

Perspektive Praxis

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Die grüne Reihe des DIE stellt Fachkräften in der Erwachsenenbildung bewährtes Handlungswissen, aktuelle Themen und in anderen Bereichen erprobte, didaktische Methoden vor. Die Bände sind aus der Perspektive des Handlungsfelds konzipiert, vermitteln verwendungsbezogenes Wissen und setzen Handlungsstandards, die sich am Stand der Forschung orientieren. Sie sollen somit zur Kompetenz- und Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung beitragen.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Perspektive Praxis

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernberatung und Diagnostik

Modelle und Handlungsempfehlungen
für Grundbildung und Alphabetisierung

Bisher in der Reihe Perspektive Praxis erschienene Titel (Auswahl):

Alexandra Bergedick, Dirk Rohr,
Anja Wegener
Bilden mit Bildern
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4865-9

Wolf-Peter Szepansky
Souverän Seminare leiten
2., akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1798-3

Horst Siebert
Methoden für die Bildungsarbeit
4., akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1993-2

Stefanie Jütten, Ewelina Mania, Anne Strauch
Kompetenzfassung in der Weiterbildung
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1974-1

Angela Venth, Jürgen Budde
Genderkompetenz für lebenslanges Lernen
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1978-9

Jörg Knoll
Lern- und Bildungsberatung
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1956-7

Beate Braun, Janine Hengst,
Ingmar Petersohn
Existenzgründung in der Weiterbildung
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1959-8

Klaus Pehl
**Strategische Nutzung statistischer
Weiterbildungsdaten**
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1925-3

Matilde Grünhage-Monetti (Hg.)
**Interkulturelle Kompetenz in
der Zuwanderungsgesellschaft**
mit CD-ROM
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1920-8

Heidemarie Kullmann, Eva Seidel
Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter
2., akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1915-4

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

Bestellungen unter
wbv.de

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: Manuela Hentschel/Thomas Jung
Korrekturat: Susanne Kemmner

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 43/0040** 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.: 43/0040

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Umschlagfoto: Thinkstock
Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 978-3-7639-5065-2 (Print)
ISBN 978-3-7639-5066-9 (E-Book)



Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen	7
Einführung	
Lernen, Lernberatung und Diagnostik	13
<i>Joachim Ludwig</i>	
Das diagnostische Setting als Basis einer gelungenen Diagnostik	19
<i>Steffanie Schügl/Barbara Nienkemper</i>	
Teil 1 – Förderdiagnostik und Kompetenzlevels	
Erwachsenengerechte Förderdiagnostik als Grundlage für Lernbegleitung	41
<i>Diana Zimper/Yvonne Dessinger</i>	
1. Ausgangssituation	41
2. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der lea.-Diagnostik	41
3. Anwendung des Verfahrens	49
Grundbildung für den Beruf	61
<i>Klaus-Jürgen Bunke</i>	
1. Praxisrelevante Erkenntnisse aus dem Modellvorhaben AlphaZ – Grundbildung für den Beruf	61
2. Lernberatung	62
3. Einsatz der Instrumente	64
4. Zusammenfassung	77
Dialogische Förderdiagnostik am Beispiel des Schriftspracherwerbs	78
<i>Rüdiger-Philipp Rackwitz u.a.</i>	
1. Einleitung	78
2. Kenntnis der Lernvoraussetzungen	79
3. Grenzen der testbasierten Diagnostik	80
4. Entwicklung des Schriftspracherwerbs als konstruktiver Lernprozess	83
5. Dialogische Förderdiagnostik als Perspektive	85
6. Dialog etablieren	87
7. Vorstellung zweier Verfahren	90
8. Förderung im Schriftspracherwerb	100

Teil 2 – Lernberatung

Systemische Beratung von Lernenden	105
<i>Ute Jaehn-Niesert</i>	
1. Einleitung	105
2. Ein Beispiel aus der Praxis	106
3. Das Team als Konzept – Kommunikativer Austausch zwischen Kursleitenden und Beratenden	110
4. Grundlagen systemischer Beratung	114
5. Beratungsablauf	116
Lernberatung in der arbeitsbezogenen Grundbildung im Betrieb.....	129
<i>Karin Behlke</i>	
1. Einfacharbeitsplätze und Geringqualifizierte	130
2. Zielsetzungen, Strukturmerkmale und Lernberatungskonzeptionen	132
3. Lernberatung als dialogischer Prozess	137
4. Vom Lehrenden zum Lernberater	148
5. Schrittfolge im Beratungsprozess	149
Lernbegründungen verstehen – Lernen beraten.....	152
<i>Joachim Ludwig</i>	
1. Lernbegründungen als Beratungsgegenstand	152
2. Anlässe für Lernberatung	157
3. Formen der Lernberatung	161
4. Verstehen und Beratung	165
5. Das Lernberatungskonzept VIVA	167
6. Lernberatung und gesellschaftliche Teilhabe	180
Literaturverzeichnis	181
Glossar	188
Editorische Notizen	192
Autorenporträts	193

Checklisten unter www.die-bonn.de/pp und wbv.de/artikel/43---0040

Vorbemerkungen

Lernberatung gehört zu den zentralen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Lehr-/Lernprozess. Pädagogisches Handeln erschöpft sich schließlich nicht im Formulieren von Lernanforderungen – es fordert insbesondere die Unterstützung individueller Lernprozesse. Dies gilt nicht nur in der Erwachsenenbildung allgemein, sondern besonders auch im sensiblen Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung, der jüngst eine besondere öffentliche Aufmerksamkeit erfuhr – gesamtgesellschaftlich wie in Bildungspolitik und Wissenschaft. Für das in diesem Handlungsfeld tätige Personal liegen bislang zu wenig wissenschaftlich fundierte Konzepte und Methoden der Lernberatung vor. Diesen Bedarf deckt das vorliegende Buch in der Reihe „Perspektive Praxis“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) ab. Es legt einen mikrodidaktischen Fokus auf die Unterstützung der Lernprozesse und eignet sich damit für die Professionalisierung des pädagogischen Handelns.

Das DIE hat die Unterstützung von Inklusion als Teilhabe an gesellschaftlicher Entwicklung und an Lernmöglichkeiten im Lebenslauf zum Programm erhoben. Das 2010 in der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ erschienene Buch „Inklusion und Weiterbildung“ hat hierzu reflexive Grundlagen gelegt. Ihm folgen praxisbezogene Handreichungen, die inklusionsförderliche oder -ermöglichende Praxen in der Breite des Feldes bekannt machen wollen. Den Anfang macht Joachim Ludwig, der Modelle und Handlungsempfehlungen für die Alphabetisierung und Grundbildung gesichtet, zusammengeführt und selbst entwickelt hat.

Der Leser findet eine Vielzahl theoretisch und empirisch begründeter Handlungskonzepte für die Praxis. Die Beiträge sind aus dem Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entwickelt worden. Erstmals werden Konzepte der Lernberatung beschrieben, die sich direkt auf die Lernbegründungen der Teilnehmenden beziehen und nicht nur auf das didaktische Arrangement. Einen wichtigen Teil der Lernberatung in Alphabetisierung und Grundbildung macht die Förderdiagnostik aus, die über gram-

Joachim Ludwig

Lernbegründungen verstehen – Lernen beraten

Dieses Kapitel stellt ein Lernberatungskonzept vor, das es ermöglicht, Lernbegründungen ebenso wie Lernschwierigkeiten von Lernenden zu erkunden und zu verstehen. Darauf aufbauend werden Handlungsempfehlungen für die praktische Lernberatung entwickelt.

Im ersten Abschnitt wird der Gegenstand der Beratung – die Lernbegründung – skizziert. Lernberatungskonzepte dienen als Anleitung für pädagogisches Handeln. Sie beziehen sich immer auf ein bestimmtes Modell vom Lernen. Dieses Modell wird zum Gegenstand der Beratung. Im zweiten Abschnitt werden typische Lernanlässe vorgestellt, die in der Lernberatung herausgearbeitet werden können. Der dritte Abschnitt beschreibt drei Formen der Lernberatung und der vierte stellt vor, wie Beratungshandeln entlang des Konzepts VIVA vonstattengehen kann. Das Beratungskonzept VIVA zielt darauf ab, die Lernbegründungen von Lernenden zu verstehen und im Anschluss daran deren Lernprozess zu unterstützen.

1. Lernbegründungen als Beratungsgegenstand

Das hier zugrundeliegende Lernmodell kreist im Kern um Lernbegründungen. Wie diese erkundet und verstanden werden können, das soll im Folgenden skizziert werden. Das Erlernen der Schriftsprache wird als soziale Handlung verstanden, die *prinzipiell begründet* verläuft und verstehbar ist.

Das Attribut „prinzipiell“ verweist darauf, dass Lernbegründungen von Lernenden nicht ohne Weiteres sprachlich ausgedrückt werden können. Sie sind aber prinzipiell vorhanden, lassen sich im Gespräch thematisieren und sind somit zu verstehen.

Der Begriff „begründet“ ist hier nicht als positive Wertung im Sinne von „gut begründet“ zu verstehen. „Begründet“ verweist hier darauf, dass (Lern-)Handlungen in einem sozialen Be-

gründungs- und Interaktionszusammenhang zu verorten sind, innerhalb derer Menschen mit ihren je spezifischen Gründen bzw. Motiven an gesellschaftlichen Vorgängen teilhaben und teilnehmen.

Schriftsprache ist nicht nur Gegenstand des Lernens – und damit unseres Beratungshandelns –, sie ist grundsätzlich ein Kulturgut. Sie hat sich historisch entwickelt und transportiert soziale Normen und Regeln. Das Erlernen der Schriftsprache bezieht sich also auf einen sozialen Gegenstand. Lerngegenstände sind immer sozial konstituiert. Das ist die erste Bestimmung für Lernen als soziale Handlung.

Die Lernenden selbst sind Teil der Gesellschaft und besitzen individuelle biografische Erfahrungen mit der Schriftsprache: Erfahrungen mit einem – für funktionale Analphabeten – meist schwierigen Lernprozess in der Schule sowie Erfahrungen mit dem Gebrauch der Schriftsprache in ihrem Alltag. Aus diesen, im sozialen Raum gemachten Erfahrungen erhält Schriftsprache eine spezifische Bedeutung für die einzelnen Lernenden. Diese Bedeutung (hier im Sinne von Wichtigkeit) bzw. die sich daraus ableitenden Sinnhorizonte, die Lernende in der Vergangenheit entwickelt haben, leiten ihre Wahrnehmung des Gegenstands in der Gegenwart.

