

CHUNG

FORS

Barbara Nienkemper

# Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus

Akzeptanz und Handlungsstrategien

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «



Barbara Nienkemper

Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus

Akzeptanz und Handlungsstrategien

## Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

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

**Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE:** Dr. Thomas Jung

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

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek,  
Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil,  
Martin Kronauer (Hg.)

#### **Zugänge zu Inklusion**

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke

#### **Organisation als Kontext der Professionalität**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,

Ingeborg Schüßler (Hg.)

#### **Reflexionen zur Selbstbildung**

##### **Festschrift für Rolf Arnold**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

#### **Lernen und Lernberatung**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

#### **Entgrenzungen des Lernens**

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

Josef Schrader

#### **Struktur und Wandel der Weiterbildung**

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

Timm C. Feld

#### **Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung**

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

Alexandra Ioannidou

#### **Steuerung im transnationalen Bildungsraum**

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

Martin Kronauer (Hg.)

#### **Inklusion und Weiterbildung**

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

Bernhard von Rosenbladt, Frauke Bilger

#### **Weiterbildungsverhalten in Deutschland**

Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und  
Adult Education Survey 2007**

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

Dieter Gnahn, Helmut Kuwan,

Sabine Seidel (Hg.)

#### **Weiterbildungsverhalten in Deutschland**

Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**

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

Karin Dollhausen

#### **Planungskulturen in der Weiterbildung**

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

Andreas Kruse (Hg.)

#### **Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte**

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

Wolfgang Seitter

#### **Geschichte der Erwachsenenbildung**

3. Aufl., Bielefeld 2007,

ISBN 978-3-7639-1946-8

Weitere Informationen zur Reihe unter  
[www.die-bonn.de/tup](http://www.die-bonn.de/tup)

Bestellungen unter  
[wbv.de](http://wbv.de)

**Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung**

Barbara Nienkemper

**Lernstandsdiagnostik bei  
funktionalem Analphabetismus**

Akzeptanz und Handlungsstrategien

## Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

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

Lektorat: Thomas Jung

Korrekturat: Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1124** 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

Auf dem Esch 4

33619 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Internet: [wbv.de](http://wbv.de)

**Bestell-Nr.: 14/1124**

© 2015 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5544-2 (Print)

ISBN 978-3-7639-5545-9 (E-Book)



# Inhalt

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Vorbemerkungen .....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>Einleitung .....</b>   | <b>11</b> |
| <b>1    Begriffsverwendung.....</b>   | <b>19</b> |
| 1.1   Zur Verwendung des Begriffs „Lernstandsdiagnostik“ .....  | 19        |
| 1.2   Zur Verwendung des Begriffs „funktionaler Analphabetismus“ .....  | 24        |
| <b>2    Lernstandsdiagnostik aus der Perspektive von Lernenden .....</b>  | <b>27</b> |
| 2.1   Die Perspektive der Lernenden im Themenfeld Kompetenzerfassung .....  | 27        |
| 2.2   Die Perspektive der Lernenden im Themenfeld Zertifizierung .....  | 36        |
| 2.3   Die Perspektive der Lernenden im Themenfeld Lehr-Lernprozess.....   | 42        |
| 2.4   Zwischenfazit: Lernstandsdiagnostik wird in der Erwachsenenbildung<br>nach dem Prinzip der Teilnehmendenorientierung behandelt.....                                       | 49        |
| <b>3    Lernstandsdiagnostik aus der Perspektive von funktionalen<br/>Analphabetinnen und Analphabeten .....</b>  | <b>55</b> |
| 3.1   Erfahrungen von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten<br>mit schulischer Diagnostik .....   | 56        |
| 3.2   Defizitäres Selbsterleben von lernenden funktionalen Analphabetinnen<br>und Analphabeten als Begründung für Testängste .....  | 62        |
| 3.3   Akzeptanz von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten<br>gegenüber Lernstandsdiagnostik .....   | 65        |
| 3.4   Zwischenfazit: Lernstandsdiagnostik wird von Erwachsenen<br>mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten dann akzeptiert, wenn sie<br>individuellen (Lern-)Zielen dient..... | 70        |
| <b>4    Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus .....</b>   | <b>73</b> |
| 4.1   Erste empirische Ansätze zur Erforschung<br>von Bewältigungsstrategien.....   | 73        |
| 4.2   Empirische Ausdifferenzierungen von Bewältigungsstrategien.....   | 77        |
| 4.3   Partielles Outing als übergreifende Strategie bei funktionalem<br>Analphabetismus .....   | 80        |
| 4.4   Bewältigungsstrategien im Kontext von sozialer Teilhabe und<br>Lernprozessen .....  | 88        |
| 4.5   Zwischenfazit: Die Wahl der Bewältigungsstrategie variiert situativ und<br>subjektiv .....  | 95        |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>5</b> | <b>Entwicklung einer subjektwissenschaftlichen Theorieperspektive auf Handlungsstrategien im Umgang mit Lernstandsdiagnostik.....</b>   | <b>99</b>  |
| 5.1      | Defensive und expansive Handlungsbegründungen im Kontext von Lernstandsdiagnostik .....   | 100        |
| 5.1.1    | Zum Verhältnis von Lern- und Bewältigungshandlungen .....   | 101        |
| 5.1.2    | Zur subjektiven Begründung des Handelns durch Bedeutungszuschreibung .....  | 104        |
| 5.1.3    | Annäherung an institutionelle Bedeutungsanordnungen im Kontext von Lernstandsdiagnostik mit machttheoretischen Konzepten von Foucault .....   | 107        |
| 5.1.4    | Annäherung an die personale Situietheit in lernstandsdiagnostischen Bedeutungskonstellationen mit Konzepten der Pädagogischen Psychologie .....   | 115        |
| 5.1.5    | Zum analytischen Nutzen des Begriffspaares „defensiver“ und „expansiver“ Lernbegründungen .....   | 126        |
| 5.2      | Widerständiges und akzeptierendes Handeln im Kontext von Lernstandsdiagnostik .....   | 129        |
| 5.2.1    | Zum Verständnis widerständigen Handelns in lernstandsdiagnostischen Situationen .....   | 129        |
| 5.2.2    | Zur analytischen Nutzung des Akzeptanzbegriffs .....  | 132        |
| 5.3      | Zwischenfazit: Die Wahl der Handlungsstrategie wird subjektiv begründet .....   | 139        |
| <b>6</b> | <b>Forschungsdesign für die qualitative Befragung von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten .....</b>   | <b>143</b> |
| 6.1      | Zur Entscheidung für die Methodologie der Grounded Theory .....   | 143        |
| 6.2      | Zum Verfahren der Datenerhebung .....   | 148        |
| 6.2.1    | Leitfadengestützte Interviews als Erhebungsinstrument .....   | 148        |
| 6.2.2    | Gewinnung und Auswahl von Interviewpartnerinnen und -partnern .....   | 159        |
| 6.2.3    | Datenaufbereitung und Transkription .....   | 168        |
| 6.3      | Zum Verfahren der Datenauswertung .....   | 169        |
| 6.3.1    | Offenes Kodieren .....  | 170        |
| 6.3.2    | Axiales Kodieren anhand eines begründungslogischen Kodier-Paradigmas .....  | 174        |
| 6.3.3    | Selektives Kodieren .....   | 180        |
| 6.4      | Zwischenfazit: Als Gegenstand der Studie werden rückblickend berichtete, subjektiv begründete Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus untersucht ..... | 182        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>7</b> | <b>Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus .....</b>  | <b>187</b> |
| 7.1      | Testsituationen – empirische Differenzierung aus subjektiver Perspektive .....   | 187        |
| 7.1.1    | Subjektlogisches Verständnis von Test- und Prüfungssituationen .....   | 189        |
| 7.1.2    | Kodierung von Testsituationen und Handlungsstrategien unter Berücksichtigung der Subjektperspektive .....  | 198        |
| 7.2      | Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus .....   | 200        |
| 7.2.1    | Angewandte Kompetenz .....   | 202        |
| 7.2.2    | Genutzte Unterstützung .....   | 205        |
| 7.2.3    | Partielles Outing .....  | 209        |
| 7.2.4    | Ambitionierte Offensive .....  | 212        |
| 7.2.5    | Aktive Täuschung .....   | 215        |
| 7.2.6    | Stille Resignation .....   | 218        |
| 7.2.7    | Widerständige Verweigerung.....  | 220        |
| 7.3      | Zwischenfazit: Die Wahl der Strategie im Umgang mit einer Testsituation verweist auf das subjektiv begründete Ausmaß an handlungspraktischer Akzeptanz ..... | 221        |
| <b>8</b> | <b>Subjektive Handlungsbegründungen im Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus .....</b>   | <b>229</b> |
| 8.1      | Subjektive Begründungen für die Wahl der Strategie Partielles Outing ...   | 231        |
| 8.1.1    | Herr Heinrich nutzt ein partielles Outing als Strategie in einem psychologischen Eignungstest .....  | 231        |
| 8.1.2    | Herrn Heinrich gelingt ein selbstwertdienlicher Bericht über seinen Misserfolg .....   | 240        |
| 8.1.3    | Variation subjektiver Begründungsmuster für den Einsatz der Strategie Partielles Outing .....  | 242        |
| 8.2      | Subjektive Begründungen für die Wahl der Strategie Ambitionierte Offensive.....  | 244        |
| 8.2.1    | Frau Albrecht zeigt eine ambitionierte Offensive in einer mündlichen Abiturprüfung .....   | 244        |
| 8.2.2    | Frau Albrecht präsentiert sich als kompetente Kämpferin trotz oder wegen ihrer Legasthenie .....   | 248        |
| 8.2.3    | Variation subjektiver Begründungsmuster für den Einsatz der Strategie ambitionierte Offensive .....  | 250        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 8.3      | Subjektive Begründungen für die Wahl der Strategie<br>Widerständige Verweigerung .....   | 255        |
| 8.3.1    | Herr Martin verweigert die Teilnahme an einer theoretischen<br>Führerscheinprüfung .....   | 255        |
| 8.3.2    | Herr Martin würde nicht noch einmal kneifen .....  | 265        |
| 8.3.3    | Variation subjektiver Begründungsmuster für den Einsatz<br>der Strategie widerständige Verweigerung .....  | 267        |
| 8.4      | Zwischenfazit: Die Begründungszusammenhänge im Umgang<br>mit Testsituationen verweisen auf die subjektive Antizipation<br>von Erfolgsaussichten und das subjektiv und situativ begründete<br>Lebensinteresse ..... | 273        |
| <b>9</b> | <b>Diskussion und Zusammenführung der Ergebnisse .....</b>   | <b>275</b> |
| 9.1      | Diskussion der subjektlogischen Definition von Testsituationen .....   | 276        |
| 9.2      | Diskussion der Handlungsstrategien im Umgang mit Testsituationen<br>bei funktionalem Analphabetismus .....   | 278        |
| 9.3      | Diskussion der subjektiven Begründungen für die Wahl der<br>Handlungsstrategie im Umgang mit Testsituationen .....   | 282        |
| 9.3.1    | Institutionelle Bedeutungsanordnungen als Handlungsprämissen<br>in Testsituationen .....   | 284        |
| 9.3.2    | Personale Situiertheit als Handlungsprämisse in Testsituationen .....  | 286        |
| 9.4      | Begründungslogisches Handlungsmodell zum Umgang mit<br>Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus .....  | 291        |
| 9.5      | Forschungsdesiderata .....   | 299        |
| 9.6      | Empfehlungen für die lernstandsdiagnostische Praxis im Kontext<br>von Alphabetisierung und Grundbildung .....  | 300        |
|          | <b>Literatur .....</b>   | <b>309</b> |
|          | <b>Autorenporträt .....</b>  | <b>325</b> |
|          | <b>Zusammenfassung .....</b>   | <b>327</b> |
|          | <b>Abstract .....</b>  | <b>327</b> |

