Unterrichtsinhalte müssen sich immer hauptsächlich an den Bedürfnissen und Vorstellungen der Kursteilnehmenden orientieren, bzw. müssen ihnen helfen, diese zu entwickeln“ (Linde & Schladebach 2007, S. 134). Diese Sichtweise hat durchaus ihre Berechtigung. Dennoch sind die Vorteile einer Systematisierung nicht von der Hand zu weisen. Eine klare Lernzielbeschreibung ermöglicht eine fundierte Lernstandserhebung und diese bietet auch viele Vorteile für die Arbeit in der Grundbildung: Eine solche Basis ermöglicht etwa eine genauere Einstufung, eine begründete Erstberatung und Niveaubeschreibung der Kurse. Sie erleichtert und systematisiert Bilanzgespräche, ist hilfreich für die Materialentwicklung sowie die Erstellung von Gutachten und erlaubt eine zielgerichtete Weiterbildung von Kursleitenden und eine perspektivische Diskussion mit Fachkollegen und Öffentlichkeit.

Mit der Beschreibung und Überprüfung von Lernerfolg geht gleichzeitig der Auftrag einher, Lehr-Lern-Methoden im Bereich der Erwachsenen- Alphabetisierung auf ihre Effektivität hin gezielt zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. Denn für die meisten zur Zeit existierenden zielgruppenspezifischen Unterrichtsprinzipien gilt, dass sie auf Reflexionen aus der Praxis beruhen, aber ihre methodisch-didaktischen Konzepte bisher nicht empirisch überprüft wurden (vgl. Grosche & Schroeder 2013).

Bestimmung, Dokumentation und Spiegelung von Lernerfolg ist weiterhin nicht nur wichtig, weil es Förderer, Geldgeber und Verantwortliche in Betrieben interessiert, sondern vor allem auch für die Lernenden selbst. Es geht dabei nicht um ein Beurteilen oder das Aburteilen, sondern darum aufzuzeigen: Das kannst Du schon! In diesem Sinne stellt die Überprüfung von Lernerfolg ein Werkzeug zur Verbesserung von Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept und Lernmotivation dar.

Es gilt künftig die Sicherung von Lernerfolgen an den Volkshochschulen und anderen Grundbildungseinrichtungen zu systematisieren. Im Zuge dessen sollten Erfolge, die neben kognitiven Entwicklungen eine Rolle spielen, sowohl in der Außendarstellung als auch gegenüber den Lernenden selbst explizit gemacht werden. Da Außenstehenden häufig das notwendige Fachwissen fehlt, um Lernerfolge realistisch beurteilen zu können, sollten Betriebe und Jobcenter durch mehr Informationen auf die Mehrdimensionalität aufmerksam gemacht und realistische Erwartungen generiert werden. Und auch in der Öffentlichkeitsarbeit muss die multifaktorielle Problemlage in der Grundbildung vernehmlicher thematisiert werden. Die Herausforderung besteht im Folgenden darin, Lernerfolge jenseits von statistischer Legitimation nach außen hin zu dokumentieren und nach innen für die Teilnehmenden reflektierbar und damit nutzbar zu machen.

Im Zuge der Lernerfolgsdiskussion besteht auch die Gefahr, die Rolle der Kursleitenden zu überfrachten. Sie sind immer nur Lernbegleiter und können Erfolge nicht garantieren. Die Perspektive der Ermöglichungsdidaktik kann Kursleitende hier entlasten. Diskutiert wurde darüber hinaus, Kursleiterinnen und Kursleitern in der Grundbildung eine/n Lernberater/in zur Seite zu stellen. Während die Kursleitung sich dann auf fachliche Inhalte konzentrieren kann, kann dieser die Lernenden bei allen weiteren Problemen unterstützen, damit eine regelmäßige Teilnahme und kontinuierliches Lernen gewährleistet werden können. Darüber hinaus erscheint es wünschenswert, Kursleitenden in diesem Bereich regelmäßige Supervision zu ermöglichen.

Für Teilnehmende selbst besteht der Lernerfolg in sehr individuellen Zielen, ist in diesem Sinn wenig steuerbar, und liegt zu einem großen Teil im sozialen Nutzen, den der Kursbesuch für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entwickelt. Eine sich daraus ergebende Frage lautet, ob sich das gezielt fördern lässt.