Dies kann für funktionale Analphabeten beispielsweise heißen: „Schriftsprache ist nichts für mich“ oder aber „Schriftsprache ist etwas für Intellektuelle – für mich reichen ein paar Grundlagen“. Es kann aber auch lauten: „Schriftsprache würde ich gerne besser können, um einen Arbeitsplatz zu bekommen ... um mich beruflich weiter zu entwickeln ... um zukünftig selbständiger zu sein und ohne Hilfe auszukommen“.

Wie die Redewendung „... würde ich besser können, um ...“ zeigt, ist die Bedeutung der Schriftsprache häufig mit Begründungen verknüpft. Jeder Mensch hat seine „guten Gründe“, so oder anders zu handeln, zu lernen oder nicht zu lernen. Diese Gründe basieren auf den persönlichen Erfahrungen, Bedeutungszuschreibungen bzw. Sinnhorizonten. Diese entstehen im Kontext bzw. im Kontakt mit der Umwelt. Je nach sozialem Milieu, sozialer Lage und Position wird Unterschiedliches bedeutsam und erhalten Gegenstände unterschiedliche Bedeutung.

BEISPIEL

Einer leeren PET-Flasche können unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden: „geldwerter Gegenstand“ oder „Recycling-Rohstoff“ oder „Müll“.

Das, was individuell Bedeutung hat, ist immer zugleich Ausdruck allgemeiner und kollektiver Bedeutungs- und Erfahrungsräume. Die durch Erfahrungen in sozialen Kontexten aufgebauten Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge bilden die Grundlage für unsere Handlungs- und auch Lernbegründungen.

BEISPIEL

Erst dann, wenn für jemanden Klavierspielen eine persönliche Bedeutung erlangt, beginnt er, sich vertieft und lustvoll mit dem Instrument und der Musik auseinanderzusetzen. Vorher war die Fähigkeit, Klavierspielen zu können, möglicherweise nur von Anderen gefordert.

Sicherlich, wenn Zwang und Druck der sozialen Umwelt groß genug werden, entsteht auch eine gewisse Bedeutsamkeit: Man möchte weitere Sanktionen vermeiden und fügt sich dem Druck, lernt ein bisschen mit. Solche Lernprozesse bleiben aber oberflächlich und „defensiv“ (Holzkamp 1993). Wenn funktionale Analphabeten in den Kurs „geschickt“ werden und keine eigenen Gründe oder Motive für das Lernen mitbringen, dann ist ein defensives Lernen zu erwarten. Dieses defensive Lernen ist in der Regel widersprüchlich: einerseits defensiv und angepasst, andererseits sind Aspekte dabei, die auf Interesse treffen – „man will und will auch nicht“. Für die Lernberatung ist dies ein wichtiger Ansatzpunkt.

Wann beginnt jemand zu lernen? Gründe, mit dem Lernen zu beginnen – also Lernbegründungen – entstehen, wenn man eine „Diskrepanzerfahrung“ macht.

BEISPIEL

Jemand empfindet sein Schriftsprachvermögen in einer bestimmten Lebenssituation (als Mutter/Vater, als Berufstätiger etc.) als unzureichend. Er misst dies am Erfolg seiner gewünschten so-

zialen Teilhabe. Im Moment einer Diskrepanzerfahrung – d.h. er macht die Erfahrung, in einer Situation nicht angemessen handeln, also lesen und/oder schreiben, zu können – entsteht eine Lernbegründung. Er entscheidet, sich bessere Schriftsprachkenntnisse anzueignen. Das Problem – bei dem man sich früher vielleicht von anderen hätte helfen lassen – wird jetzt als eigene Lernproblematik angenommen.

Lernen bezieht sich also sowohl auf einen sozialen Gegenstand als auch auf eine soziale Lebens- und Lernsituation (→ Abb. 1). Der potenzielle Lerngegenstand „Schriftsprache“ erhält je nach sozialer Lage und Lebenswelt mehr oder weniger Bedeutung. Deshalb ist Lernen als soziales Handeln zu verstehen. Die Menschen im Kurs lernen als Mitglieder dieser Gesellschaft für ihr Handeln in dieser Gesellschaft. Und deshalb ist immer auch die „Welt im Kurs“ präsent (Ludwig 2010).

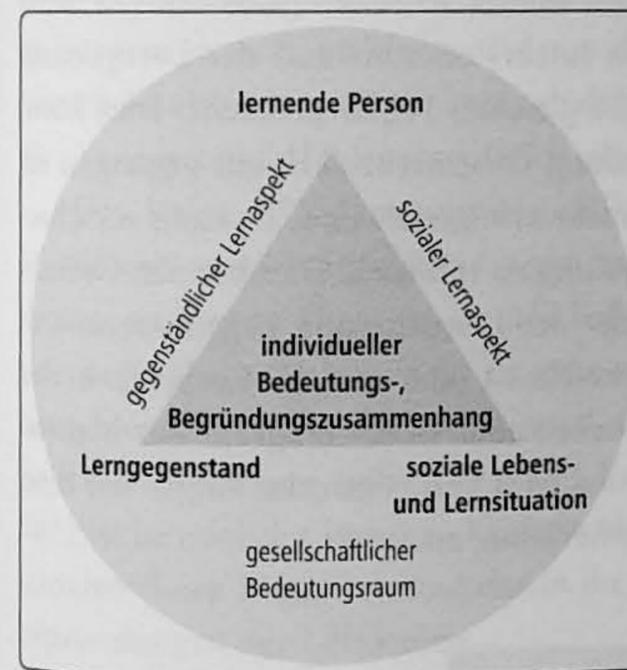


Abbildung 1: Das Lerndreieck: Lernender – Lerngegenstand – Lernsituation

Das Bild von dem Verhältnis des Lernenden sowohl zum sozial konstituierten Gegenstand als auch zur sozialen Lebens- und Lernsituation zeigt, dass ein ausschließlich kognitiver Zugang zum Lerngegenstand – hier also zur Regelmäßigkeit der Sprache – für den Spracherwerb nicht ausreicht. Der Zugang zum Gegenstand ist immer gleichzeitig biografisch und situational eingebunden. Was verändert sich in den persönlichen Bedeutungshorizonten, wenn jemand seine persönlich empfundene Handlungsproblematik –

„ich kann nur ungenügend lesen und schreiben“ – zur Lernproblematik macht? In diesem Moment wird der bislang bestehende Bedeutungshorizont „Schriftsprache“ emotional als problematisch und ungenügend empfunden, er führt nicht weit genug, um zufriedenstellend lesen oder schreiben zu können und soll deshalb erweitert bzw. differenziert werden.

Lernen ist gleichsam immer ein Vergleichs- und Differenzbildungsprozess zwischen einem vorhandenen (hier als ungenügend empfundenen) Bedeutungshorizont und neuen, noch unbekanntem Bedeutungshorizonten (die oft von Anderen, u.a. von Lehrenden, eingeführt werden und soziale Teilhabe bzw. Erfolg versprechen). Wenn die Differenz zwischen altem und neuem Bedeutungshorizont *verstanden* wird, ergibt sich ein neues „Bild“ für die Lernenden. Es erweitert oder differenziert sich der alte Horizont – und es wird gelernt.

Der Lernprozess läuft aber nicht immer so reibungslos ab. Oft wird die Differenz vom Lernenden nicht (mehr) erkannt und der Lernprozess stockt. Es werden immer wieder die gleichen Fehler gemacht. Dies kann daran liegen, dass die Lernbegründung unbemerkt verloren gegangen ist oder aber die Lernstrategien nicht mehr erfolgreich sind. Es kann verschiedene Gründe geben, die Lernbegründung zu verlieren. Dies können Gründe sein, die in der Lebenssituation oder der Lernsituation liegen, wenn z.B. der Lebenspartner gegen das Lernprojekt ist oder sich der Lernende in der Gruppe nicht wohlfühlt. Gründe können auch in der Biografie der Lernenden zu finden sein, wenn sie z.B. den Mut verlieren oder Angst vor dem Scheitern haben. Hier setzt die Lernberatung an.

DEFINITION

Lernberatung

Lernberatung basiert darauf, Handlungs- und Lernproblematiken in ihrer Begründetheit systematisch zu verstehen. Sie zielt darauf ab, gemeinsam mit den Lernenden neue Handlungsoptionen und Lernwege zu suchen.

Lernberater versuchen, die Gründe zu verstehen, warum der Lernprozess erfolglos bleibt oder ins Stocken kommt. Sie reflektieren gemeinsam mit dem

Lernenden die Lernbegründungen und die bislang eingeschlagenen Lernstrategien. Mit anderen Worten: Sie versuchen zu verstehen, ob die Begründungen den Lernprozess noch tragen und an welcher Stelle die Vergleichs- und Differenzbildung schwierig ist. Fehlt es an der Lernbegründung, gilt es, die Lernenden bei ihrer Selbstverständigung zu unterstützen. Nur so können die Lernenden ihre Lernsituation reflektieren und den weiteren Weg entscheiden. Ist nur die Lernstrategie problematisch, kann zu alternativen Lernwegen beraten werden. Hierbei werden Verfahren der Förderdiagnostik hilfreich.

Bei allen systematischen Versuchen, das Lernen bzw. die Lernbegründungen von Lernenden zu verstehen, ist dies doch kein Prozess oder Weg, der wie auf einer Landkarte abzulesen wäre. Denn zum einen hat der Lernberater immer auch die Möglichkeit des Nicht-Verstehens in Betracht zu ziehen. Und zum anderen sind manch neue Horizonte, die für einen Lernenden momentan nicht in die bestehenden Bedeutungshorizonte zu integrieren sind, zu einem anderen Zeitpunkt möglicherweise hilfreich. Lernen ist also oft auch ein sprunghafter Prozess. Aha-Erlebnisse kommen als „Lernsprung“ (Holzkamp 1993) plötzlich und unerwartet.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Der Versuch, Handlungs- und Lernbegründungen zu verstehen, ist ein pädagogischer Prozess und keine Therapie. Es geht bei diesem Beratungskonzept nicht um eine persönliche Nabelschau. Es geht nicht einmal darum, Dispositionen eines Menschen zu verändern, wie z.B. die Fähigkeit, dauerhaft das Lernen zu lernen. Beratung zielt in unserem Verständnis nicht auf das Verstehen der Psyche oder der Persönlichkeitsstruktur, sondern auf das Verstehen der sozialen (Lern-)Situation und der in ihr wirkenden Handlungs- und Lernbegründungen der Lernenden.