## Vorbemerkungen

In den zurückliegenden Jahren wurden die Herausforderungen des funktionalen Analphabetismus und der Grundbildung in öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten immer wieder benannt. Daraus ergeben sich vielfältige Anforderungen an Forschung und Praxis der Weiterbildung – einerseits, um eine pädagogische Diagnostik aufseiten der Betroffenen und, darauf aufbauend, zielgruppenspezifische Angebote für Teilnehmende zu entwickeln; andererseits, um die Akteure in der Lehre weiter zu professionalisieren.

Wenn die Erwachsenenbildung auf eine gesellschaftlich wirksame Entwicklung ihrer Angebote für alle Bevölkerungsgruppen setzen und dem ernstesten Problem der Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarfe begegnen will, bedarf es einer Fülle von Detailstudien, die bisher vorgelegte Datensätzen und Large-Scale-Studien ergänzen, weiterführen und ausdifferenzieren.

Eine solche Detailstudie liegt mit der Dissertation von Barbara Nienkemper vor. Sie widmet sich dem Bereich der Lernstandsdiagnostik, die – wie wir aus laufenden Projekten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) wissen – nicht zuletzt für die Angebotsentwicklung und die Ansprache relevanter Zielgruppe eine zentrale Voraussetzung darstellt. In ihrer Untersuchung, die auf einem qualitativen Forschungsparadigma basiert, gelingt es der Autorin, subjektive Handlungsstrategien und Barrieren des diagnostischen Settings herauszuarbeiten und Empfehlungen für die Weiterentwicklung dieser Settings, ihrer Instrumente und Lernkulturen zu erarbeiten. Damit legt sie einen unverzichtbaren Grundstein für die Professionalisierung des Personals in denjenigen Weiterbildungseinrichtungen, die sich mit Fragen der Alphabetisierung und Grundbildung befassen.

Das DIE hat Alphabetisierung und Grundbildung vor Langem als Herausforderung erkannt, Anschlussfähigkeit an internationale Diskurse hergestellt und es im Kontext des Lebenslangen Lernens verortet. So hat sich das Institut in den vergangenen zwei Jahrzehnten als Partner in einer Vielzahl von Projekten engagiert. Jüngst erst wirkte das DIE an der „Nationalen Strategie Alphabetisierung und Grundbildung“ mit. Darüber hinaus sind im online verfügbaren „Alphaportal“ zahlreiche Berichte über

und Resultate aus den Projekten nachzulesen. Und im „alphamonitor“ wird regelmäßig die Angebotssituation im Weiterbildungsbereich erhoben und dokumentiert. Nicht zuletzt figurieren Alphabetisierung und Grundbildung in Buch- und Zeitschriftenausgaben, die vom DIE betreut werden, als zentrales und kontinuierlich wiederkehrendes Thema, das für Akteure in Forschung und Praxis aufbereitet wird.

Die Buchreihe „Theorie und Praxis der Weiterbildung“, in dem Barbara Nienkempers Studie erscheint, präsentiert aktuelle Befunde aus der Forschung für den wissenschaftlichen Diskurs und versteht es, ausgewählte Aspekte in Handlungsempfehlungen für die Praxis aufzubereiten. Mit dem vorliegenden Band wird einmal mehr der Transfer von empiriebasierter und modellbildender Forschung hin zu erwachsenenpädagogischem Handlungswissen vollzogen.

*Marion Fleige*

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)*

## Einleitung

Der Einsatz von *Lernstandsdiagnostik* erfährt in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit derzeit zunehmende Aufmerksamkeit. Diese Veränderung betrifft sowohl die wachsende Nachfrage von Kursleitenden nach förderdiagnostischen Instrumenten und Verfahren, die den individuellen Lernstand prozessbegleitend aufzeigen, als auch die Entwicklung von *selektiver Lernstandsdiagnostik*, mit der sich Kompetenzniveaus und Lernfortschritte von einzelnen Personen oder Lerngruppen im sozialen Vergleich abbilden lassen.

