



PERSPEKTIVEN DER KULTURWISSENSCHAFT 1/2026

Kreative Lernmethoden zur Förderung von Literalität in den Grundbildungszentren der VHS Frankfurt (Oder) und der VHS Potsdam

Eine Untersuchung von Methoden und
Unterrichtspraxis

Theodor Nepomuk Brandt

Perspektiven der Kulturwissenschaft

Die Schriftenreihe „Perspektiven der Kulturwissenschaft“ wurde 2025 von der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Europa-Universität Viadrina ins Leben gerufen. Seither prämiert eine Jury aus Vertreter*innen der verschiedenen Disziplinen der Fakultät einmal jährlich studentische Abschlussarbeiten von besonderer Qualität, die sich zudem durch ihre Originalität, herausragende theoretische oder methodische Herangehensweise, wissenschaftliche Innovation oder gesellschaftliche Relevanz auszeichnen. Mit dem Preis ist auch die Möglichkeit verbunden, die Arbeit in dieser Schriftenreihe zu veröffentlichen.

Bei dieser Ausgabe handelt es sich um die leicht überarbeitete Bachelorarbeit von Theodor Nepomuk Brandt im Studiengang „Kulturwissenschaften“. Betreut wurde die Arbeit von Dr. Franziska Wilke und Prof. Dr. Annette Werberger.

Über den Autor

Theodor Nepomuk Brandt studierte Kulturwissenschaften an der Europa-Universität Viadrina. Die disziplinären Schwerpunkte seines Studiums lagen in Literaturwissenschaft und Kulturgeschichte. Seine Forschungsinteressen im Bachelor bezogen sich vornehmlich auf Literatur- und Medienanalyse zu Fragen kultureller Bedeutungsproduktion und Ästhetik. Die vorliegende Bachelorarbeit wurde im Anschluss an ein Praktikum an der Volkshochschule Frankfurt (Oder) verfasst, in dem er Interesse an der Erforschung lebensweltbezogener Förderung gering literarisierter Personen gewann. Prägend waren insbesondere die internationale und interdisziplinäre Ausrichtung seines Studiums sowie ein Auslandssemester an der Pontificia Universidad Católica del Perú. Die Wahl seines Masterstudiengangs „Ethnographie: Theorie – Praxis – Kritik“ an der Humboldt-Universität zu Berlin knüpft an sein Interesse an, soziale Ungleichheit und soziale Interaktionsdynamiken theoretisch wie praktisch zu untersuchen.

Herausgeberin der Schriftenreihe

Kulturwissenschaftliche Fakultät der Europa-Universität Viadrina

Redaktion

Dr. Oliver Kossack

Kontakt

Europa-Universität Viadrina
Dekanat der Kulturwissenschaftlichen Fakultät
Große Scharrnstr. 59
15230 Frankfurt (Oder)

Frankfurt (Oder), 27. Juni 2026

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	i
1 Einleitung	1
2 Theoretischer Kontext	5
2.1 Literalität als Voraussetzung gesellschaftlicher Partizipation.....	5
2.2 Herausforderungen der Grundbildung im Bereich der Alphabetisierung.....	7
2.3 Kreatives Lernen und lebensweltbezogene Unterrichtspotenziale.....	10
3 Methodik.....	16
3.1 Methodenwahl und Untersuchungsfeld	16
3.2 Untersuchungsablauf und Einzelanalysen der Datensätze.....	18
3.3 Auswertungsverfahren des Joint-Displays und Untersuchungsgrenzen.....	20
4 Diskussion.....	22
4.1 Bildungserfahrungen als Ressource autobiografiebezogener Projekte	22
4.2 Digitale Lernspiele zwischen Lebensweltbezug und begrenzter Akzeptanz.....	27
4.3 Inhaltsorientiertes Lernen als Ansatz zur Einbindung von Lerninteressen.....	31
5 Schluss	37
Literaturverzeichnis	39
Anhang	I
Datenerhebung.....	I
Datenaufbereitung.....	XV
Analyseverfahren	XXIII
Verwendete Unterrichtsmaterialien	XXVII