2. Anlässe für Lernberatung

Anlässe für Lernberatung sind gegeben, wenn Teilnehmende einen Kurs beginnen, die sogenannte „Erstberatung“. Daneben gibt es die „Beratung im Kursverlauf“ immer dann, wenn es im Kurs schwierig wird.

Eingangsberatung

In dieser Beratung liegt der Schwerpunkt auf dem Verstehen der Handlungsproblematik, die von den zukünftigen Teilnehmenden wahrgenommen wird. Wichtig ist es bei der Eingangsberatung, die Interessenten ausführlich und frei über ihre gegenwärtige Lebenssituation erzählen zu lassen. Zu fragen ist:

1. In welchem lebensweltlichen Zusammenhang wird die eigene Les- und Schreibkompetenz als unzureichend empfunden?
2. Beurteilen nur Andere die Kompetenz des/der zukünftigen Teilnehmers/Teilnehmerin als ungenügend?

Wenn im Rahmen dieser Erzählung eine *Handlungsproblematik* erkennbar wird, sollte daran anschließend nach der *Lernproblematik* und dem damit zusammenhängenden Lerninteresse gesucht werden.

3. Gibt es konkrete Vorstellungen zum zukünftigen Lerngegenstand, z.B. in welcher Hinsicht und in welchen Lebensbereichen Schriftsprache zukünftig erfolgreicher angewendet werden soll?

Diese Frage nach dem Lerninteresse und denjenigen Aspekten der Schriftsprache, die im Mittelpunkt des Interesses stehen sollen, ist in der Regel eng mit der Handlungsproblematik verknüpft. In diesem Zusammenhang bieten sich Verfahren der Förderdiagnostik an, mit deren Hilfe die interessierenden Lerngegenstände und Aspekte der Schriftsprache gemeinsam besprochen werden können.

Auch die soziale Lebens- und Lernsituation ist in der Erstberatung zu eruieren. Auch hierfür bietet eine ausführliche Erzählung die besten Ansatzpunkte. Um das Lernprojekt realistisch einschätzen zu können und mit dem Teilnehmenden schon erste Strategien zur Vorgehensweise zu entwickeln, ist die Lebens- und Lernsituation zu erkunden:

4. Welche den Lernprozess fördernden und welche ihn hemmenden Einflüsse in der Lebenswelt der Lernenden (Partner, Familien- und Berufssituation) werden genannt?

Lernberatung im Kursverlauf

Lernen kann an unterschiedlichen Stellen im Kursverlauf schwierig werden. Das Angebot zur Unterstützung muss regelmäßig von den Kursleitenden kommen. Initiativen seitens der Lernenden sind die Ausnahme und kommen – wenn überhaupt – erst nach einigen positiven Erfahrungen mit der Lernberatung zustande. Der Grund hierfür dürfte in unserem Bildungssystem zu finden sein: Weder Schule noch Ausbildung bieten die Möglichkeit, einen reflexiven und beratenden Zugang zum eigenen Lernen zu erfahren. Kurz gesagt: Es hängt wesentlich von den Kursleitenden ab, welche Anlässe sie für Lernberatungsaktivitäten aufgreifen.

BEISPIEL

Folgender Dialog kann Anlass für eine Lernberatung in einem Alpha-Kurs sein

Teilnehmer: Aber wenn DANN beim Lesen dann noch andere REINquatschen. Und – dann kommt man aus dem Lesen raus und das fällt einem schon schwer, das Lesen. Und denn noch was sagen sollst, dann – dann ... ist Feierabend.

Kursleiterin: Ich habe heute auch wieder die Anderen ermahnt, haben Sie das gemerkt? Da habe ich auch gedacht –

Teilnehmer: Ich hab schon manchmal – ich hab schon manchmal gesagt zu meiner: Weeßte, wenn das wieder weiter so geht, ich – ich schmeiß irgendeinen Tag die Schule hin.

Kursleiterin: Mhm.

Teilnehmer: Weil das – das BELASTET een. Man hat so schon schwer zum Lesen und denn quatschen die da dann noch so ne Gülle mit rein, was überhaupt nicht zum Text passt. Dann fängt man an rumzustottern und das alles und – die begreifen das eben einfach nicht.

Quelle: Interviewausschnitt aus dem Projekt SYLBE

Anlässe für Lernberatung finden sich auf der „Vorderbühne“ des Kurses, wie dieses Beispiel zeigt. In der Erzählung des Teilnehmers ist zu beobachten, dass er Schwierigkeiten mit dem Lesen hat, sich von anderen Kursteilnehmern gestört fühlt und daraus eine „Belastung“ erwächst. Damit sind die zwei typischen Anlässe benannt, die Ausgangspunkte für eine Lernberatung bilden:

1. Schwierigkeiten beim Umgang mit dem Lerngegenstand (hier: Schriftsprache)
2. Störung des Lehr-/Lernverhältnisses (hier: durch andere Kursteilnehmende)

Weitere Anlässe für eine Lernberatung können sein:

- Lernprozesse stagnieren, d.h. Teilnehmende sind mit ihrem Lernfortschritt und Lernerfolg unzufrieden, kommen nicht weiter und machen immer wieder dieselben Fehler.
- Es wird Kritik am Vorgehen der Kursleitenden geübt.
- Es gibt Konflikte in der Kursgruppe.
- Einzelne Teilnehmende kommen ständig zu spät oder verlassen die Veranstaltung vorzeitig.
- Teilnehmende bearbeiten nur selten ihre Übungsaufgaben.

In der Regel findet sich auf der „Vorderbühne“ eine Gemengelage aus den verschiedenen Problemen bzw. Anlässen.

Wenn es eine „Vorderbühne“ gibt, so muss auch eine „Hinterbühne“ existieren. Beide stehen in einem Wechselverhältnis zueinander, dürfen aber nicht miteinander verwechselt werden. Mit anderen Worten: Erkennbare Schwierigkeiten mit dem Gegenstand Schriftsprache müssen nicht immer und allein im Lerngegenstand selbst begründet sein. Die Probleme hängen immer auch mit den biografischen Lernerfahrungen der Lernenden, mit deren Lebenssituation oder mit der konkreten Lehr-/Lernsituation zusammen. Auf welcher Ebene die Gründe auf dieser Hinterbühne zu finden sind, das kann in der Lernberatung erkundet und verstanden werden.

Das obige Beispiel zeigt auch, dass es von der Wahrnehmung der Situation durch die Kursleitende abhängt. Störungen zeigen etwas an. Sie sind durchaus positiv zu verstehen: und zwar als eine Aktivität der Kursteilnehmenden, sich in die Kurssituation einzubringen. Grundsätzlich gilt, dass nicht jede Aktivität, die störend wirkt, eine bestehende Ordnung *stören will*. Ob also der Teilnehmende wirklich stören will, ist zunächst zu hinterfragen. Die Kursleiterin gibt in der Textsequenz zu erkennen, dass sie

sich für den Teilnehmenden eingesetzt und die Störer ermahnt hat. Für die Beseitigung der Störung hat sie das Machtmittel „Ermahnung“ eingesetzt.

Alternativ hätte sie aus der Position der Lernberaterin die Störung verstehen, die Lernprobleme in der Gruppe reflektieren und das Verstandene für die Unterstützung der Lernsituation nutzen können. Denn solche Störungen verweisen immer auf die im Kurs anwesende soziale Welt der Teilnehmenden: auf ihre Interessen, ihre sozialen Beziehungen, ihre individuellen Probleme. Oft sind sie schlichte „Hilferufe“. Diese sind in ihrem Eigensinn als wichtige Aktivität zu *verstehen*. Dies geschieht in der Lernberatung.

3. Formen der Lernberatung

Grundsätzlich sind drei Formen der Lernberatung möglich. Diese Formen und Einsatzmöglichkeiten werden im Folgenden detailliert vorgestellt:

- Lernberatung als Zweiergespräch
- Lernberatung als kooperative Gruppenberatung
- Lernberatung als didaktisches Prinzip

Im Zweiergespräch

Die Lernberatung im Zweiergespräch findet zwischen dem Lernenden und dem Kursleitenden statt. Dies ist die häufigste Form der Lernberatung.

Als Gruppenberatung

Die Lernberatung als Gruppenberatung wird als kooperativer Beratungs- und Lernzusammenhang durchgeführt. Diese Form bietet sich an, wenn Lernprobleme anstehen, die mehrere Kursteilnehmende betreffen. Bei diesem Beratungssetting erzählt ein Lernender seine Schwierigkeit und die anderen Gruppenmitglieder – einschließlich des Kursleitenden – sind die Beratenden. Dem Kursleitenden kommt zudem die Aufgabe der Gruppenmoderation zu. Gruppenberatungen können im Rahmen des Kurses als eigenständiges Setting (z.B. als eine eigene Sitzung) durchgeführt werden.

Auf zwei Ebenen entstehen positive Effekte:

- Für die Beratenden erwächst der Lerneffekt aus der Reflexion und Analyse der Erzählstrukturen des Teilnehmers, in denen dieser seine Handlungs- bzw. Lernproblematik schildert.
- Für den Erzähler selbst besteht der Lerneffekt in der Vielfalt der durch die Gruppenberatung eingebrachten Sichtweisen und Interpretationsangebote, aus denen er Strategien für die Bewältigung der eigenen Handlungs- und/oder Lernproblematik ableiten und seinen weiteren Lernweg wählen kann.

Als didaktisches Prinzip

Lernberatung als didaktisches Prinzip ist eine Erweiterung der Gruppenberatung. In diesem Setting folgt eine Gruppenberatung der anderen. Die Erzählung der individuellen Handlungs- oder Lernproblematik durch Kursteilnehmende wird hier als Ausgangspunkt der Arbeit im Kurs und damit als Ausgangspunkt des didaktischen Prozesses genommen. Mit ihren erzählten Handlungs- und Lernproblematiken legen die Lernenden fest, was zum Thema des Kurses und zum Gegenstand des gemeinsamen Lern- und Beratungsprozesses werden soll. Nicht der Kursleitende legt die Inhalte fest, sondern die Lernenden mit ihren Handlungs- und Lernproblematiken bestimmen den Fortgang des Kurses als *kooperativen* Lern- und Beratungsprozess.

Wann und unter welchen Bedingungen bietet sich nun welche der oben genannten Beratungsformen an? Kursleitende sollten ihre Wahl von folgenden Parametern leiten lassen:

- Was ist der konkrete Lernberatungsanlass?
- Wie lassen sich die konkreten Umstände im Kurs fassen?
- Von welchem pädagogischen Selbstverständnis aus agiere ich selbst?