Es soll außerdem noch einmal betont werden, dass das Projekt Lernerfolg auch gezeigt hat, dass Betriebe sich, entgegen der Vermutung von Kursleitenden und Organisatoren, von Grundbildungsangeboten in ihren Firmen nicht in erster Linie nachweisliche Erfolge in der Lese- und Rechtschreibleistung erwarten. Das auch. Aber vor allem erhoffen sie sich motiviertere, selbstbewusstere und zufriedene Mitarbeiter. Und solche Erwartungen können mit den entsprechenden Kursen durchaus bedient werden. Bei der Entwicklung von Angeboten ist es wichtig, Erwartungshorizonte zusammenbringen und sich die Verantwortung mit den Kooperationspartnern zu teilen, indem sie zum Beispiel an der Kursgestaltung beteiligt und Inhalte eng mit den Betrieben abgestimmt werden.

9 Literatur

Rolf Arnold/Claudia Gómez Tutor/Jutta Kammerer (2003): Die Entwicklung von Selbstlernkompetenz – eine didaktische Herausforderung. In: Udo Witthaus/Wolfgang Wittwer/Clemens Espe (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 129–144.

Barton, David (2007). Literacy. An Introduction to the ecology of written language. Oxford u.a.: Blackwell.

Bonna, Franziska & Nienkemper, Barbara (2011a): Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen – gibt es die noch? In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.), Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung, S. 127–148, Bielefeld: Bertelsmann.

Bonna, Franziska & Nienkemper, Barbara (2011b): Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. In: Bildungsforschung, 8. Jhg., Ausgabe 2, S. 61–85.

Deneke, Sandra & Horch, Denise (2011): Förderdiagnostische Verfahren im Bereich der Schriftsprache als Reflexionsinstrumente. In: Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.), Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch, S. 143–160. Münster u.a.: Waxmann .

Dluzak, Claudia; Heinemann, Alisha M.B. & Grotlüschen, Anke (2009): Mehr untere Sprossen für die Leiter. Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), DIE Magazin 1/2009. Online verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/12009/alphabetisierung-02.pdf>, letzter Zugriff 30.07.2014.

Drucks, Stephan; Bauer, Ulrich & Hastaoglu, Tuba (2011): Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung , 3/2011 (34.Jg), S. 48–60. Bielefeld: Bertelmann.

Egloff, Birte (2011): Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In: Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.), Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch, S. 175–190. Münster u.a.: Waxmann.

Fickler-Stang, Ulrike (2011): Retrospektive Deutungen von Brüchen im Schriftspracherwerb. Die Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) als Ursache für Analphabetismus. In:

Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung*. Ein Werkstattbuch, S. 111–128 Münster u.a.: Waxmann.

Fleige, Marion (2011): *Kulturen der Nutzenpositionierung – Durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen*. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3/2011 (34.Jg), S. 72–81. Bielefeld: Bertelmann.

Utha Frith (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gintzel, Ullrich & Wagner, Harald (2007): *Wissenschaftliche Erklärungen zur Bedeutung von Grundbildung – Systemtheorie, Inklusionsstrategien und ihre Relevanz für die Alphabetisierungsarbeit*. In: *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Ferdinand Knabe (Hrsg.), Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*, S.69–80. Münster u.a.: Waxmann.

Gold, Andreas (2007): *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. Und 6. Schuljahr*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Groeben, Norbert (2009): *Möglichkeiten und Grenzen des Testens von kultureller Bildung*. In: *Bertschi-Kaufmann, Andrea & Rosebrock, Cornelia (Hrsg.), Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*, S. 107–124. Weinheim und München: Juventa.

Grosche, Michael & Schroeder, Joachim (2013): *Stand und Perspektiven der empirischen Alphabetisierungsforschung: Diskussion der Beiträge des Themenhefts*. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 2013 (3), S. 250–262.

Grosche, Michael (2011a): *Barrieren beim Lesenlernen durch Strategie-Interferenzen*. In: *Projekträger im DLR e.V. (Hrsg.), Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*, S. 29–46. Bielefeld: Bertelsmann.

Grosche, Michael (2011b): *Effekte einer direkt-instruktiven Förderung der Lesegenauigkeit*. In: *Empirische Sonderpädagogik* 2011, Nr. 2, S. 147–161.