Besonders die vom Deutschen Volkshochschulverband (DVV) vorbereitete Einführung eines testbasierten, bundesweit verfügbaren Zertifikatsvergabesystems verändert die bisherige Diagnosepraxis im Alphabetisierungsbereich. Der Testentwicklung wurden empirisch normierte Alpha-Levels zugrunde gelegt (vgl. Heinemann, 2011; Grotlischen & Heinemann, 2011). In der Folge wird es technisch möglich sein, die sozial normierten Testergebnisse kurs- und institutionsübergreifend zu vergleichen. Die damit geschaffene Möglichkeit zur Durchführung von standardisierter, *selektiver Lernstandsdiagnostik* erfordert meiner Ansicht nach die vertiefte Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen und Konsequenzen einer abschlussorientierten Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Es gilt für folgende (zum Teil neuralgische) Fragen Lösungen zu finden und tragfähige Entscheidungen zu treffen:

- Wie ist mit dem Phänomen der langjährigen Verweildauer in den Kursen bei ausbleibendem (messbarem) Lernerfolg umzugehen (vgl. Egloff et al., 2009; Egloff, 2011; Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., 2001, S. 4; Rosenblatt & Bilger, 2011, S. 22f.)?
- Auf welcher Stufe sind die Alpha-Abschlüsse in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) einzuordnen (vgl. Drecoll, 2010, Schügl, 2011)?
- Wie sind Kursfinanzierung und (verpflichtende) Kursteilnahme bei funktionalem Analphabetismus und damit einhergehenden Vermittlungshemmnissen (in den Arbeitsmarkt) im Verhältnis zu den Ergebnissen der Lernstandsdiagnostik und dem Erwerb von Zertifikaten zu gestalten (vgl. Popp & Sanders, 2011)?

In dieser Arbeit stehen die individuellen Perspektiven von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Fokus. Konkret wird untersucht, *welche Handlungsstrategien sie aus ihren Erfahrungen im Umgang mit Lernstandsdiagnostik entwickelt haben*. Das Forschungsinteresse geht aus einem Dilemma der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis hervor: Einerseits wird der Einsatz von Lernstandsdiagnostik als hilfreich eingeschätzt, um den Lernbedarf detailliert bestimmen zu können. Andererseits ist damit zu rechnen, dass gerade Personen, die aufgrund ihrer Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten häufige Defiziterfahrungen gemacht haben, begründete Testängste oder -widerstände erleben und daher mit Ablehnung auf lernstandsdiagnostische Verfahren, die auf Schriftsprache basieren, reagieren.

Es ist *nicht* Ziel des Forschungsvorhabens, normativ zu untersuchen, wie die Akzeptanz für Lernstandsdiagnostik bei Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten erhöht werden kann. Vielmehr wird in der vorliegenden Studie *verstehend nachvollzogen*, wie das Handeln in lernstandsdiagnostischen Situationen bei funktionalem Analphabetismus *subjektiv vernünftig begründet* wird. Somit beantworten die theoretischen und systematischen Ergebnisse der vorliegenden Studie die Frage nach den lernförderlichen Rahmenbedingungen von Lernstandsdiagnostik aus Perspektive der Lernenden.

Während sich der zunehmende Gebrauch von *lernförderlicher Lese- und Schreibdiagnostik* als Produkt einer voranschreitenden Weiterentwicklung des didaktischen Handlungsrepertoires der Praxis interpretieren lässt, ist die Ausdehnung von *sozialnormierter selektiver Lernstandsdiagnostik* auch als eine Konsequenz von politischen Steuerungsinteressen zu deuten.

In England wurde beispielsweise im Jahr 2001 die nationale Alphabetisierungs- und Grundbildungsstrategie „Skills for Life“ gestartet. Seither wird die Wirksamkeit der neu eingerichteten Lerninfrastruktur vom „National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy“ (NRDC) in Längsschnittstudien begleitend untersucht, indem unter anderem der Lernfortschritt der Lernenden mit „pre- and post-tests“ erhoben wird (vgl. Rhys Warner & Vorhaus, 2008). Ein weiteres Instrument des englischen Bildungsmonitorings ist der 2011 zum zweiten Mal durchgeführte, nationale „Skills for Life Survey“. In dieser Studie werden die Literacy-, Numeracy- und ICT-Kompetenzen der erwerbsfähigen Bevölkerung im Al-

ter von 16 bis 65 Jahren in England gemessen. In der aktuellen Publikation werden die Ergebnisse von 2011 mit den Messungen aus dem Jahr 2003 verglichen (vgl. Department for Business Innovation & Skills (BIS), 2012).

In Deutschland wurde im Jahr 2010 erstmals die leo. – Level-One Studie zur Erhebung der Lese- und Schreibfähigkeiten in der erwerbsfähigen Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren durchgeführt (Grotlüschen & Riekmann, 2012). Als politische Reaktion auf die Ergebnisse der Studie wurde, wenn auch mit einem wesentlich kleineren Budget als in England, eine „Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ verabschiedet. Laut Koalitionsvertrag der jetzigen Bundesregierung soll diese zu einer „Dekade der Alphabetisierung“ weiterentwickelt werden (Bundesregierung, 2013). An der Umsetzung der nationalen Strategie beteiligen sich Bund, Länder sowie die zentralen, bundesweit agierenden gesellschaftlichen Akteure, wobei die Arbeitgeberverbände nicht unterzeichnet haben.<sup>1</sup> Die Unterzeichner der Vereinbarung verpflichten sich zu verschiedenen Maßnahmen und Aktivitäten, die einen Beitrag zum Erreichen des gemeinsamen Ziels, den Anteil des funktionalen Analphabetismus in der erwerbsfähigen Bevölkerung (14,5% auf Alpha-Level 1–3) in Deutschland deutlich zu reduzieren, leisten. Einige dieser Maßnahmen beinhalten den Einsatz von *Kompetenzdiagnostik*. Zum Beispiel ist geplant, dass die Bundesagentur für Arbeit (BA) und die Jobcenter Kompetenzdiagnostik im Rahmen ihrer arbeitsmarktpolitischen Beratungs- und Vermittlungsarbeit nutzen, um „Handlungsbedarfe im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung“ zu erheben und Betroffene „auf kompetente Hilfen und Maßnahmen“ zu verweisen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2012, S. 8). Zur Dokumentation der Fortschritte der nationalen Strategie soll die *Bevölkerungsdiagnostik* der leo. – Level-One Studie im Abstand von fünf Jahren wiederholt werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2012).

---

1 Unterzeichnet haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, der Bevollmächtigte des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, der Deutsche Landkreistag, der Deutsche Volkshochschul-Verband, das Kommissariat der deutschen Bischöfe, die Stiftung Lesen, die Bundesagentur für Arbeit, der Deutsche Gewerkschaftsbund und der Deutsche Städtetag.

Der Ausbau von *wiederholter, sozial vergleichender Kompetenzdiagnostik* im Weiterbildungsbereich produziert ein Wissen, von dem Ioannidou betont, dass es sich „in einer Art zirkulärer Argumentation“ mit der politischen Steuerungsphilosophie bewegt (2012, S. 43). Einerseits fordert eine evidenzbasierte Bildungspolitik quantifizierbares Wissen ein, das ihr Handeln legitimiert. Andererseits lenkt vorhandenes, aus Kompetenzdaten generiertes Wissen die Aufmerksamkeit wiederum auf die Ergebnisse und Wirkungen von Bildungsbemühungen, so dass eine output-orientierte Steuerung nahegelegt wird (vgl. ebd.). Die Gefahr einer zunehmenden Orientierung von Bildungspolitik und -praxis an Lernergebnissen besteht darin, dass es zu einer übermäßigen Ökonomisierung von Bildung führt und darüber humanistisch-egalitäre Bildungsziele vernachlässigt werden (vgl. Zeuner, 2008).

Als aktuelles Ergebnis und zugleich als Motor der Ergebnisorientierung sind aus deutscher Perspektive zum Beispiel das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) und die „National Educational Panel Study“ (NEPS) zu nennen. Grundlage dieser großen Studien ist jeweils die Entwicklung von hierarchischen Kompetenzmodellen und deren Verwendung für den internationalen Vergleich (PIAAC) oder für die nationale längsschnittliche Messung (NEPS) von Kompetenzen.

Die schärfste Kritik an dieser Form der Diagnostik, dem *Large-Scale-Assessment*, bzw. an einer Überinterpretation ihrer Ergebnisse, kommt von Vertretern der *New Literacy Studies*. Hamilton und Barton vom Lancaster Literacy Research Centre verstehen und untersuchen Literalität als soziale Praxis. Am Beispiel des „International Adult Literacy Survey“ (IALS) kritisieren sie in einer Publikation aus dem Jahr 2000, dass die Testinstrumente international vergleichender Kompetenzmessungen Literalität nicht in der komplexen Bedeutung erfassen können, die sie im gesellschaftlichen Kontext hat. Die aktuelle PIAAC-Studie wurde diesbezüglich einen Schritt weiterentwickelt. Sie erhebt nicht nur das Kompetenzniveau, sondern auch die „beruflichen Anforderungen“ (*Job Requirements*), um Aussagen über die Verwendung von Kompetenzen treffen zu können (vgl. Rammstedt, 2013, S. 23). Die Kritik an der begrenzten Erklärungskraft von Large-Scale-Studien im Hinblick auf die komplexe Bedeutung von Literalität im gesellschaftlichen Kontext bleibt dennoch berechtigt. Zum einen ist die

Forschungsperspektive von PIAAC auf *berufliche* Anforderungen begrenzt; somit werden gesellschaftliche Bereiche außerhalb des Arbeitsmarktes nicht beachtet. Zum anderen wird nicht berücksichtigt, welche Funktion z.B. das Lesen in verschiedenen Anwendungskontexten übernimmt.