Abkürzungsverzeichnis

BGL	Befragung Gesamtheit Lehrende
BLF	Befragung Lernende VHS Frankfurt (Oder)
BLP	Befragung Lernende VHS Potsdam
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFTR	Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt
F	Frage
GBZ	Grundbildungszentrum
k.a.	Keine Angabe
LEO	Level-One
L	Lehrperson
NLS	New literacy studies
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
P (1,2,3...)	Person
TB	Teilnehmende Beobachtung
VHS	Volkshochschule

„Kuriöserweise macht mir das Schreiben jetzt richtig Spaß. Mein Selbstwertgefühl ist gestiegen und ich könnte mir vorstellen, irgendwann sogar mal ein Buch zu schreiben.“

– Matthias Dörr, Lerncafé Frankfurt (Oder), Fernsehbeitrag im rbb DER TAG, 23. 09. 2025.¹

1 Einleitung

Lese- und Schreibkompetenzen sind grundlegende Voraussetzungen zur gesellschaftlichen Partizipation. Wer mit der Bahn fährt, im Supermarkt einkauft oder mit Behörden kommunizieren will, ist oftmals auf das Lesen und Schreiben angewiesen. Trotz dieser zentralen gesellschaftlichen Bedeutung von Schriftsprache kam die LEO-Studie 2018 zu dem Ergebnis, dass 12,1 % der deutschsprachigen Bevölkerung über 18 Jahren höchstens auf Satzebene lesen und schreiben können und somit zum Zeitpunkt der Erhebung von geringer Literalität betroffen waren.² In diesem Kontext stellt die Förderung von gering literalisierten Personen ein zentrales Anliegen der Alphabetisierungsangebote im Bereich der Grundbildung dar, die zu großen Teilen von den bundesdeutschen Volkshochschulen (VHS) getragen werden.³

Ausgehend von dieser institutionellen Schlüsselrolle der VHS für die Förderung geringer Literalität untersucht die vorliegende Arbeit die angewendeten Methoden und die Unterrichtspraxis in den Alphabetisierungsangeboten des Lerncafés der VHS Frankfurt (Oder) und des Grundbildungskurses „Besser Lesen und Schreiben“ der VHS Potsdam. Hierfür wurden Lernende und Lehrende befragt, Lehrkonzepte sowie Lehrmaterialien ausgewertet und eine Beobachtung der Unterrichtspraxis durchgeführt.⁴

¹ Rundfunk Berlin-Brandenburg (RBB), *Wenn Lesen und Schreiben zur Hürde wird – Grundbildung*, Berlin 2025, [<https://www.ardmediathek.de/video/der-tag-in-berlin-und-brandenburg/wenn-lesen-und-schreiben-zur-huerde-wird-grundbildung/rbb/Y3JpZDovL3JiY185NDNiYmJlMy1iOGZlLTQyZGUtOGFIMi05YWE3ODFkNjQxNjdfcHVibGJjYXRpb24>, letzter Zugriff: 06.03.2026].

² Vgl. Grotlüschen, Anke et al., *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität, Hamburg 2019*, [<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>, letzter Zugriff: 28.02.2026], S. 5; hierzu auch die aktuellere *LEO-PIAAC-Studie 2023*, die einen Anteil von 20 % gering literalisierter Personen ermittelte, jedoch ein höheres Testniveau als die *LEO-Studie 2018* aufwies, vgl. Grotlüschen, Anke et al., *LEO PIAAC 2023 – Level One: Im deutschsprachigen Raum*, Hamburg 2023, S. 4, 9; zur Begründung der *LEO-Studien* als Bezugsrahmen anstatt der aktuelleren PIAAC-Studien kann die stärkere Fokussierung der *LEO-Studien* auf die Differenzierung des Problems geringer Literalität angeführt werden, vgl. Nienkemper, Barbara et al., Stärken zweier Leitstudien für die Weiterbildung: PIAAC und leo – Level-One Studie im Vergleich, in: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37(3), 2014, S. 36.

³ Vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband, *Alphabetisierung und Grundbildung*, 2025, [<https://www.grundbildung.de/alphabetisierung/index.php>, letzter Zugriff: 03.03.2026]; dazu auch Befunde, nach denen die deutschen Volkshochschulen 80-90 % aller Teilnehmenden von Grundbildungsangeboten betreuen, vgl. Abraham, Ellen, Linde, Andrea, *Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung*, in: von Hippel, Aiga, Tippelt, Rudolf (Hg.) *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 5. Aufl., Wiesbaden 2011, S. 893.