Lernberatungsanlass

Lernberatungsanlässe können auf der „Vorderbühne“ anhand von Schwierigkeiten mit dem Lerngegenstand oder durch Schwierigkeiten im Lehr-/Lernverhältnis sichtbar werden. Je nach Anlass sollte ein Beratungsformat gewählt werden.

Schwierigkeiten mit dem Lerngegenstand sind häufig sehr individuell und spezifisch. Dann bietet sich ein Zweiergespräch an. Individuelle Lernproblematiken können aber auch auf andere Kursteilnehmende zutreffen. Dann kann eine kooperative Gruppenberatung zweckmäßig sein. Sind gruppenöffentlich bekannte Schwierigkeiten im Lehr-/Lernverhältnis der Beratungsanlass (z.B. Zu-spät-kommen, nicht erledigte Übungen) vorhanden, ist die kooperative Gruppenberatung die erste Wahl.

Umstände im Kurs

Sind die Anlässe im Kurs zu suchen, so ist zu überlegen, ob eine Gruppenberatung oder ein Zweiergespräch angemessen ist.

Für eine Gruppenberatung sind folgende Fragen zu formulieren:

- Sind ausreichend gegenseitiges Vertrauen und Anerkennung für kooperatives Lernen gegeben?
- Kann durch eine Moderation der Kursleitenden verhindert werden, dass die erzählten Schwierigkeiten und die Erzähler belächelt werden?
- Ist die Fallerzählung freiwillig erfolgt oder welche Umstände haben das Erzählen ausgelöst?
- Sind die Kursteilnehmenden ausreichend informiert über das Ziel, den Verlauf und die Erwartung an sie? Können sie sich als Beratende verstehend und nicht bewertend auf die erzählte Schwierigkeit einlassen? Ist dies nicht gegeben, sollte das Zweiergespräch gewählt werden.

Eigenes pädagogisches Selbstverständnis

Eine „lernerorientierte“ Didaktik anzuwenden, bedeutet, dass der Kursleitende den Eigensinn der Lernenden zum Ausgangspunkt des eigenen didaktischen Handelns macht. Von dieser Position aus lässt sich Lernberatung als didaktisches Prinzip realisieren (→ S. 162).

Die Formen des Zweiergesprächs und der Gruppenberatung lassen sich im Zusammenhang mit unterschiedlichen didaktischen Konzepten durchführen. Die individuelle Lernbegründung soll aber nicht grundsätzlich in das didaktische Prinzip integriert werden, sondern nur im Einzelfall, d.h. im „negativen“ Fall, also wenn das Lehr-/Lernverhältnis schwierig wird und damit ein Anlass gegeben ist.

Neben Zweiergespräch und Gruppengespräch gibt es ein weiteres didaktisches Konzept, das als „Fallarbeit“ (Müller 2003) oder „beratungsorientierte Didaktik“ (Ludwig 2002) bezeichnet wird. Der didaktische Prozess in der Gruppe nimmt hier seinen Ausgangspunkt in den Erzählungen zu den Handlungs- und Lernproblematiken der Teilnehmenden und nicht in den Vermittlungsabsichten der Lehrenden. Dies ist ein didaktisches Prinzip, das in der Alphabetisierungsarbeit Tradition hat. Der beratungsorientierten Didaktik stehen darüber hinaus „problemorientierte“, „praxisorientierte“ und „aufsuchende“ didaktische Konzepte (z.B. Konzepte zur *Food Literacy*, mit Handy-Fotos oder Kunst- und Museumsprojekte) sehr nahe.

DEFINITION

Problemorientierte Didaktik

Die problemorientierten und praxisnahen Ansätze sind didaktische Konzepte, die Lernende in ihrer sozialen Umgebung abholen, ihnen die Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit des Lerngegenstands (hier: Schriftspracherwerbs) deutlich machen sollen. Diese Lehrangebote verbinden das Fach Orthografie mit der Lebenswelt der Lernenden und lassen so aus dem Fach einen individuellen Lerngegenstand werden.

Kursleitende können auf diese Weise ihr Lehrangebot möglichst dicht an die Erfahrungswelt der Teilnehmenden heranbringen.

Unabhängig vom bevorzugten didaktischen Konzept gewinnen Kursleitende mit dem Konzept der *Lernberatung* im Rahmen ihres eigenen didaktischen Handelns zusätzliche Optionen: Sie sind mit der Beratung der individuellen Lernbegründungen in der Lage, die individuellen Schwierigkeiten im Zugang zum Lerngegenstand Schriftsprache im sozialen Kontext der einzelnen Lernenden zu reflektieren. Anders formuliert: Sie verschaffen sich mit Lernberatung die Möglichkeit, den Gegenstand „Schriftsprache“ im Horizont der individuell-lebensweltlichen Lernbegründungen zum Thema zu machen.



Lektüreempfehlungen

- o Ludwig, J. (2012): Gemeinsam Lernen. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.): *LernLust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung*. Hamburg, S. 131–148
- o Müller, K.R. (1998): Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. In: *GdWZ*, H. 6, S. 273–277
- o Müller, K.R. (2003): Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ im Spiegel der Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler, S. 120–141

4. Verstehen und Beratung

Verstehen ist die zentrale Leistung im Beratungsprozess und muss sowohl von den Beratenden als auch von den Ratsuchenden erbracht werden. Was aber bedeutet „verstehen“ im Beratungsprozess?

Verstehen bedeutet nicht „Verständnis haben“, sondern das Begreifen der „guten Gründe“, die jemand für seine (Lern-)Handlungsweisen hat. Sie verweisen auf Lerninteressen und Lernwiderstände. Es geht darum, den Zusammenhang von Bedeutung(en) und Begründung(en), die dem Handeln des Lernenden zugrunde liegen, zu verstehen. Dies kann entlang folgender Fragen erkundet werden:

- o Wie sieht der Lernende den Lerngegenstand?
- o Welche Aspekte sind für ihn wichtig?
- o Welche Bedeutung hat dieser Lernprozess in seiner sozialen Lebenssituation?

Die Begründung ist nicht normativ: Sie wird also nicht im Sinne von „richtig“ verwendet. Wenn jemand „gute Gründe“ hat, dann verweist das nicht darauf, dass diese Gründe richtig sind, sondern allein darauf, dass dieser Mensch aus seiner ganz subjektiven Sicht logisch und rational gehandelt hat. Soziales Handeln ist immer begründet. Menschen begründen ihr Handeln sich selbst und auch anderen gegenüber.

Die zentrale Herausforderung für Beratung und Verstehen besteht darin, dass Handlungsgründe den Handelnden nicht explizit verfügbare oder erkennbar sind. Sie müssen durch die Interpreten erschlossen werden. In Lernberatungsprozessen werden die oft nur latent vorgetragenen Lernbegründungen erkundet. Es geht beim Beraten also darum, die expliziten ebenso wie die latenten Begründungen zu verstehen. Es geht jedoch nicht darum, diese Begründungen zu bewerten.

HINWEIS

Bewertungen sind für den Beratungsprozess aber auch ein wichtiger Indikator. Sie verweisen darauf, dass der Prozess der Beratung und des Verstehens unterbrochen oder gar verlassen wurde. Wer bewertet, zeigt nicht nur, dass er nicht mehr verstehen will (weil er schon verstanden hat und bewerten kann). Er zeigt auch, dass die „guten Gründe“ des Anderen nicht anerkannt werden, dass dieses Handeln unvernünftig ist. Wenn also Bewertungen im Beratungsprozess auftreten sollten, sollten beim Lernberater „rote Warnlampen“ aufleuchten, die signalisieren, dass der Verstehensprozess neu aufgenommen werden muss.

Verstehen ist eine auch im Alltag wichtige Leistung. Anders als im Alltagshandeln soll das Verstehen im Beratungshandeln aber reflektiert und für die Ratsuchenden nachvollziehbar ablaufen. Auf diese Weise können sich die Ratsuchenden über ihre eigenen Bedeutungs- und Begründungszusammenhänge klar werden, damit sie sich selbstverständigen können.

Professionelles Verstehen schützt sich vor Vorurteilen durch das Infragestellen der eigenen Interpretationsperspektive. *Echtes* Verstehen lebt vom Vergleich verschiedener Interpretationsperspektiven. Verstehen erfolgt professionell, wenn sich Interpreten bewusst für eine Perspektive *neben* einer oder mehreren anderen entscheiden. Dies wird der „Drittstandpunkt“ der Interpretierenden genannt.

HINWEIS

Verstehen im Beratungsprozess bedarf einer anerkennenden Atmosphäre, in der ein vorsichtiger Umgang mit Kritik, d.h. mit Gegenhorizonten, möglich ist. Es gilt, eine Beratungsbeziehung aufzubauen, die von Anerkennung, Vertrauen und Respekt gekennzeichnet ist.

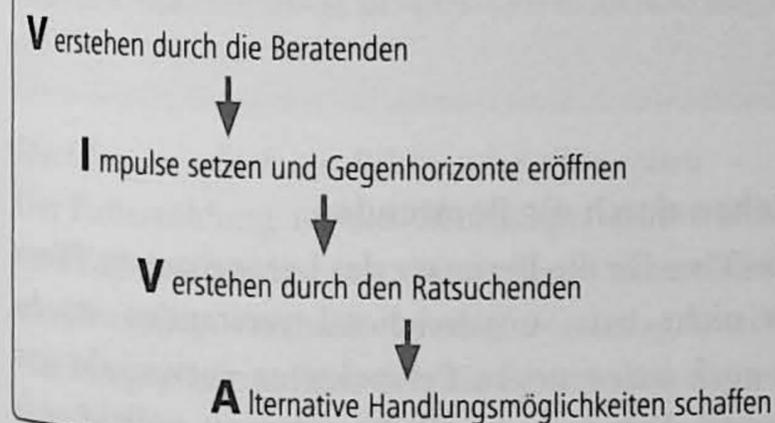
Lektüreempfehlungen

- o Fuhr, R. (2003): Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In: Krause, C./Fittkau, B./Fuhr, R./Thiel, H.U. (Hg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn/Wien, S. 32–50
- o Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen

5. Das Lernberatungskonzept VIVA

Lernberatung hat in dem hier vorgestellten Verständnis das Lernhandeln der Teilnehmenden in seiner Begründetheit zum Gegenstand. Lernberatungsanlässe werden oft an schwierige Situationen geknüpft. Bei genauerer Betrachtung stellen diese Schwierigkeiten problematisch gewordene Begründungszusammenhänge dar, die es im Lernberatungsprozess zu reflektieren gilt. Wie dieser Prozess ablaufen kann, wird im Folgenden anhand des Modells VIVA vorgestellt. Der Beratungsprozess wird hierbei in vier Schritte gegliedert.