Hamilton und Barton betonen weiterhin, dass Literalität ein kulturell entstandenes und kulturell gelebtes Phänomen ist. Standardisierte Datenerhebungen werden dieser charakteristischen Eigenschaft von Literalität grundsätzlich nicht gerecht, weil sie kulturelle Unterschiede nur als ein statistisches Problem betrachten. Kulturelle „Einflussfaktoren“ gilt es in Large-Scale-Assessments zu kontrollieren, damit sie die internationale Vergleichbarkeit der Ergebnisse und die Aussagekraft der Studie nicht einschränken. Außerdem kritisieren Hamilton und Barton die Konstruiertheit der Large-Scale-Assessments. Sie warnen davor, die gemessene Lesefähigkeit mit der Lesefähigkeit zu verwechseln, die im realen Lebenskontext angewandt wird, weil es sich um eine Lesefähigkeit handelt, die in einer künstlichen Testaufgabe angewandt wird (vgl. Hamilton & Barton, 2000).

*Bevölkerungsdiagnostische* Studien sind mit einer weiteren Problematik verbunden, die eine reflektierte Rezeption ihrer Ergebnisse erfordert. Large-Scale-Assessments schätzen die Fähigkeiten von Personen, z.B. in der PIAAC-Studie die gemessene Lesefähigkeit, die alltagsmathematische Fähigkeit und die Problemlösekompetenz im Umgang mit neuen Technologien, auf jeweils einer hierarchisch gestuften Skala, die den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben als Kontinuum abbildet (vgl. Rammstedt, 2013, S. 36). Als Ergebnis entstehen Stufen (PIAAC), Alpha-Levels (leo. – Level-One Studie) oder Entry-Levels (*Skills for Life Survey*), die „niedrige“, „mittlere“ und „hohe“ Kompetenzen unterscheiden. Unabhängig davon, ob die Level- oder Stufengrenzen auf der Skala nach einer kriterien- oder einer normorientierten Testwertinterpretation festgelegt werden (vgl. Goldhammer & Hartig, 2012), entsteht als Ergebnis dieser Kategorisierung eine Rangordnung von Individuen oder Gruppen nach ihren Fähigkeiten. Indem bevölkerungsdiagnostische Studien diese Art der sozialen Normierung vornehmen, erhalten sie Definitionsmacht und können darüber bestimmen, welchen Kompetenzlevel ein Individuum in seinem gesellschaftlichen Kontext zu erreichen hat und welches Kompetenzniveau als „noch ausreichend“ bzw. als „funktional“ gilt. Im Umkehrschluss legen sie gleichzeitig fest, welche

Personen nicht der Norm entsprechen, weil sie nicht über das Mindestmaß an Kompetenz verfügen. Hamilton weist darauf hin, dass Stigmatisierung und Ausgrenzung folgen können.

Categories are not only descriptive but normalising devices, defining not just what is, but what should be. Determining what or who counts as eligible to be a citizen or a literate person also shapes the flip side – non-citizens and illiterates whose characteristics and experiences are outside the classification system and therefore excluded. Their experience is deleted from the account and they are stigmatised as outsiders who do not meet the norm (Hamilton, 2012, S. 41).

Ob der hier für das Feld der *Bevölkerungsdiagnostik* angesprochene gesellschaftliche Machtmechanismus der sozialen Normierung auch Formen von *Lernstandsdiagnostik* (*Förderdiagnostik und selektive Diagnostik*) betrifft, wird in der vorliegenden Arbeit nur insoweit untersucht, wie es aus subjektiver Perspektive die Begründung des eigenen Handelns betrifft.

Die *begründungslogische Herangehensweise* an die Untersuchung von Handlungsstrategien Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit Lernstandsdiagnostik wird beim Aufbau der Arbeit beibehalten.

Zu Beginn wird erläutert, wie die Begriffe „Lernstandsdiagnostik“ und „funktionaler Analphabetismus“ in dieser Studie verwendet werden (Kapitel 1).

Um aufzuzeigen, an welche Forschungsthemen die vorliegende Untersuchung von *Handlungsstrategien Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit Lernstandsdiagnostik* anschließt, welche Forschungslücken hier bearbeitet werden und welche offenen Fragen fortbestehen, wird der thematisch angrenzende Forschungsstand in drei Kapiteln erörtert.

Zunächst werden, unabhängig vom Lese- und Schreibkompetenzniveau der Lernenden, bestehende Forschungsergebnisse und Konzepte der Erwachsenenbildung zusammengetragen. „Lernstandsdiagnostik“ ist kein klassischer Begriff im Fachdiskurs. Anknüpfungspunkte werden zu den Themenfeldern „Kompetenzerfassung“, „Zertifizierung“ und „Lehr-Lernprozess“ hergestellt. Berücksichtigt werden die Studienergebnisse und

konzeptuell begründeten Vorstellungen, die sich näherungsweise darauf beziehen lassen, wie erwachsene Lernende mit lernstandsdiagnostischen Anforderungen umgehen und wie sie ihr Handeln subjektiv vernünftig begründen (Kapitel 2).

Anschließend wird speziell die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten thematisiert. Die Frage an den Forschungsstand lautet: Inwieweit unterstützt das aus empirischen Daten gewonnene Wissen über die Problematik unzureichender Lese- und/oder Schreibkompetenzen die Annahme, dass gerade diese Zielgruppe besondere Ängste und Widerstände gegenüber Lernstandsdiagnostik hat (Kapitel 3)?

Ein empirisch bestätigtes Forschungsergebnis besagt, dass Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten aus Angst vor Entdeckung ihrer schriftsprachlichen Defizite auf spezielle Strategien zurückgreifen, um alltägliche schriftsprachliche Anforderungen zu bewältigen. Aufgrund der Annahme, dass diese Strategien zumindest teilweise auch in lernstandsdiagnostischen Situationen angewandt werden, werden die aus der Forschung bekannten Bewältigungsstrategien bei funktionalem Analphabetismus systematisch zusammengefasst (Kapitel 4).

Die Analyse von Handlungsstrategien Erwachsener mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten im Umgang mit Lernstandsdiagnostik bedarf einer theoretischen Perspektive, welche zum einen berücksichtigt, dass die Auswahl von Handlungsstrategien situativ und subjektiv begründet variiert. Zum anderen erfordert der Gegenstand der Lernstandsdiagnostik eine lerntheoretische Betrachtungsweise, welche die Prozesshaftigkeit des menschlichen Lernens erfasst. Für die vorliegende Untersuchung wird daher an Konzepte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Holzkamp angeknüpft, die Lern- und Bewältigungshandlungen ausgehend vom Standpunkt des Subjekts begründungslogisch erklären (Kapitel 5).

In einem weiteren Schritt wird die methodische Bearbeitung der Forschungsfrage erläutert. Dazu wird zunächst die Festlegung auf die Methodologie der Grounded Theory begründet. Anschließend wird ausgeführt, in welcher Weise die Verfahren der Datenerhebung und -auswertung angewandt wurden, um die Begründungslogik des Subjekts angemessen zu erfassen. Das Methodenkapitel schließt mit einer Zwischenreflexion zum Erklärungsbereich des erhobenen Datenmaterials (Kapitel 6).

Als Konsequenz der theoretischen und methodologischen Ausführungen wird das Vorhaben, *Handlungsstrategien im Umgang mit Lernstandsdiagnostik* begründungslogisch zu untersuchen, dem Anspruch einer Forschung vom Subjektstandpunkt angepasst. Es wird festgehalten, dass sich die Teilnahme an lernstandsdiagnostischen Verfahren aus subjektiver Sicht als Erleben von Test- und Prüfungssituationen darstellt. In einem ersten Ergebniskapitel wird der Gegenstand der *Testsituation* aus subjektiver Perspektive definiert und es werden sieben aus dem empirischen Material entwickelte Handlungsstrategien im Umgang mit *Testsituationen* beschrieben. Des Weiteren werden die Handlungsstrategien auf einer Dimension handlungspraktischer Akzeptanz zueinander ins Verhältnis gesetzt (Kapitel 7).