Grotlüschen, Anke (2011): *Akzeptanz von Diagnostik in Grundbildungskursen der Volkshochschulen. Erfahrungen zwischen theoretischen Erklärungen und forschender Zusammenarbeit*. In: *Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.), Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung*. Ein Werkstattbuch, S. 21- 34. Münster u.a.: Waxmann .

Grotlüschen, Anke (2011): Akzeptanz von Diagnostik in Grundbildungskursen der Volkshochschulen. Erfahrungen zwischen theoretischen Klärungen und forschender Zusammenarbeit. In: Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung. Ein Werkstattbuch*, S. 21–34. Münster: Waxmann.

Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research*; März 2007; 77, 1.

Hurrelmann, Bettina (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung* (S. 18–28). Seelze Velber: Kallmeyer, Zug: Klett und Balmer.

Hussain, Sabina (2011): Literalität und Alphabetisierung. Nationale und internationale Forschungs- und Praxisansätze. Online-Publikation aus der Reihe „texte.online“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung . <http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/publikationen/texte-online.aspx> (letzter Zugriff: 06.08.2014).

Kaiser, Mandy (2014): Blended Learning in der Alphabetisierung. Eine Untersuchung zum selbstgesteuerten Lernen. Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität. Nicht veröffentlicht.

Kastner, Monika (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien: Löcker.

Klepp, Andreas (o.J.) Lernzielbeschreibungen in der Alphabetisierung. VHS Braunschweig. Online verfügbar unter: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Lernzielbeschreibungen_Klepp.pdf (letzter Zugriff 15.07.2014).

Kölln-Prisner, Heike & Schladebach, Almut (2014): Drum prüfe, wer ewig bildet ... Tests und Prüfungen in der Alphabetisierung: Sind sie wirklich notwendig? (In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.), *Alfa-Forum*, Nr. 86, S. 12–15.

Korte, Martin (2011): Wie lernt ein erwachsener Mensch? Neurologische Erkenntnisse und Folgerungen für Alphabetisierung und Grundbildung. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Ferdinand Knabe (Hrsg.), *Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*, S. 59–68. Münster u.a.: Waxmann.

Lehmann, Rainer; Fickler-Stang, Ulrike & Maué, Elisabeth (2012): Zur Bestimmung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Alpha-

tisierungskursen. In: Grotlüschen, Anke & Riekmann, Wiebke (Hrsg.), Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie, S.122–134. Münster u.a.: Waxmann.

Linde, Andrea & Schladebach, Almut (2007): „Diagnostiziert werden“: Theoretische Implikationen und praktische Erfahrungen. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Ferdinand Knabe (Hrsg.), Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung, S. 128–135. Münster u.a.: Waxmann.

Löffler, Cordula (2011): Plädoyer für einen Studiengang zur Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik. In: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Ferdinand Knabe (Hrsg.), Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung, S.114–117. Münster u.a.: Waxmann.

Ludwig, Joachim & Müller, Katja (2012): Lernforschung in der Alphabetisierung. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 35. Jg, 2/2012, S. 33–42.

Meese, Adreas & Schwarz, Sabine (2010): Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung. Ein Systematisierungsversuch. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2010, 217–225. Herausgegeben vom hessischen Volkshochschulverband.

Nickel, Sven & Hubertus, Peter (2003): „Alphabetisierung von Erwachsenen“ In: Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & G. Siebert-Ott (Hrsg.). Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Band 2. Paderborn, 719–728.

Nienkemper, Barbara & Bonna, Franziska (2011): Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. In: Bildungsforschung (1) 2011, 8.Jg., S. 61–85.

Pabst, Antje & Zeuner, Christine (2011): Literalität als soziale Praxis – Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit. I: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung , 3/2011 (34.Jg), S. 36–47. Bielefeld: Bertelmann.

Pape, Nathalie (2011a): Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabeten. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung , 3/2011 (34.Jg), S. 15–23. Bielefeld: Bertelmann.

Pape, Nathalie (2011b): Lern- und Entwicklungsprozesse aus Sicht von Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern im Bereich Alphabetisierung. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.), Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung, S. 168–184, Bielefeld: Bertelsmann.

Pape, Nathalie (2011c): Die qualitative Basisbefragung der Interdependenzstudie. Methode des Feldzugangs und Analyse der sozialstatistischen Daten. In: Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung. Ein Werkstattbuch*, S. 129–141. Münster: Waxmann.