Die vier Beratungsschritte VIVA



Es ist das Ziel des Beratungsprozesses, mit den Ratsuchenden neue Handlungsoptionen und Lernwege für ihr Lernhandeln zu erarbeiten. Dazu gilt es, die Lernproblematik in ihren Merkmalen zu verstehen (V) und mög-

liche Aspekte bzw. „Themen“ zu bestimmen, welche die Lernsituation charakterisieren. Für diese Themen geben Berater Impulse (I) und eröffnen neue Perspektiven, um das bestehende Verständnis des aufgetretenen Problems aufseiten der Ratsuchenden zu erweitern. Im dritten Schritt (V) geht es darum, dass die Ratsuchenden ihrerseits die angebotenen Impulse zu verstehen versuchen. Sie sollen die Vorschläge gedanklich oder praktisch anwenden und prüfen, inwieweit diese zur Erweiterung ihres Verständnisses beigetragen haben. Im vierten und letzten Schritt (A) werden gemeinsam alternative Handlungsmöglichkeiten (z.B. neue Lernwege) entwickelt.

Die Abfolge der Schritte ist aber nicht als starres Konzept gedacht. So kann beispielsweise im dritten Schritt deutlich werden, dass der Ratsuchende mit den Impulsen und Perspektiven der Beratenden wenig anfangen kann. In solchen Fällen sollte man nicht weiter-, sondern zum zweiten Schritt zurückgehen. Auch die Schrittfolge im ersten Beratungsschritt ist flexibel zu handhaben: Wenn bei der Spurensuche im eröffnenden Prozess des Verstehens deutlich wird, dass Informationen fehlen, muss erneut nachgefragt werden.

HINWEIS

Die Beratenden haben ihren Verstehensprozess für den Ratsuchenden nachvollziehbar zu machen. Erst dann wird die Beratung mit ihren neuen Perspektiven für den Ratsuchenden im dritten Schritt verstehbar.

Erster Schritt (V) – Verstehen durch die Beratenden

Der erste Schritt bildet die Basis für die Beratung des Lernprozesses. Wenn eine Lehr-/Lernsituation nicht bzw. unzureichend verstanden wurde, dann lassen sich daraus auch keine neuen Perspektiven entwickeln und Handlungsoptionen ableiten. Der von den Beratenden zu vollziehende Schritt ist im Kern ein Lernprozess: Die Beratenden werden hier selbst zu Lernenden. Ihre Aufgabe besteht darin, sich die zunächst unklare Lehr-/Lernsituation zu erschließen. Der Schritt untergliedert sich wiederum in vier Teilschritte.

Die vier Schritte des Verstehens

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

Fallerzählung: Was bedeutet „erzählen“ im Unterschied zu „beschreiben“?
Die Fall Erzählung muss persönlich von den Ratsuchenden erzählt werden. Eine Erzählung hat eine eigene Erzähl- und Sinnstruktur. Erst dadurch kommen Sinn- und Bedeutungshorizonte ins Spiel, die sich verstehen lassen. In Fall- oder Problembeschreibungen fehlen diese Sinn- und Bedeutungshorizonte. Sie geben oft nur in Stichworten äußere Merkmale der Situation an (z.B. Fehlerhäufigkeit, Rahmenbedingungen etc.). Erst eine Erzählung bietet die Möglichkeit, dass der Ratsuchende seine Situation mit den persönlichen Sinnhorizonten, Begründungen und Bewertungen schildern kann.

Mit einer Erzählung wird die Handlungs- bzw. Lernproblematik des/der Ratsuchenden als Ausgangspunkt genommen. Fallbeschreibungen durch Andere bergen immer die Gefahr, dass Problemzuschreibungen von außen getroffen werden, die mit dem Empfinden der Lernproblematik des Teilnehmenden wenig zu tun haben. Beratung kann nur an der Erzählung einer Lernproblematik ansetzen, wie sie die/der Ratsuchende selbst erfahren hat.

Nachfragen – Sich ein Bild vom Fall machen

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

Wann aber ist ein Bild „umfassend“? Umfassend bedeutet nicht „vollständig“. Vollständigkeit kann nur selten erreicht werden, da Situationen immer abhängig von der Perspektive des Interpreten aufgefasst werden und damit unendlich viele Informationen zur jeweiligen Situation denkbar sind.

Als „umfassend“ lässt sich ein Situationsbild beschreiben, wenn aus Sicht der Interpreten neben den individuellen Gründen der handelnden Menschen auch die relevanten Strukturen abgebildet bzw. erfasst sind, die das Handeln rahmen.

Als Nachfrage- und Suchhilfe lassen sich drei Situationsaspekte beschreiben, mit deren Hilfe sich ein umfassendes Verständnis der Situation herstellen lässt (→ Abb. 2):

Die Situationsaspekte als Nachfrage- und Suchhilfe

- (a) die individuell-biografischen Aspekte des Lernenden, das sind die Begründungen der Handlungs- bzw. Lernproblematik
- (b) der sachlich-soziale Aspekt des Lerngegenstands (hier die Schriftsprachregeln)
- (c) der soziale Aspekt der Beziehungen im Lehr-/Lernverhältnis und der lebensweltlichen Strukturen in Familie, Freundeskreis, Beruf und Gesellschaft

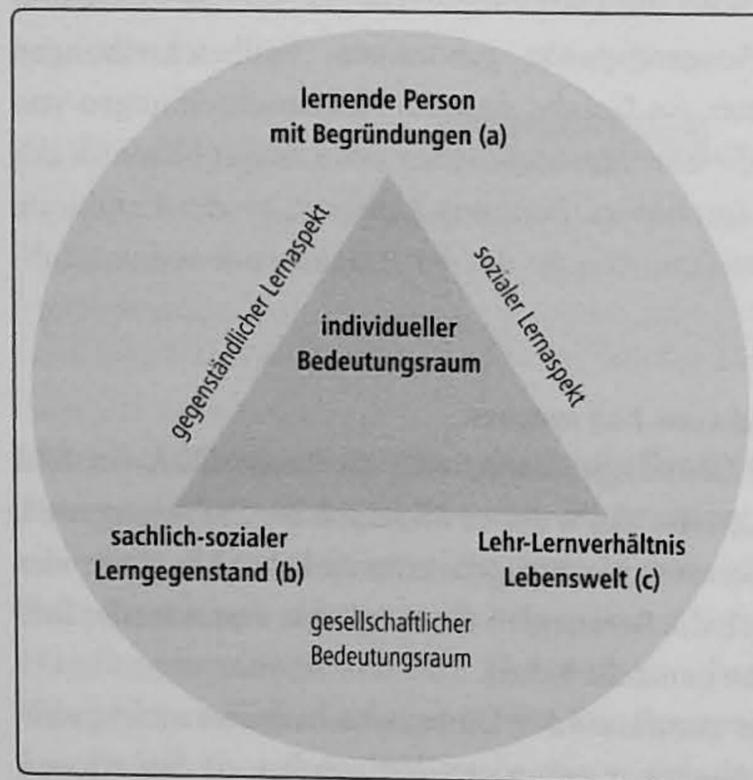


Abbildung 2: Das Lerndreieck als Nachfrage- und Suchhilfe: Handlungsgründe – sachlich-soziale Aspekte – Beziehungen und Strukturen

Spuren suchen – empathisch und/oder analytisch

Wenn das Bild der Fallerzählung in der Vorstellung der Beratenden entstanden ist, gilt es, dieses für den Ratsuchenden fremde Bild zurück zu spiegeln und Spuren zu suchen. Was bedeutet das im Einzelnen?

Mit empathischer Spurensuche ist hier das Sich-Hineinversetzen in die Person(en) der Fallerzählung gemeint, d.h. die Beratenden versetzen sich in die Rolle der Ratsuchenden und anderer Beteiligter der Situation hinein. Dies gelingt mit den Worten zu Satzbeginn: „Ich als ...“ Den Ratsuchenden werden auf diese Weise Perspektiven auf ihre Situation angeboten die zeigen,

- dass die Beratenden sich um ein Verstehen des Falles bemühen,
- die Beratenden den bisherigen (Lern-)Prozess wertschätzen und anerkennen und
- dass die Situation Kernthemen aufweist, die der/die Ratsuchende bisher nicht gesehen hat.

Wenn die Situation 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 aufrecht zu erhalten.

Die analytische Spurensuche folgt den genannten drei Aspekten (vgl. Abb. 2) und sucht auf den für die Fallerzählung relevanten Aspekten nach Kernthemen. Für die Lernberatung in Alpha-Kursen typische Kernthemen und ihre Bearbeitung werden nachfolgend getrennt vorgestellt.

Die Beratenden können sich auch dafür entscheiden, das empathische Spurensuchen wegzulassen und nur die analytische Spurensuche durchzuführen. Das gleiche gilt auch umgekehrt: Dann sollte man nur die empathische Spurensuche durchführen statt der analytischen. Wichtig ist auf jeden Fall, dass am Ende dieser Phase Kernthemen benannt sind, welche die zur Beratung anstehende Lernschwierigkeit charakterisieren.

Kernthemen sammeln

Kernthemen werden bereits während der Spurensuche oder im Anschluss daran gesammelt, d.h. schriftlich festgehalten. Was sind „Kernthemen“?

DEFINITION

Kernthemen

Kernthemen sind besonders hervortretende Themen auf einer (oder mehreren) der drei oben genannten Situationsaspekte. Sie bezeichnen zentrale Aspekte, von denen angenommen wird, dass sie den Fallverlauf mitbestimmen.

BEISPIEL

Kernthemen können auf folgenden Ebenen bzw. in folgenden Bereichen zu finden sein:

- in der Lernbegründung: die fehlende Lernproblematik, denn ohne Lernproblematik entwickelt sich auch kein Lernprozess
- im Lerngegenstand: eine fehlende phonemische Differenzierung
- in der sozialen Verortung: ein Spannungsverhältnis in der Beziehung zwischen fortgeschrittenen Kursteilnehmenden und Anfängern
- in der Lebenswelt der Teilnehmenden, die das Lernen oft schwierig macht, manchmal aber auch befördert

Wenn die Beratenden dem Ratsuchenden solche zentralen Aspekte aufzeigen können, dann ist bereits ein wichtiger Teil der Beratungsarbeit getan. Denn auf diese Weise erweitern die Ratsuchenden ihre Sinnhorizonte und Perspektiven auf den Fall. Mit der Benennung von Kernthemen können Beratende erste Impulse für eine gelingende Selbstverständigung der Ratsuchenden geben.