In einem zweiten Ergebniskapitel werden, exemplarisch für die drei Handlungsstrategien „partielles Outing“, „ambitionierte Offensive“ und „widerständige Verweigerung“, subjektive Begründungszusammenhänge erarbeitet. Dazu wird jeweils eine Situationsbeschreibung aus den empirischen Daten ausführlich analysiert und mit einer Variation des subjektiven Begründungsmusters verglichen (Kapitel 8).

Im abschließenden Kapitel werden die wichtigsten Entscheidungen und Schritte in der geleisteten Forschungsarbeit zusammengefasst. Außerdem werden die empirischen Ergebnisse zu einem begründungslogischen Handlungsmodell zum Umgang mit Testsituationen bei funktionalem Analphabetismus verdichtet. Zum Ende der Arbeit diskutiere ich die Ergebnisse und führe sie mit dem bisherigen Forschungsstand zusammen. Ich formuliere Empfehlungen für die lernstandsdiagnostische Praxis im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung und zeige nachfolgende Forschungsdesiderate auf (Kapitel 9).

# 1 Begriffsverwendung

Der Forschungsgegenstand meiner Untersuchung sind Handlungsstrategien von Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreiechwierigkeiten im Umgang mit Lernstandsdiagnostik. Die folgende Beschreibung der Bedingungen von funktionalem Analphabetismus sowie von Lernstandsdiagnostik in der Alphabetisierungsarbeit dient dazu, den Bezugsrahmen zu konkretisieren. Sie werden hier nicht als kausale Faktoren für die zu betrachtenden Handlungsstrategien gedeutet. Ob die Problematik niedriger Lese- und Schreibfähigkeiten oder die Eigenschaften und Rahmenbedingungen verschiedener lernstandsdiagnostischer Verfahren für die individuelle Auswahl von Handlungsstrategien relevant werden, wird *subjektiv vernünftig begründet* entschieden und kann empirisch zunächst nur am Einzelfall<sup>2</sup> nachvollzogen werden.

In diesem ersten Kapitel wird die Verwendung der Begriffe „Lernstandsdiagnostik“ und „funktionaler Analphabetismus“ erläutert.

## 1.1 Zur Verwendung des Begriffs „Lernstandsdiagnostik“

Der Begriff „Diagnostik“ wird vorwiegend in der medizinischen und psychologischen Fachsprache verwendet. Naheliegende Konnotationen sind daher Begriffe wie „Krankheit“ und „Störung“ oder „Behandlung“ und „Therapie“.

Der Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. vertritt in einer Stellungnahme zum Thema pädagogische Diagnostik die Forderung, dass der Rahmen, in dem entsprechend ausgebildete Personen in der Praxis Testverfahren anwenden, erweitert wird. Mit dieser Forderung wendet sich der Verband gegen die Besetzung des Beratungs- und Interventionsfelds im schulischen Umfeld durch Psychologinnen und Psychologen, für die es keine gesetzliche Grundlage gibt (vgl. Wolf, 2009).

---

2 Als Einzelfall betrachte ich, der theoretischen Perspektive dieser Arbeit entsprechend, eine subjektive Situationsbeschreibung einer Person, nicht die Person an sich. Die ausführliche Beschreibung der empirischen Erhebung und Auswertung erfolgt in Kapitel 6.

Die Dominanz der Psychologie in Bezug auf Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern ist nicht auf die Praxis beschränkt. So stammen wissenschaftliche Forschungsarbeiten rund um den Einsatz von Testverfahren vorwiegend aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie (z.B. Leutner, 2006). Die standardisierte Diagnostik von Störungen, die das Lernen und insofern pädagogische Aufgabenbereiche betreffen (z.B. Legasthenie), hat ambivalente Effekte für die diagnostizierten Kinder und ihre Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Buda, 2011, S. 149f.). Die Sonderpädagogik bemüht sich daher seit den 1980er Jahren, die Defizitorientierung zugunsten einer prozessorientierten Förderdiagnostik, welche Potenziale und neue Möglichkeiten aufzeigt, zu überwinden (vgl. ebd., S. 151; Kretschmann, Dobrindt & Behring, 2005).

In der Schulpädagogik kann Lernstandsdiagnostik jedoch nicht unabhängig von Fragen der Leistungsbeurteilung entwickelt werden. Schulische Lernstandsdiagnostik „bewegt sich im Spannungsfeld von *Fördern und Auslesen*. Dies ist nicht bruchlos harmonisierbar“ (Faulstich-Wieland & Faulstich, 2006, S. 75). Seit den PISA-Studien wird zusätzlich noch die dritte Funktion von Diagnostik, der internationale (und mit PISA-E der nationale) Vergleich, im schulischen Bereich genutzt und kritisch diskutiert.

Seit den 1990er Jahren werden in der Berufsbildung Anstrengungen unternommen, das Konzept der Handlungsorientierung in beruflichen Ausbildungsprozessen umzusetzen. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, neue Prüfungsinstrumente und -verfahren zu entwickeln, mit denen berufliche Handlungskompetenz nachgewiesen werden kann. In der Berufsbildung wurden seitdem zahlreiche Modellprojekte entwickelt und evaluiert (vgl. Elster, Dippel & Zimmer, 2003; Seeber & Nickolaus 2010; Tramm, Seeber & Kremer, 2012, S. 1). Zu den ungelösten Problem- und Forschungsfeldern pädagogischer Diagnostik in der Berufsbildung gehören:

- die Entwicklung diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften,
- die Verwendung von Diagnoseergebnissen als empirische Grundlage für Laufbahnentscheidungen,
- die Anwendung von Diagnostik zur wissenschaftlichen Fundierung pädagogischer Förderung und
- die Eignung und der Entwicklungsbedarf kompetenzdiagnostischer Verfahren (vgl. Tramm et al., 2012).

In den Hochschulen wurde die Auseinandersetzung mit Prüfungsreformen infolge des Bologna-Prozesses angestoßen. Auch in der Hochschuldidaktik wurden verschiedenste innovative Konzepte und Verfahren zur Lernstandsdiagnostik erprobt und evaluiert (vgl. Dany, 2008).

In der Sozialen Arbeit ist „Diagnostik“ ein umstrittener Begriff. Die Vorbehalte richten sich vorwiegend gegen eine naturwissenschaftlich-medizinische Auslegung von Diagnostik. Es lassen sich drei konkrete Befürchtungen benennen:

- Die Haltung, die Klientinnen und Klienten als am Prozess beteiligte Partner zu begreifen, könne gefährdet sein.
- Defizitorientierte Diagnostik könne Etikettierungen und Abwertungen erzeugen und eine ressourcen- und entwicklungsorientierte Perspektive auf die Personen einschränken.
- Diagnosen könnten den falschen Eindruck der Steuerbarkeit sozialer Prozesse und der Vorhersagbarkeit menschlichen Verhaltens durch Experten erwecken (vgl. Heiner, 2001, S. 253).

In der aktuellen Auflage des Handbuchs weist Heiner darauf hin, dass die Soziale Arbeit nicht auf den Begriff „Diagnostik“ verzichten kann, wenn ein „systematisches, wissenschaftlich fundiertes und regelgeleitetes Vorgehen“ bezeichnet werden soll (Heiner 2011, S. 240). Sie argumentiert, dass standardisierte und teilweise getestete klassifikatorische Verfahren die rekonstruktiven, kasuistisch und idiografisch ausgerichteten Ansätze sehr gut ergänzen könnten, um die Transparenz und Nachprüfbarkeit von Entscheidungen zu verbessern. Sie schlägt daher vor, eine integrative Theorie des *diagnostischen Fallverstehens* zu entwickeln. Diese solle rekonstruktiv-verstehende und klassifikatorisch-zuweisende Ansätze verbinden, da sie in handlungstheoretischer Hinsicht ohnehin nicht widersprüchlich seien (vgl. ebd.).