Popp, Carina & Sanders, Anne (2011): Subjektbezogene Lern- und Beteiligungsbarrieren in der Alphabetisierungsarbeit: Emotion und Motivation im Kontext der Kurseinmündung. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*, S. 47–64, Bielefeld: Bertelsmann.

Ratzke, Kerstin (2009): Lernen und Lernerfolg aus Perspektive der ABC-Lerngruppe – eine qualitative Interviewstudie. In: *ALFA-Forum 70* (2009) S. 32–33.

Reese, Ingeborg (2011): Veränderung der Schriftsprachverwendung durch die Teilnahme an VHS-Kursen. Ein Werkstattbericht. In: : Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung. Ein Werkstattbuch*, S. 161–172. Münster: Waxmann.

Rosenblatt, Bernhard (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*, S. 89–99. Münster u.a.: Waxmann .

Schelten, Andreas (2004): *Einführung in die Berufspädagogik*. Wiesbaden: Franz Steiner.

Schimpf, Erika (2011): Alphabetisierung als Feld der Erwachsenenbildung? Professionstheoretische Überlegungen und ihre forschungsmethodischen Implikationen. In: Egloff, Birte & Grotlüschen, Anke (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch*, S. 215–226. Münster u.a.: Waxmann .

Spring, Miriam & Schmidt, Thomas (2009): *Allgemeine Psychologie kompakt*. Weinheim: Beltz.

Street, Brian (1995): *Literacies in Theory and Practice. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture*. 3. Aufl. : Cambridge.

Street, Brian (2003): Whats „new“ in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practica. In: *Current Issues in Comparative Education*, Vol.5 (2). Teacher College, Columbia University.

Sturm, Afra & Philipp, Maik (2013): "Lieber fragst Du jemand anders" – Lese- und Schreibwissen bei schriftfernen Erwachsenen. In: Leseforum Schweiz 2/2013.

Thöne-Geyer, Bettina (2013): Stichwort: Benefits of Lifelong Learning". In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), DIE MAGAZIN 1/2013, S. 20–21. Online verfügbar unter: <http://www.diezeitschrift.de/12013/kostenanalyse-01.pdf> (letzter Zugriff am 29.7.2014).

UNESCO (2004): The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. Position Paper.

UNESCO (2013): Implementation of the International Plan of Action for the United Nations Literacy Decade. Report of the Director-General of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

van der Meer, Elke; Pannekamp, Ann; Foth, Manja; Schaadt, Gesa; Horn, Eleanor; Hild, Isabelle; Koch, Darina; Schmiedeberg, Nancy & Beyer, Reinhard (2011): Diagnostik basaler kognitiver, sprachlicher und mathematischer Kompetenzen von Analphabeten und Analphabetinnen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.), Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung, S. 87–108, Bielefeld: Bertelsmann.

von Rosenblatt, Bernhard & Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschulverband.

von Rosenstiel, Tatjana & Dollinger, Sonja (2009): Grundbildung ist mehr als Alphabetisierung. Fortbildungsinhalte der Landesverbände der Volkshochschulen. In: UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hrsg.), Professionell alphabetisieren. Bestandsaufnahmen und Erfahrungen aus dem In- und Ausland. Münster u.a.: Waxmann.

Wagner & Sasse (2011): Lese- und Rechtschreibkompetenzen von Erwachsenen mit Migrationsbiografie und geringen Deutschkenntnissen im Verlauf von Alphabetisierungskursen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.), Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung, S. 205–228, Bielefeld: Bertelsmann.

Was ist die Rolle
des KL im Prozess?

~~- Persönlichkeiten
verändern~~

- immer wieder
Unterstützung
anbieten



den eigenen
Lernerfolg
besser
erfahren können



ZIRKULARITÄT
des Erwerbs
aufzeigen

Impressum

Volkshochschule Frankfurt am Main
Hessencampus Leitprojekt Alphabetisierung
Sonnemannstraße 5, 60314 Frankfurt am Main

Projektleitung:

Beate Plänklers

Beate.Plaenklers.vhs@stadt-frankfurt.de

Telefon 069/ 212 73766

Text:

Carola Rieckmann

CarolaRieckmann.vhs@stadt-frankfurt.de

Mandy Kaiser (Kapitel 6)

mandykaiser88@googlemail.com

Illustration: Karl Damke

Gestaltung: www.desayuno.de

Gefördert aus Mitteln des Landes Hessen im Rahmen von HESSENCAMPUS 2014

www.hessencampus.de