Zweiter Schritt (I) – Impulse setzen und Gegenhorizonte eröffnen

In diesem Beratungsschritt werden diejenigen Kernthemen bearbeitet, die den Ratsuchenden am hilfreichsten erscheinen. Damit werden den Ratsuchenden Impulse für eine möglichst selbständige Neuinterpretation ihrer

Lernsituation – im Sinne einer *Selbstverständigung* – gegeben. Dazu sind aus den gesammelten Kernthemen ein bis drei Themen auszuwählen. Um möglichst nahe am Interessenhorizont des Ratsuchenden zu beraten, empfiehlt es sich, ihn diese Themen selbst auswählen zu lassen.

HINWEIS

Wenn Sie als Beratender den Eindruck haben, dass der Ratsuchende einzelnen Themen ausweicht, dann versuchen Sie dieses Thema ihrerseits zu empfehlen, ohne es erzwingen zu wollen.

Wie werden Kernthemen „bearbeitet“? Gemeint ist hiermit, die Themen durch Interpretation, Erklärung und Diagnose der jeweiligen Situation zu erschließen. Die Herausforderung in der Beratung besteht darin, dem Ratsuchenden eine zu seiner eigenen Interpretation abweichende Interpretation der Situation anzubieten – also einen „Gegenhorizont“ zu eröffnen –, die es ihm erlaubt, die eigene Situation neu zu verstehen und daran anknüpfend neue Handlungsoptionen zu entwickeln.

Die Bearbeitung der gemeinsam identifizierten Kernthemen sollte möglichst entlang einzelner Situationen der Fall Erzählung erfolgen. Dazu sind alternative Interpretationen entlang des Kernthemas als *mögliche* Sichtweisen auf den Fall – als „Impulse“ – anzubieten. Dabei ist zu vermeiden, dass der neue „Gegenhorizont“ von den Ratsuchenden als die *richtige* Sicht auf die Situation (miss-)verstanden wird. Die Beratungsqualität erhöht sich entscheidend, wenn der Beratende mehrere Impulse bzw. verschiedene neue Sichtweisen an die Ratsuchenden geben kann.

Wie lässt sich eine Interpretation der Situation systematisch herstellen? Dazu werden die in der Erzählung identifizierten Details den drei Situationsaspekten – lernende Person, Lerngegenstand, soziale Situation – zugeordnet. Um die mit dem Kernthema verbundene Situation zu interpretieren, bietet es sich an, die in der Spurensuche erarbeiteten Lernbegründungen des Ratsuchenden (a) als Ausgangspunkt zu nehmen und sie mit dem Lerngegenstandsaspekt (b) und dem sozialen Situationsaspekt (c) zu verbinden (→ Abb. 2).

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. 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.

Zu fragen ist an dieser Stelle: 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*? Lernen ist nicht nur ein kognitiver Prozess. Lernende können in einem schwierigen Lernprozess erst dann Kontinuität herstellen und immer wieder neue auftretende Hürden, d.h. Lernproblematiken, überwinden, wenn ihr Zugang zum Lerngegenstand (b) in der sozialen Situation (c) auch Lernbegründungen aufweist. Sind diese Begründungen überwiegend defensiv, wird eine der nächsten Hürden den Lernprozess beenden.

Insofern geht es also darum, die Lernproblematik in der Situation sowohl hinsichtlich des Lerngegenstands als auch hinsichtlich der sozialen Aspekte zu verstehen. Oft behindern soziale Aspekte (die zwischenmenschlichen Beziehungen im Kurs oder zu Hause) 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 Durchführung einer Förderdiagnose an (→ S. 41).

Der Lerngegenstand „Schriftsprache“ ist ein kulturelles Produkt, das auf einem Zeichensystem und grammatikalischen Regeln basiert. Schriftsprache hat eine sachliche Struktur. Diese Struktur ist hierarchisch. Es gibt variierende semantische Bedeutungen und phonetische Strukturen. Nur wenige erfahrene Kursleitende überblicken den Lerngegenstand in Gänze und müssen sich trotzdem in jedem Beratungsfall alle Phasen und Ebenen des Lerngegenstands vergegenwärtigen, um zu verstehen, welcher Aspekt im Lernen gerade problematisch wird. An dieser Stelle können förderdia-

gnostische Instrumente helfen. Sie stellen eine Art geronnenes Sachwissen dar und dienen dazu, jene Stellen innerhalb der Struktur zu identifizieren, die für den Lernenden schwierig werden. Werden förderdiagnostische Instrumente im Kontext solcher Beratungsprozesse eingesetzt, so bildet ihr Ergebnis eine wichtige Grundlage für den Prozess des Verstehens aufseiten des Lernberaters sowie des Lernenden.

Der Beratende nutzt auf diese Weise das diagnostische Instrument für seinen eigenen Verstehensprozess. Das Ergebnis dieses Prozesses bietet er dem Lernenden 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.

Komplexer wird die Situation, wenn Handlungs- oder Lernproblematiken mit Blick auf den Schriftspracherwerb fehlen. In diesem Fall gilt es, als Lernberater die komplexe und meist ambivalente Begründungsstruktur aus Biografie, aktueller Lebenswelt und Lehr-/Lernsituation zu verstehen. Um in diesen Situationen die Lernberater zu unterstützen, wurden im Projekt SYLBE fünf typische Lernbegründungstypen analysiert, die in Alpha-Kursen auftreten. Diese Begründungstypen sind entlang des Spannungsverhältnisses „defensiv-expansiv“ geordnet. Das heißt die Begründungstypen zeigen auf, in welcher Weise Lernende mit ihrem Lernen Lerninteressen und Interessen an einer erweiterten gesellschaftlichen Teilhabe verbinden oder nicht. Die Typen werden im Folgenden vorgestellt, um sie in der Beratungspraxis als Interpretationshilfe nutzen zu können.

Zu beachten ist, dass diese Lernbegründungstypen „Idealtypen“ sind. Sie sind sensibilisierende Hilfen für die Situationsinterpretation in der Bildungspraxis und kommen dort nicht in Reinform vor. In den Lernberatungsgesprächen „blitzen“ diese Begründungstypen aber immer wieder auf und scheinen in der Erzählung der Lernenden durch.

Es konnten zwei Typen identifiziert werden, die sich als teilhabesichernd („defensiv“) charakterisieren lassen:

- „teilhabesichernde resignierte Lernbegründungen“ und
- „teilhabesichernde ambivalente Lernbegründungen“.

Die anderen drei Typen sind als „teilhabeerweiternd“ charakterisiert:

- „teilhabeorientierte ambivalente Lernbegründungen“, die allerdings immer wieder in eine Dominanz defensiver Begründungen zurückfallen,
- „teilhabezurückgewinnende funktionale Lernbegründungen“, die sich auf bestimmte Lernaspekte beschränken, und
- „teilhabeerweiternde vielschichtige Lernbegründungen“, die auf einen umfassenden Lern- und Selbstverständigungsprozess verweisen.

Im Einzelnen stellen sich die fünf Lernbegründungstypen folgendermaßen dar:

Teilhabesichernde resignierte Lernbegründungen sind vor allem durch widerständiges Lernen gekennzeichnet. Die mit Schriftsprache verbundenen Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe werden kaum wahrgenommen, da der Bedeutungsraum „Familie“ den zentralen Fokus und damit die Handlungsprämisse bestimmt. Es gilt, diesen Raum zu schützen und zu sichern und damit verbundene Veränderungen, die eine Bedrohung darstellen, abzuwehren. Die psycho-soziale und finanzielle Existenzsicherung stellen die Handlungsprämisse dieses Begründungstypus dar. Sowohl die Gestaltungsmöglichkeiten in der Gesellschaft als auch das Erlernen der Schriftsprache werden als begrenzt erlebt und stützen eine resignierte Haltung, die Lernprozesse behindert. Im Inklusionsfeld Familie wird am ehesten die Möglichkeit für Handlungsoptionen gesehen, da hier die umfangreichste Teilhabe vorzufinden ist.

Bei *teilhabesichernden ambivalenten Lernbegründungen* entstehen Handlungsproblematiken, die Lernprozesse begründen. Jedoch werden die eigenen Widerstände in sehr reduzierter Weise reflektiert, so dass der Lernprozess nach dem Beginn sogleich wieder stoppt. Lernanlässe stehen im Zusammenhang mit der Familie, insbesondere mit den eigenen Kindern und den damit erforderlichen Unterstützungsleistungen. Über Jahre hinweg aufgebaute Handlungsrouninen stehen den beginnenden Lernprozessen im Weg, da ihre behindernde Funktion wenig reflektiert wird. So bleibt der Lernprozess höchst fragil und Lernfortschritte werden sehr mühselig.

Die stärkste Ausprägung von Ambivalenz ist bei *teilhabeorientierten ambivalenten Lernbegründungen* zu finden. Handlungsproblematiken wer-

den sehr widersprüchlich wahrgenommen: Einerseits auf ganz vielfältige Weise und andererseits werden sie negiert. Bei diesem Handlungstyp wird eine spezifische Teilhabekonstellation offenbar, da hier eine Inklusion in allen zentralen Gesellschaftsfeldern gegeben ist. Angst vor dem Verlust dieser umfangreichen Teilhabe sowie der Wunsch nach größerer Anerkennung begründen Lernprozesse. Andererseits werden Problematiken zurückgewiesen, denn der Einstieg ins Lernen offenbart eigene Schwachstellen und riskiert den Verlust von bewährten Anerkennungsstrukturen.

Im Zentrum von *teilhabezurückgewinnenden funktionalen Lernbegründungen* steht die Zurückgewinnung bereits erfahrener Teilhabe. Die Handlungsproblematik ist klar identifizierbar und mündet in einen entsprechenden Lernprozess. Die Prämisse liegt hierbei eher im ökonomischen Bereich, typischerweise in der Rückkehr in das Reproduktionsfeld Beruf. Mit Erwerbsarbeit werden Anerkennungsstrukturen verbunden, die es wieder zu erlangen gilt. In den Begründungstypen wird eine Zuversicht hinsichtlich des Lernerfolgs erkennbar. Die Fortschritte werden wahrgenommen und Schwachstellen im Sinne von Lerngegenständen identifiziert und in den Lernprozess integriert.