Diese erste Übersicht zum Thema Diagnostik in erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern zeigt, dass es sich um einen Gegenstand handelt, der zum einen in kontroverse Diskurse verstrickt ist und zum anderen in verschiedenen Kontexten vielfältige Funktionen übernimmt. Mit der Frage nach den Handlungsstrategien Erwachsener im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen richtet sich die Forschungsperspektive

auf subjektive Funktionszuschreibungen im Hinblick auf Lernstandsdiagnostik. Daher erachte ich eine definitorische Annäherung an die *gegenständliche Systematik* von Lernstandsdiagnostik für diese Arbeit nicht als sinnvoll. Der forschende Blick auf das zu untersuchende Phänomen soll nicht vorzeitig auf einen institutionellen Kontext (z.B. Lernstandsdiagnostik im Lese- und Schreibkurs), ein diagnostisches Verfahren (z.B. Hamburger Schreibprobe) oder einen Diagnoseinhalt (z.B. Schreibkompetenz) begrenzt werden.<sup>3</sup> Auch die testtheoretischen Grundlagen einzelner lernstandsdiagnostischer Instrumente werden nur insoweit berücksichtigt, wie sie sich für das Handeln Erwachsener als relevant erweisen. Für dieses Forschungsvorhaben ist es wichtiger, einzelne *Merkmalsausprägungen* von *lernstandsdiagnostischen Settings* bestimmen zu können. Anhand einer systematischen Beschreibung von unterschiedlichen Merkmalen wird es möglich, die im Gegenstand der Lernstandsdiagnostik potenziell vorhandenen Handlungsproblematiken zu identifizieren, auf die sich *subjektives Handeln* richten kann.

| Dimension                                 | international vergleichende Diagnostik<br>(Large-Scale-Assessment) | selektive Diagnostik<br>(summatives Assessment) | Förderdiagnostik<br>(formatives Assessment) |
|---|--|---|---|
| Bezugsnorm                                | sozial   | sozial  | individuell                                 |
| Datenhoheit                               | forschende Instanz   | diagnostizierende Instanz                       | diagnostizierte Person                      |
| Konsequenz                                | Berichterstattung an den Auftraggeber                              | Selektion                                       | Anpassung der Lernangebote                  |
| Instanz                                   | Fremdbeurteilung   | Fremdbeurteilung                                | Fremd-, Peer- oder Selbstbeurteilung        |
| Perspektive                               | Statuserhebung   | Statuserhebung                                  | Status- oder Prozesserhebung                |
| Zeitpunkt in Relation zum Bildungsangebot | unabhängig   | vorlaufend<br>nachlaufend                       | vorlaufend<br>mitlaufend                    |

Tabelle 1: Formen von Diagnostik (Auszug aus einer Tabelle von Dluzak et al., 2009, S. 34)

3 Diese forschungsmethodische Entscheidung wird in Abschnitt 6.1 ausführlich erläutert.

Zur Begriffsbestimmung knüpfe ich daher an die Typisierung von Dluzak, Heinemann und Grotluschen (2009) an. Sie unterscheiden drei Typen von Diagnostik: „international vergleichende Diagnostik“, „selektive Diagnostik“ und „Förderdiagnostik“. Bei dieser Unterscheidung handelt es sich um eine Differenzierung von diagnostischen Settings entlang ihrer Dimensionen. Einzelne diagnostische Instrumente, Konzepte oder Methoden können sowohl zu selektiven als auch zu förderdiagnostischen Zwecken eingesetzt werden (vgl. Bonna & Nienkemper, 2011, S. 41).

Um die Vielfalt der diagnostischen Praxis zu berücksichtigen, wird keine Einschränkung im Hinblick auf ein bestimmtes lernstandsdiagnostisches Verfahren oder ein spezifisches diagnostisches Setting getroffen. Durch die Variation unterschiedlicher Merkmale diagnostischer Settings (z.B. sozial oder individuell vergleichend) geraten daher potenziell vielfältige Handlungsstrategien in den Blick.

Eine Eingrenzung erfolgt allerdings dahingehend, dass Diagnostik hier ausschließlich als ein Verfahren thematisiert wird, mit dem sozial oder individuell vergleichende Aussagen über die Leistungsfähigkeit *von Personen* getroffen werden. Large-Scale-Assessments, mit denen Aussagen über die Leistungsfähigkeit von Bevölkerungen getroffen werden, sowie diagnostische Verfahren, die zum Zweck der Evaluation und Qualitätsentwicklung von Bildungsarbeit eingesetzt werden, werden hier nicht weiter bearbeitet, weil sie den Fokus nicht auf das einzelne, lernende Individuum legen.

Ich verwende den Begriff „Lernstandsdiagnostik“, weil das Forschungsinteresse darauf abzielt, Aussagen über Gelingensbedingungen von Lernstandsdiagnostik in erwachsenenbildnerischen *Lehr-Lernsettings*, speziell in der Alphabetisierung und Grundbildung, treffen zu können. Weiterhin wird der Forschungsgegenstand der Handlungsstrategien im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen vor einem *lerntheoretischen* Hintergrund bearbeitet. Durch die Entscheidung für den Begriff „Lernstandsdiagnostik“ wird außerdem eine stärkere Anbindung an subjekt- und handlungsorientierte Konzepte der Lernberatung intendiert als an lernergebnisorientierte Diskurse zur *Kompetenzdiagnostik*. Die Verknüpfung von Lernen und Leistung, die in diagnostischen Situationen zum Tragen kommt, soll dennoch nicht ausgeblendet werden.

## 1.2 Zur Verwendung des Begriffs „funktionaler Analphabetismus“

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ verwendet, um ein Phänomen zu beschreiben, von dem nach neuesten Forschungsergebnissen in Deutschland 7,5 Millionen Personen betroffen sind (vgl. Grotlüschen & Riekmann, 2011). Eine aktuelle Definition des funktionalen Analphabetismus wurde von der „Fachgruppe Zielgruppenanalyse“ aus Anlass des BMBF-Förderschwerpunktes „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ entwickelt. Sie knüpft an frühere Definitionen an und greift neuere Forschungserkenntnisse auf. Die Kernaussage lautet:

Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen (Egloff, Grosche, Hubertus & Rüsseler, 2011, S. 14).

Der Vorteil dieser Definition gegenüber früheren Begriffsbestimmungen liegt darin, dass funktionaler Analphabetismus als Phänomen unzureichender Kompetenzen bestimmt wird, gemessen an dem gesellschaftlichen Kontext. Der Begriff wird in dieser Definition nicht als Bezeichnung einer scheinbar homogenen Personengruppe verwendet. Funktionaler Analphabetismus bezeichnet vielmehr das gemeinsame Merkmal, das Personen unterschiedlichster Gruppen tragen können. Egloff et al. unterscheiden zwischen folgenden Personenkreisen:

- Erwachsenen mit Lernrückständen infolge unzulänglicher pädagogisch-didaktischer Angebote während der Schulzeit;
- Erwachsenen, die als Kinder infolge schwieriger Lebensumstände bei der Aneignung literaler Kompetenzen behindert wurden;
- Erwachsenen, denen zwar grundsätzlich die Aneignung von literalen Kompetenzen möglich ist, die aber aufgrund psycho-organischer Be-

- eintrüchtigen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten oder haben;
- Erwachsenen, denen bereits vorhandene literale Fertigkeiten infolge fehlender Praxis verloren gingen;
  - Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die während ihrer Schulzeit aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten oder haben (Egloff et al., 2011, S. 15).

Das Begriffsverständnis ist insofern passend zum theoretischen Rahmen dieser Arbeit, da beim Vorgehen mittels der Grounded Theory das Phänomen der unzureichenden Lese- oder Schreibkompetenz (in all seinen Varianten) und die diesbezüglich subjektiv zugeschriebene Bedeutsamkeit für das Handeln in lernstandsdiagnostischen Situationen untersucht werden. Es werden keine Fallanalysen vorgenommen, die zeigen, wie bestimmte Typen von Personen unter bestimmten Rahmenbedingungen handeln.

Beim Gebrauch des Begriffs schließe ich mich dem Vorschlag von Grotlüschen an, das aus Feminismus und Postkolonialismus bekannte Prinzip des „strategischen Essentialismus“ anzuwenden. Folglich soll der Begriff „funktionaler Analphabetismus“ verwendet werden, wenn bildungspolitische Interessen und Ansprüche der Gruppe angesprochen sind. Stehen die pädagogische Analyse und der Diskurs im Vordergrund, wird eine weniger stigmatisierende, stärker dekonstruierende Begrifflichkeit verwendet (Grotlüschen, 2012a, S. 16f.).