⁴ Vgl. Creswell, John W., Plano Clark, Vicki L., *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 3. Aufl., Thousand Oaks 2018.

Das Ziel der Untersuchung ist es, mögliche Anwendungsfelder des vom Kreativitätsforscher Ronald Beghetto entwickelten Modells eines kreativen Lernens zu bestimmen, die zur Förderung geringer Literalität genutzt werden können. Beghetto definiert kreatives Lernen als eine Kombination von intra- und interpsychologischen Prozessen. Die Ergebnisse dieser Prozesse betreffen neue Verständnisformen, die sowohl persönlich als auch für andere Personen bedeutsam sind.⁵ Kreatives Lernen fördert kreative Kompetenzen, indem es zur Gestaltung von neuen und bedeutsamen Beiträgen für das eigene Leben wie auch das Leben anderer Menschen anregt.⁶ Folglich sind Assoziationen wie jene zwischen künstlerischem Schaffen und kreativer Leistung nach Beghettos Modell nicht voraussetzungslos denkbar. Vielmehr sind die Beiträge eines Künstlers ebenso wie jeder andere sozial wirksame Beitrag an eine soziokulturelle Bewertung gebunden, von der es abhängt, ob eine Leistung als kreativ gilt.⁷ Vor diesem Hintergrund einer soziokulturellen Abhängigkeit von Kreativität ergibt sich aus dem Einsatz des kreativen Lernens die Möglichkeit zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit von Individuen in sozialen Räumen. Einerseits bezieht sich diese Handlungsfähigkeit auf Lösungskompetenzen für alltägliche Probleme,⁸ andererseits auch auf die Förderung von bildungsbezogenen Kompetenzen.⁹

Im Kontext geringer Literalität bei Erwachsenen könnte Beghettos Modell genutzt werden, um die soziale Handlungsfähigkeit von Betroffenen zu erweitern. Der im Titel verwendete Begriff der Lernmethoden verweist hierbei auf potenzielle methodische Umsetzungsformen eines kreativen Lernens. Konkret werden in dieser Arbeit autobiografiebezogene Projektarbeiten, digitale Lernspiele und inhaltsorientiertes Lernen als mögliche Anwendungsfelder diskutiert.

Für die Untersuchung dieser Anwendungsfelder ist zu berücksichtigen, dass sich Kreativität und Lernen nur unter adäquaten Bedingungen in einer komplementären Beziehung zueinander befinden. Entsprechend müssen die notwendigen Voraussetzungen gegeben sein,

⁵ Beghetto differenziert zwischen intrapsychologischen Prozessen, die die Funktion von Kreativität in der Entwicklung persönlich bedeutsamer Verständnismomente betreffen (creativity-in-learning), und interpsychologischen Prozessen, die sich auf das Teilen eigener Verständnisse als kreativen Beitrag für andere beziehen (learning-in-creativity), vgl. Beghetto, Ronald A., Creative Learning: A Fresh Look, in: *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(1), Mansfield 2016, S. 9.

⁶ Vgl. Beghetto, Ronald A., Creative Learning in Education, in: Kern, Margaret L., Wehmeyer, Michael L. (Hg.), *The Palgrave Handbook of Positive Education*, London 2021, S. 474; das Adjektiv „bedeutsam“ wird als Übersetzung des englischen „meaningful“ genutzt und orientiert sich an der deutschsprachigen Rezeption von Beghettos Werk in der Bildungsforschung, vgl. Sennewald, Nadja, Kreativität, fachliches Lernen und Schreiben: Ein theoretischer Einblick zur didaktischen Verwendung, in: Ammann, Daniel et al., *Wissenschaftlich erzählen – literarisch überzeugen: Kreativ schreiben in der Hochschule*, Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 13, Bern 2023, S. 55.

⁷ Vgl. Beghetto, Ronald A., Creative Learning in Education, S. 474; siehe eine Studie über verschiedene populäre Irrglauben zur Kreativität, vgl. Benedek et al., Creativity myths: Prevalence and correlates of misconceptions on creativity, in: *Journal for Personality and Individual Differences*, 182 (111068), 2021, S. 2.