Teilhabeerweiternde vielschichtige Lernbegründungen sind charakterisiert durch vielfältige Handlungs- und Lernproblematiken in verschiedenen Reproduktionsfeldern. Die Handlungsprämisse liegt im sozial-kulturellen Bereich. Die Möglichkeiten der Schriftsprache spiegeln sich in unterschiedlichen Lerninteressen und Lerngegenständen wider. Die im Lernprozess auftauchenden Grenzen werden durch Reflexion und die Entwicklung neuer Lernstrategien überwunden. Dieser Lernbegründungstyp lässt sich häufig dort wiederfinden, wo ein Interesse am Kulturgut Bildung, an gesellschaftlicher Wertschätzung und an der Aufwertung von Beziehungsstrukturen erkennbar wird. Schriftsprachbeherrschung und die damit verbundene gesteigerte Ausdrucksfähigkeit dienen hierbei als Medium. Kompetenzen und der eigene soziale Handlungskontext werden sehr differenziert reflektiert. Dadurch werden Schwierigkeiten überwunden und die Erfolgsaussicht wird als sehr zuversichtlich gewertet. Lesen und Schreiben zu lernen bedeutet für diesen Typus Vergangenheit reflektiert zu verarbeiten, das Leben neu zu gestalten und eine neue Lebensqualität zu erreichen.

HINWEIS

Eine ausführlichere Darstellung der Lernbegründungstypen ist im Band zum SYLBE-Projekt (Ludwig 2012) zu finden.

Die Reflexion von Widersprüchlichkeiten und die daraus resultierenden Widerstände ziehen sich durch die Typologie wie ein roter Faden. Die Widersprüchlichkeit zwischen dem Wunsch, die eigene gesellschaftliche Teilhabe erweitern zu wollen, und der Angst, die bestehende Teilhabe durch Veränderungen der eigenen Lebenssituation im Zuge des Lernprozesses zu gefährden, spiegelt die verschiedenen Verhältnisse von Inklusion und Exklusion wider, in denen die Kursteilnehmenden stehen. Am stärksten ist die Reflexion des eigenen gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsverhältnisses beim teilhaberweiternden vielschichtigen Lernen gegeben, am schwächsten beim teilhabesichernden resignierten Lernen.

Das Verstehen dieser Lernbegründungen ist für Lernberater zentral, weil sie die Voraussetzungen für den Lernprozess auf der gegenständlichen Ebene bilden. So macht es beispielsweise wenig Sinn grammatikalische Übungen anzubieten, wenn die Begründung für das „Lernprojekt Schriftsprache“ defensiv oder ambivalent ist. In diesem Fall bietet es sich an, die Lebens- und Lernsituation gemeinsam mit dem Teilnehmer zu reflektieren, um ggf. eine stabilere Basis und Begründung für das Lernen zu finden. Das Erlernen der Schriftsprache verändert die Lebenssituation funktionaler Analphabeten entscheidend. Im Zusammenhang dieser Lernprozesse antizipieren die Lernenden nicht nur positive Aspekte, sondern auch Ängste, Bestehendes zu verlieren. Diese Bedeutungs-, Begründungshorizonte gilt es mittels der Begründungstypen zu reflektieren, um ggf. die Lebens- und Lernumstände zu verändern.

Die Bearbeitung der Kernthemen in diesem zweiten Schritt verlangt von den Beratenden eine Balance von Anerkennung und Kritik gegenüber dem Ratsuchenden. Anerkennung meint hier vor allem, dass alle Handlungen des Erzählenden 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 diesen Fallverlauf. 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 sie mithilfe von Gegenhorizonten zu verändern.

HINWEIS

Jeder Gegenhorizont stellt eine in der Schwebe gehaltene Kritik dar. Denn Gegenhorizonte implizieren immer, dass man auch anders und erfolgreicher hätte handeln können. Dieses Quantum in der Schwebe gehaltener Kritik ist neben der Anerkennung der „guten Gründe“ erforderlich dafür, dass es im Beratungsprozess weiter geht und sich der Prozess nicht nur im Verständnis der schwierigen Lernproblematik erschöpft.

Dritter Schritt (V) – Verstehen durch den Ratsuchenden

In diesem Schritt wird der Ratsuchende aktiv. 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 durch die Fallerzähler, wobei neue Begründungszusammenhänge hergestellt werden. Eine wichtiger Hinweis für ein gelungenes Verstehen der Ratsuchenden sind neue Handlungsoptionen, die Erzählende im Anschluss an die Gegenhorizonte selbst entwickeln, indem sie die neuen Perspektiven nachfragen, kritisieren oder hineininterpretieren.

Vierter Schritt (A) – Alternative Handlungsmöglichkeiten schaffen

Die alternativen Handlungsmöglichkeiten bzw. Lernwege fallen wie „reife Äpfel vom Baum“, wenn die Lernproblematik von den Fallerzählenden in neuer Weise verstanden wurde. Oft werden sie schon im dritten Schritt formuliert. Falls aus Sicht der Beratenden oder der Fallerzähler 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. Lernberatung und gesellschaftliche Teilhabe

Wer lesen und schreiben kann, hat größere Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe: beruflich, sozial und kulturell. Umgekehrt ist aber auch ein Minimum an gesellschaftlicher Teilhabe eine wichtige Voraussetzung, damit Lernen überhaupt beginnen kann. Gesellschaftliche Teilhabe ist also nicht nur Ergebnis von Schriftsprachkompetenzen, sondern auch die Voraussetzung dafür, sich lernend mit Schriftsprache auseinander zu setzen. Warum ist das so?

Wie in diesem Kapitel gezeigt, ist eine subjektiv wahrgenommene und reflektierte Handlungsproblematik im Zusammenhang mit der eigenen Schriftsprachkompetenz eine zentrale Voraussetzung, damit ein Lernprozess entstehen kann. Handlungsproblematiken entstehen aber nur im Rahmen gesellschaftlicher Teilhabe. Wer von wichtigen gesellschaftlichen Handlungsfeldern ausgeschlossen ist, hat keine Gelegenheit, mit seinem Handeln an problematische Stellen – oder an „Grenzen“ – zu stoßen und das Fehlen der Schriftsprachkompetenzen als Defizit zu empfinden. Damit fehlt auch jeder Grund zu lernen – es sei denn, die fehlende Handlungsproblematik wird durch externen Zwang ersetzt.

Handlungsproblematiken zeigen wahrgenommene Defizite, Diskrepanzen und den Wunsch nach Überwindung dieser Diskrepanzen an. Der Wunsch, Schriftsprachkompetenzen zu erwerben, ist Ausdruck bestehender gesellschaftlicher Teilhabe und zugleich Ausdruck des Wunsches nach erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe. Menschen realisieren ihr Lernen ausgehend von einem bestimmten Stand gesellschaftlicher Teilhabe und sie versuchen über Lernen, ihre Teilhabe zu erweitern. Lernen lässt sich als eine Art Selbstverständigung begreifen, indem der Einzelne versucht, die Beschränkungen in seinem Handeln zu überwinden und handlungsfähiger zu werden. Lernberatung versucht nun diesen Prozess der Selbstverständigung in seinen gegenständlichen und sozial-situativen Aspekten zu unterstützen. Es geht darum, zu verstehen, welche Bedeutung die Schriftsprache für das Leben der Lernenden hat und haben soll sowie an welchen Stellen und in welcher Weise Interessen und Erwartungen an ein besseres Leben vorhanden sind.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes (2007): Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung. URL: www.alphabetisierung.de/service/downloads/fachtexte/orientierungsrahmen.html
- Backhaus, A. (2010): Dialogisch arbeiten – mit Kindern und Erwachsenen. Ein Plädoyer, dasselbe gleich zu machen – nur anders! In: ALFA-Forum, H. 73, S. 15–18
- Backhaus, A. (2010a): Was ist Sache? Diagnostisch-didaktische Arbeit mit Sachtexten. In: ALFA-Forum, H. 74, S. 22–23
- Backhaus, A. (2011): Lesen & Schreiben: Ein Aufgabenset für die dialogische Förderdiagnostik in der Alphabetisierung. In: ALFA-Forum, H. 76, S. 48–50
- Backhaus, A./Knorre, S./Schmitz, J. (2010): Was ist Sache? Ein Übungs- und Diagnoseheft für den Umgang mit Sachtexten. Siegen
- Backhaus, A./Rackwitz, R.-Ph. (2011): Lesen und Schreiben. Siegen
- Bauer, H.G. u.a. (2007): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld
- Bartnitzky H. (2007): VERA Deutsch: „Alles Geschmackssache“? – Nein, auch eine Sache der Qualität! In: Grundschule aktuell, H. 99, S. 5–10
- Behlke, K. (2005): Lernberatung und Prozessevaluation. In: Klein, R./Reutter, G. (Hg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler
- Behlke, K. (2010): Wanderer zwischen zwei Welten – Zum Spannungsfeld von betrieblichen und Beschäftigteninteressen. In: Klein, R. (Hg.): Grundbildung und Beratung – Berater/innenperspektiven. Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit (GiWA) Online. Nummer 4
- Biglmaier, F. (1969): Lesetest-Serie. München
- Bonna, F./Nienkemper, B. (2011): Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen - gibt es die noch? Zum Professionalisierungsbedarf von Volkshochschulkursleitenden in der Alphabetisierung am Beispiel des Einsatzes von Lernstandsdiagnostik. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 127–149
- Brinkmann, E. (2003): „Farrat da war nichz Schwirich ...“ In: Brinkmann u.a. (Hg.): Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. DGLS-Jahrbuch „Lesen und Schreiben“. Freiburg, S. 147–154