Ich verwende für den analytischen Beitrag dieser Arbeit überwiegend den Ausdruck „Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten“. Die Schreibweise des und/oder soll darauf verweisen, dass es Varianten von unzureichender literaler Kompetenz gibt. Den Begriff „Schwierigkeiten“ bevorzuge ich gegenüber dem Begriff „Schwäche“, weil er weniger stigmatisierend ist. Vorrübergehende Schwierigkeiten treten bei jedem Menschen in verschiedenen Lebensbereichen auf und sie lassen sich meistern. Eine Schwäche ist überdauernd und kann zur Definition der gesamten Personengruppe verwendet werden, z.B. die Gruppe der Lese- und/oder Schreibschwachen.

Ob unzureichende literale Kompetenzen in jedem Fall individuell als „schwierig“ bewertet werden, lässt sich auf der Basis des derzeitigen Forschungsstandes nicht verifizieren. Bislang wurden vorrangig Erwachsene

beforscht, die sich aufgrund ihrer als unzureichend eingeschätzten Kompetenzen zur Kursteilnahme entschieden haben. Das defizitäre Selbsterleben steht in diesen Arbeiten im Fokus (siehe Abschnitt 3.2). Eine Begrifflichkeit, die vollständig frei von einer defizitorientierten Sichtweise ist, würde das zu untersuchende Phänomen der Diskrepanz zwischen schriftsprachlichen Anforderungen in lernstandsdiagnostischen Situationen und individueller Kompetenz verschleiern und wäre daher unzweckmäßig. Ich halte die Verwendung beider Begriffe („funktionaler Analphabetismus“ sowie „Erwachsene mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten“) insofern für vertretbar, als dass aus den Forschungsergebnissen in einem zukünftigen Schritt die Ansprüche funktionaler Analphabeten auf eine erwachsenengerechte Diagnostik abgeleitet und begründet werden können.

## 2 Lernstandsdiagnostik aus der Perspektive von Lernenden

Obwohl in weiten Teilen des Praxis- und Forschungsfelds der Erwachsenenbildung die unbedingte Notwendigkeit besteht, Lernleistungen zu beurteilen und Kompetenzen zu erfassen, ist der Begriff „Diagnostik“ nicht im Diskurs etabliert. Auch die international geführte Diskussion um Förderdiagnostik (*formative Assessment*) spielt in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung eine untergeordnete Rolle (vgl. Grotlüschen & Bonna, 2008, S. 49f.). Um Anknüpfungen zu erwachsenenpädagogischen Diskursen herzustellen, gehe ich daher von Fachbegriffen aus, in deren Kontext Lernstandsdiagnostik impliziert ist.

Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse und Praxiskonzepte zu den Themen „Kompetenzfassung“, „Zertifizierung“ sowie „Lehr-Lernprozess“ zusammengetragen, die sich mit der Perspektive der diagnostizierten Lernenden befassen. Die angeführten Themen werden nicht in unabhängigen Diskursen verwendet, daher gibt es inhaltliche Überschneidungen. Während in diesem Kapitel Forschungsergebnisse zu allen Teilnehmenden und Adressaten der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden, werden im dritten und vierten Kapitel ausschließlich Forschungsergebnisse zur Gruppe der Erwachsenen mit Lese- und/oder Schreibschwierigkeiten aufgeführt.

Die leitende Fragestellung bei der Durchsicht der Forschungs- und Praxisbeiträge lautet also: Was ist bekannt über Handlungsstrategien Erwachsener im Umgang mit lernstandsdiagnostischen Situationen und die subjektiven Begründungen für ihre Auswahl?

### 2.1 Die Perspektive der Lernenden im Themenfeld Kompetenzfassung

Auseinandersetzungen um den Einsatz von Diagnostik in der Erwachsenenbildung werden aktuell vorwiegend in Fachdiskursen zur „Kompetenzfassung“ geführt. Diese Diskurse beschäftigen sich ausführlich mit Fra-

gen danach, wie Kompetenzen festgestellt, bilanziert, validiert, gemessen, analysiert oder diagnostiziert werden können. Dabei wird eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen des Begriffs „Kompetenz“ verwendet. Diese sollen in dieser Arbeit nicht aufgearbeitet werden, weil sich mein Hauptinteresse auf die Kontexte, Methoden und Interaktionen bei der Erfassung von Kompetenzen bezieht. Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Auslegungen des Kompetenzbegriffs zeigen z.B. Riekmann und Grotlüschen (2011) auf.

Die Diskussion um Kompetenzerfassung ist in erster Linie bildungspolitisch motiviert. Ein Hauptthema betrifft Fragen der Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen. Gnahs fasst den Stand der Diskussion zur Kompetenzdiagnostik in der Weiterbildung so zusammen, dass es eine zunehmende Orientierung am tatsächlichen Leistungsvermögen gebe, in dessen Folge Berechtigungen in Form von formalen Abschlüssen mit den durch informelle und non-formale Lernprozesse erworbenen und verfügbaren Kompetenzen in Konkurrenz treten (vgl. Gnahs, 2008, S. 83).

Ein Beispiel für die hier angesprochene Outcome-Orientierung in der Weiterbildung ist die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) und seine nationale Umsetzung als Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Bisher leistet der DQR lediglich eine Einstufungsmöglichkeit für formale Qualifikationen des deutschen Bildungssystems. Eine Berücksichtigung von Ergebnissen informellen Lernens wird als zukünftiges Ziel benannt.<sup>4</sup> Tippelt äußert sich zum DQR aus Sicht der Weiterbildung und weist ausdrücklich darauf hin, dass das „robuste“ Zuordnungsverfahren von Kompetenzeinstufungen nur ein Anfang sein kann. Um die bisher vernachlässigten Kontexte informellen Lernens zu erfassen, sei allerdings eine intensive Kompetenzdiagnostik zwingend notwendig. Er bemerkt außerdem, dass es hierzu zunächst der verstärkten Bildungsforschung bedarf (vgl. Tippelt, 2010, S. 116).

Die fehlende theoretische Grundlagenforschung wird aktuell von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) vorangetrieben. Sie hat ein Schwerpunktprogramm zum Thema „Kompetenzmodelle zur Erfassung

---

4 Vgl. URL: [www.dqr.de/content/60.php](http://www.dqr.de/content/60.php) (zuletzt abgerufen am 15.12.2014).

individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ (2007–2013) eingerichtet, dessen Ziel es war, die Kompetenzmodellierung und -messung sowie die Nutzung der Informationen aus kompetenzorientierter Diagnostik und Assessments zu untersuchen (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) & Universität Duisburg-Essen, 2012).

Wenngleich sich das große wissenschaftliche Interesse an der Weiterentwicklung von Verfahren zur Kompetenzerfassung als notwendig erweist, so ist der generelle Trend zur Outcome-Orientierung als kritisch zu beurteilen, weil die damit einhergehende Individualisierung von Bildungsverläufen bei gleichzeitiger Individualisierung von Qualifikationsrisiken Gefahr läuft, Autonomie eher einzuschränken anstatt sie zu ermöglichen (vgl. Alheit, 2011).

Mehr oder weniger theoretisch und empirisch fundierte Instrumente und Ansätze zur Kompetenzerfassung in der Weiterbildungspraxis gibt es mittlerweile in großer Anzahl. Für diese Arbeit ist eine vollständige und systematische Aufzählung der Verfahren nicht zweckmäßig. Das „Handbuch Kompetenzmessung“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007) bietet eine breite Übersicht von Verfahren, die jedoch von den Kompetenzforschern Klieme und Hartig scharf kritisiert werden: „[Die] Verfahren mögen nützlich sein für betriebliche Personalentwicklung; wissenschaftlich seriös sind sie durchweg nicht“ (2007, S. 23).

Die Instrumente, die in der Erwachsenenbildungspraxis zum Einsatz kommen, fasst Gnahs in einem Lehrbuch grob in drei Kategorien zusammen (Gnahs, 2010, S. 48ff.):

- Methoden zur Bewusstmachung und Beschreibung von Kompetenzen,
- Methoden zur Einschätzung und Abstufung von Kompetenzen und
- Methoden zur Quantifizierung von Kompetenzen.

Im Folgenden sollen die Annahmen bzw. Forschungsergebnisse aus dem Themenfeld der Kompetenzerfassung zusammengefasst werden, die die Perspektive der Lernenden bzw. der Erwachsenen, deren Kompetenzen erfasst werden, berücksichtigen. Für eine systematische Darstellung wird die von Gnahs vorgeschlagene Differenzierung von drei Methodentypen beibehalten.

*Methoden zur Bewusstmachung und Beschreibung von Kompetenzen* zielen darauf ab, dass die einzelne Person aus der Reflexion ihrer vergangenen Tätigkeiten und Lernerfahrungen im Lebenslauf die eigenen Vorlieben, Talente und Kompetenzen ableitet, selbst einschätzt und in einem Portfolio zusammenstellt. Auf diese Weise sollen individuelle berufliche Übergangs- und Entscheidungsprozesse unterstützt werden. Obwohl die methodischen Konzepte zur Bewusstmachung und Beschreibung von Kompetenzen meist die Stärkung des Individuums intendieren, ist die bildungspolitische Entwicklung, in deren Kontext diese Methoden zu verorten sind, nämlich die zunehmende Zuschreibung von Eigenverantwortung für die Herstellung und Aufrechterhaltung der individuellen Employability, kritisch zu beurteilen (vgl. Alheit & Dausien, 2010; Bolder, 2010).

Das prominenteste empirisch evaluierte Instrument dieses Typs ist der ProfilPASS. Die individuell verfügbaren Kompetenzen werden hier mittels einer Selbstevaluation diagnostiziert. Da dieses Verfahren die Handlungsbereitschaft der erwachsenen Personen voraussetzt, ist es für das Konzept besonders wichtig, ihre Perspektiven und Interessen zu berücksichtigen. Zu diesem Zweck orientiert sich das zugehörige Beratungskonzept unter anderem an den Leitprinzipien der Lernberatung von Kemper und Klein, die sich wiederum auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp beziehen (Kemper & Klein, 1998). Die Handlungsmaximen des ProfilPASS-Beratungskonzepts sind dementsprechend am Subjekt orientiert. Individuelle Bedürfnisse und Lerninteressen haben Priorität. Das Beratungsverfahren soll transparent gemacht werden und die Passinhaberinnen und -inhaber bei der Selbstorganisation unterstützen. Weiterhin sind die Kompetenz- bzw. Potenzialorientierung sowie der Biografiebezug für den Beratungsprozess leitend. Mit Letzterem soll zur Reflexion angeregt sowie die lern- und lebensbiografische Kontinuität gesichert werden (vgl. DIE, DIPF & IES, 2006, S. 62).

Ein Vergleich dieser Prinzipien des ProfilPASS-Konzepts mit der oben ausgeführten, dimensionsbezogenen Unterscheidung der Formen von Diagnostik (siehe Abschnitt 1.1) zeigt, dass die Autorinnen und Autoren des ProfilPASSes tendenziell auf förderdiagnostische Merkmale zurückgreifen, um die Passinhabenden zum Handeln zu ermutigen. Zwar wird eine kriterienorientierte Bezugsnorm zugrunde gelegt (Niveau 1–4),

aber letztendlich ist es die Absicht des Verfahrens, individuelle Stärken zu benennen und individuelle (Lern-)Ziele festzulegen und zu planen. Es gibt keine zwei Messzeitpunkte, so dass nicht von einer Prozesshebung gesprochen werden kann, aber im Rahmen der Selbstevaluation wird der biografische Entwicklungsprozess mit in den Blick genommen. Die Datenhoheit der Passinhabenden wird als Qualitätsstandard benannt (vgl. DIE et al., 2006, S. 62).

Weitere Vorstellungen dazu, unter welchen Rahmenbedingungen Erwachsene bereit sind, ihre Kompetenzen im Rahmen eines Beratungsprozesses diagnostizieren zu lassen, können dem Katalog „Qualitätsmerkmale guter Beratung“ entnommen werden. Er wurde vom Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) und einer Forschungsgruppe für Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprechts-Karls-Universität Heidelberg erprobt, evaluiert und weiterentwickelt (vgl. Nationales Forum Beratung Bildung, 2011; Mitglieder der Arbeitsgruppe 1, Schiersmann & Weber, 2011, S. 9; Schiersmann, Bachmann, Dauner & Weber, 2008; Niedlich, Christ, Korte, Berlinger & Aurich, 2007). Sie benennen übergreifende Qualitätsmerkmale, die sich auf das Beratungssetting beziehen. Dazu gehören:

- die Orientierung an den Anliegen, Voraussetzungen und Ressourcen der Ratsuchenden,
- die Transparenz der Beratungsverläufe und der eingesetzten Methoden,
- die Orientierung an einem ethischen Kodex, welcher eine positive Haltung gegenüber Bildung und Arbeit, eine ermutigende Gestaltung der Beratung, die Aufklärung über Rechte der Ratsuchenden, eine wissenschaftliche Fundierung sowie die Gewährleistung von Vertraulichkeit und eines transparenten Umgangs mit dem Datenschutz umfasst, und
- eine an Qualitätsmerkmalen für professionelle Beratung orientierte Qualitätsstrategie (vgl. Schiersmann & Weber, 2013, S. 262ff.).

*Methoden zur Einschätzung und Abstufung von Kompetenzen* basieren meist auf Kompetenzbeobachtungen in Verbindung mit Kombinationen von Fremd- und Selbstbeurteilungen (seltener Peerbeurteilung).

Ein Feld, in dem sie angewandt werden, ist die pädagogische Arbeit im Übergangssystem Schule – Beruf. Der Einsatz von diagnostischen Ver-

fahren wird hier mit dem Ziel verknüpft, „personenbezogene Potenziale und Ressourcen sichtbar und für den Entwicklungsprozess nutzbar zu machen“. Darüber hinaus wird angenommen, dass sie die Chance bieten, „(Bildungs-)Risiken frühzeitig zu erkennen und eine Förderung präventiv einzuleiten“ (Bylinski, 2008, S. 44). Auch für dieses spezielle Einsatzfeld von Kompetenzdiagnostik wurden Qualitätsstandards und „pädagogische Prinzipien“ formuliert. Sie lauten: Subjektorientierung, Managing Diversity – die Vielfalt anerkennen, Lebens- und Arbeitsweltbezug, Kompetenzansatz und Transparenzprinzip (Druckrey, 2007, S. 29ff.).

Die nun wiederholt benannte Orientierung an den Stärken und Ressourcen der diagnostizierten Person sowie die implizite Schlussfolgerung, dass diese deren subjektive Handlungsbereitschaft begründen, lässt sich vor dem Hintergrund von machtanalytischen Ansätzen und Forschungsergebnissen anzweifeln: So fordert Kossack, dass Kompetenzforschung auch nach der „gesellschaftlichen, ökonomischen und pädagogischen Funktion der Rede von Kompetenzen“ fragt (Kossack, 2014, S. 139f.). Im Anschluss an Huber erinnert er daran, dass „Kompetenz“ in begriffsgeschichtlicher Bedeutung mit einer gesellschaftlichen Vorstellung von Normalität und konkurrierendem Handeln verknüpft ist. Und er weist im Anschluss an Ott darauf hin, dass die Erfassung von „Kompetenz“ immer auch die Zuschreibung von „Inkompetenz“ impliziert (vgl. ebd., S. 136). Ott untersucht in einer machtanalytischen ethnographischen Studie das Profiling innerhalb von Maßnahmen für Erwerbslose. In diesem Rahmen demaskiert sie die Erhebung von (In-)Kompetenzen als Defizit- und Bedarfszuschreibung.

Das Wissen über die Person wird erst erzeugt und zwar relational zu dem Zweck, zu dem es eingesetzt wird: der Aktivierung zur Anpassung an einen bestimmten gesellschaftlichen Status. Der Eingriff in das Wissen über die Person und ihre (In-)Kompetenzen ist dann oft mit der Adressierung der Erwerbslosen verbunden, ihre Einstellung zu sich selbst, zu ihren Möglichkeiten, Begrenzungen und den eigenen (In-)Kompetenzen zu bearbeiten (Ott, 2011, S. 284).

Weiterhin stellt Ott fest, dass nicht nur durch das Ergebnis, sondern auch durch das Testen selbst „Erfahrungen von Schwächen und damit Selbstzuschreibungen von Inkompetenz“ ausgelöst werden (ebd., S. 283).