- Brinkmann, E. (2010): Übereinstimmungen und Besonderheiten beim Schriftspracherwerb von Erwachsenen und Kindern. Vortrag auf der Tagung des Gesamtvorhabens „Profess“ in Münster am 26.06.2010
- Brinkmann, E./Brügelmann, H. (2009): Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsgestaltung. In: Bartnitzky, H. u.a. (Hg.): Kursbuch Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 127/128. Frankfurt a.M., S. 290–329
- Brinkmann, E./Brügelmann, H. (2010): Ideen-Kiste Schriftsprache 1. Neuaufl. Hamburg
- Brügelmann, H. (1994): Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Persönliche Rück- und Ausblicke. In: Brügelmann, H./Richter, S. (Hg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil, S. 17–34
- Brügelmann, H. (2000): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 7. Aufl. Bottighofen
- Brügelmann, H. (2005): Das Prognoserisiko von Risikoprognosen – eine Chance für „Risikokinder“? In: Hofmann, B.M./Sasse, A. (Hg.): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin, S. 146–172
- Brügelmann, H. (2012): Aufgaben zur Beobachtung und Förderung – am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: de Boer, H./Reh, S. (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1993): Offenheit mit Sicherheit. Lehrerkommentar zu „Ideen-Kiste Schriftsprache!“ 5. Aufl. 2010. Hamburg
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann H./Richter, S. (Hg.): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil, S. 44–52
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (2008): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe. Siegen
- Brügelmann, H./Richter, S. (Hg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil
- Brügelmann, H. u.a. (2009): Warnung vor didaktischen Allaussagen und pädagogischen Heilsversprechen! Gutachten zum Leselehrprogramm IntraActPlus. Landesinstitut für Schule Brandenburg. Ludwigsfelde. URL: www.agprim.uni-siegen.de/printbrue.htm
- Brunner, R. u.a. (Hg.) (1985): Wörterbuch der Individualpsychologie. München

- Bundesverband Alphabetisierung (2008): 1250 wichtige Wörter. Ein Grundwortschatz. Zusammen- gestellt von Bockrath, A./Hubertus, P. 4. überarb. Aufl. Münster
- Bundesverband Alphabetisierung e.V. (2011): Qualitätssicherung in der Alphabetisierung. Posi- tionspapier des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V. URL: www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/Qualitatssicherung_Positions- papier.pdf
- Dehn, M. (1990): Die Zugriffsweisen „fortgeschrittener“ und „langsamer“ Lese- und Schreibanfän- ger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen? In: Muttersprache, H. 4, S. 305–316
- Dehn, M./Hüttis-Graff, P. (2006): Zeit für die Schrift 2. Beobachtung und Diagnose. Berlin
- Dessinger, Y. (2011): Kompetenzmodelle des Schriftspracherwerbs. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnis- band. Alphabetisierung und Grundbildung, Band 6. Münster
- Dluzak, C./Heinemann, A.M.B./Grotlüschen, A. (2009): Mehr untere Sprossen für die Leiter. Vor- schlag für neue „Alpha-Levels“. In: DIE Zeitschrift, H. 1, S. 34–37
- Efvert, M./Rabkin, G. (2007): Vorwort. In: Efvert, M./Rabkin, G. (Hg.): Gemeinsam in der Sprache ba- den: Family Literacy: Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart, S. 7–9
- Engel, N. (2008): Förderdiagnostik in der Alphabetisierung: eine empirische Untersuchung zur Schreibprozessdiagnose in Alphabetisierungskursen Niedersachsens. Stuttgart
- Engeström, Y. (1999): Lernen durch Expansion. Marburg
- Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K./Marshall, J.C./ Coltheart, M. (Hg.): Surface Dyslexia. Neurological and cognitive studies of phonological reading. London, S. 301–330
- Fuhr, R. (2003): Struktur und Dynamik der Berater-Klient-Beziehung. In: Krause, C./Fittkau, B./Fuhr, R./Thiel, H.U. (Hg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn/ Wien, S. 32–50
- Glaboniat, M. (2010): Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbe- stimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel. Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2. Nachdr. Berlin
- Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster
- Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster

- Grotlüschen, A. (2010): lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. lea.-Diagnose. Münster
- Grotlüschen, A. (2011): Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband Alphabetisierung und Grundbildung. Bd. 6. Münster
- Grotlüschen, A./Bonna, F./Nienkemper, B. (2010): Handout: Aufbau und Ergebnisse der Kursleiterinnen-Befragung – Zum Forschungsforum auf dem DGfE-Kongress am 17. März 2010. Mainz
- Grotlüschen, A./Dessinger, Y./Heinemann, A.M.B./Schepers (geb. Druzak), C. (2009): Integrierte Theorie des Schriftspracherwerbs bei Erwachsenen. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/09/Tabelle-Integrierte-Theorie-des-Schriftspracherwerbs-bei-Erwachsenen.pdf>
- Grotlüschen, A./Heinemann, A.M.B. (2011): Ergebnisse der Schwierigkeitsbestimmung förderdiagnostischer Aufgaben. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Alphabetisierung und Grundbildung. Band 6. Münster
- Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hg.) (2011): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Band 6. Münster
- Günther, K.-B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hg.): ABC und Schriftsprache. Konstanz, S. 32–54
- Holzcamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York
- Hussain, S. (2009): Das Konzept des Dialogic Learning/The Concept of Dialogic Learning. Good Practices aus Spanien/Good Practices from Spain. Bonn
- Illeris, K. (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn
- Jaehn-Niesert, U. (1994): Schrift-Sprachlosigkeit. Berlin
- Jansen, F./Streit, U. (2006): Positiv lernen. Das IntraActPlus-Konzept. Heidelberg
- Jenkins, J.R./Larson, K. (1978): Evaluating Error Correction Procedures for Oral Reading. Technical Report N. 55. Center for the Study of Reading/University of Urbana-Champaign/Illinois
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Baltmannsweiler
- Klein, R. (2005): Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Klein, R./Reutter, G. (Hg.): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler
- Klein, R./Reutter, G. (Hg.) (2005): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler
- Klein, R./Stanik, T. (2009): Grundbildung ist kontextgebunden. In: Klein, R. (Hg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“ – Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen

- Kretschmann, R. (2005): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. Horneburg
- Lenhard, W./Schneider, W. (2005): ELFE 1–6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Weinheim
- Löffler, C. (2008): Lernbedingungen und Lehrmöglichkeiten in der Alphabetisierung. In: Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Bd. 2. Münster, S. 95–103
- Löffler, C. (2009): Aspekte des Anfangsunterrichts in der Alphabetisierung. In: ALFA-Forum, H. 72, S. 21–23
- Ludwig, J. (2003): Lehr-, Lernprozesse in virtuellen Bildungsräumen: vermitteln – ermöglichen – verstehen. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 262–275
- 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. (2012): Gemeinsam Lernen. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.): LernLust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung. Hamburg, S. 131–148
- Ludwig, J. (Hg.) (2012): Lernen und Lernberatung. – Lern- und Beratungsprozesse in der Erwachsenenalphabetisierung. Bielefeld
- Ludwig, J./Müller, K. (2012): Lernforschung in der Alphabetisierung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 33–42
- Magin, U. (1991): Methodische Ansätze in der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch – Überlegungen für den Einsatz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen. In: Deutsch lernen, H. 1–2, S. 62–87
- May, P. (1995): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwächerer Lerner. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. Lengwil, S. 220–229
- May, P. (2002): HSP 1–9. Diagnose orthografischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Hamburg
- Metze, W. (2004): Stolperwörter-Lesetest. Handreichung und Ergebnisse der Stichprobenerhebung. URL: www.lesetest1-4.de
- Müller, K.R. (1998): Erfahrung und Reflexion: „Fallarbeit“ als Erwachsenenbildungskonzept. In: GdWZ, H. 6, S. 273–277

- Müller, K.R. (2003): Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ im Spiegel der Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, S. 120–141
- Müller, K. (2012): Lernbegründungstypen in der Alphabetisierung. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernen und Lernberatung – Lern- und Beratungsprozesse in der Erwachsenenalphabetisierung. Bielefeld
- Nickel, S. (1998). Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der „Hamburger Schreib-Probe“. In: Alfa-Forum, H. 38, S. 20–24
- Nienkemper, B./Bonna, F. (2010): Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabet/inn/en. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 212–220
- Nienkemper, B./Bonna, F. (2011): Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. In: Bildungsforschung. Bd. 2. URL: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/129>
- Nienkemper, B./Grotlüschen, A./Bonna, F. (2011): Erwachsenengerechte Standards für das diagnostische Setting in der Alphabetisierung und Grundbildung. Entwurf. Hamburg. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2012/03/Erwachsenengerechte-Standards.pdf>
- OECD/Statistics Canada (2000): IALS – International Adult Literacy Survey – Literacy in the Information Age. Final Report
- Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hg.) (2011): Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten. Bildungsforschung, Integration, Genderforschung. Bonn
- Rackwitz, R.-Ph. (2010): Tests unter der Lupe: Können sie halten, was sie versprechen? In: Die Grundschulzeitschrift, H. 234, S. 4–9
- Rackwitz, R.-Ph. (2011): Dialogische Lernbeobachtung statt standardisierter Tests. Wie finde ich heraus, was meinen Schülern fehlt? In: Pädagogik, H. 5, S. 42–46
- 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. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Bochum
- Rosenblatt von, B./Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV). Bonn
- Scheerer-Neumann, G. (1979): Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Bochum

- Scheerer-Neumann, G. (1998): Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs – Wo stehen wir heute? In: Balhorn, H. u.a. (Hg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt a.M./Hamburg, S. 54–62
- Schmalohr, E. (1973): Frühes Lesenlernen. Heidelberg
- Schmalohr, E. (1997): Das Erlebnis des Lesens. Grundlagen einer erzählenden Lesepsychologie. Stuttgart
- Schügl, S. (2010): Feststellung von Kompetenzen Erwachsener in außerbetrieblichen Kontexten in Bremen. Diplomarbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaften, Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Bremen. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2010/09/Kompetenzfeststellung-Bremen-2010.pdf>
- Schütz, A. (1981): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. 2. Aufl. Frankfurt a.M.
- Shazer de, St. (1993): Creative Misunderstanding. There is no escape from language. In: Gilligan, S./Price, R. (Hg.): Therapeutic Conversations. New York
- Spitta, G. (1998): Schreibentwicklungstabelle. In: Die Grundschulzeitschrift. Offener Sprachunterricht in der Grundschule. Sonderdruck Deutsch, S. 28
- Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen
- Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2003): Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. Stuttgart
- Valtin, R. (1972): Empirische Untersuchungen zur Legasthenie. Hannover
- Valtin, R. (2000): Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibenlernens. In: Ders. (Hg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1–6. Frankfurt a.M., S. 17–23
- Wagener, M./Drecoll, F. (1985): Der Spracherfahrungsansatz. In: Kreft, W. (Hg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn/Frankfurt a.M.
- Watzlawick, P. (Hg.) (1985): Die erfundene Wirklichkeit. München
- Watzlawick, P. u.a. (1982): Menschliche Kommunikation. 6. unv. Aufl. Bern
- Wenger, E. (1998): Communities of Practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge/New York
- Whetton, C./Ruddock, G./Twist, L. (2007): Standards in English Primary Education: The International Evidence. Cambridge