⁸ Vgl. Diedrich, Jennifer et al., *Kreatives Denken in Deutschland und im internationalen Vergleich: Kurzbericht der Ergebnisse der innovativen Domäne aus PISA 2022*, Münster 2024, S. 4.

⁹ Zum kreativen Lernen in verschiedenen Lebensbereichen vgl. Kaufman, James C. et al, Creativity Across Different Domains: An Expansive Approach, in: Kaufman, James C. et al (Hg.), *The Cambridge Handbook of Creativity Across Domains*, Cambridge 2017, S. 3–7.

damit Lernende neue und bedeutsame Beiträge für sich selbst und andere erbringen können.¹⁰ Eine Orientierung für die Bestimmung solcher Voraussetzungen im Kontext einer Förderung von geringer Literalität bietet das in der gegenwärtigen Grundbildungsforschung etablierte Verständnis von Literalität als soziale Praxis, dessen Formen sich in der Verwendung von Schriftsprache durch soziale Gruppen ergeben.¹¹ Literalität als soziale Praxis ermöglicht einen Bezug zur Lebenswelt, die jenen Erfahrungsraum bezeichnet, den Menschen im Rahmen ihrer Alltagspraxis erleben.¹² Demnach ist die Lebenswelt einerseits ein funktionales Element zur Bewältigung des Alltags, andererseits auch Ausgangspunkt unterschiedlicher Kontexte und Logiken von Individuen.¹³ Ausgehend von diesem Verständnis von Literalität und Lebenswelt haben gegenwärtige Grundbildungsangebote laut Bund die Aufgabe, mittels eines arbeits- und lebensweltbezogenen Vorgehens neben schriftsprachlichen Kompetenzen auch sogenannte Grunddimensionen zur gesellschaftlichen Teilhabe und Zukunftskompetenzen zu fördern, die unter anderem Lösungs- und Konfliktfähigkeit sowie Veränderungsfähigkeit betreffen.¹⁴

Die unterrichtsbezogene Anwendung kreativer Lernmethoden lässt sich als ein möglicher Zugang zur Förderung geringer Literalität verstehen, der eine Orientierung an den Lebenswelten von Lernenden erlaubt. Das Wissen um Verwendungsmöglichkeiten individueller Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen ermöglicht es Lernenden, etwas zu leisten, das sie selbst und andere Menschen bedeutsam finden. Kreative Lernmethoden könnten daher die soziale Handlungsfähigkeit erweitern, indem sie Lernende dazu anregen, Aspekte ihrer Lebenswelt mit anderen Personen zu teilen. Vor diesem Hintergrund wird der Forschungsfrage nachgegangen, in welchen Formen sich Beghettos Modell des kreativen Lernens für eine Bezugnahme auf die lebensweltlichen Kontexte von Lernenden zur Förderung geringer Literalität nutzen lässt.

Zur inhaltlichen Struktur dieser Arbeit wird ein Überblick der nachfolgenden Kapitel gegeben. Kapitel 2 stellt den theoretischen Kontext vor, der dazu dient, das erwähnte Konzept von Literalität als soziale Praxis in seinen begrifflichen Grundlagen und Konsequenzen zu vertiefen,

¹⁰ Vgl. Beghetto, Ronald A., *Creative Learning in Education*, S. 473.

¹¹ Vgl. Zeuner, Christine, *Grundbildungs- und Alphabetisierungsforschung: Perspektivverschiebungen und -erweiterungen*, in: Pabst, Antje, Pape, Natalie (Hg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis*, Bielefeld 2023, S. 172–173.

¹² Vgl. Bendel, Juliane et al., *Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch*, in: Johannsen, Ulrike et al. (Hg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*, Bielefeld 2022, S. 25.

¹³ Vgl. ebd., S. 25.

¹⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMFTR), *Bekanntmachung: Richtlinie zur Förderung von Verbundvorhaben zur Entwicklung und Erprobung von Grundbildungspfaden und eines begleitenden Metavorhabens im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, *Bundesanzeiger vom 30.06.2023*, 2023, [<https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2023/06/2023-06-30-Bekanntmachung-Alphabetisierung.html?templateQueryString=Richtlinie+zur+Foerderung+von+Grundbildungspfaden+und+eines+begleitenden+Metavorhabens>, letzter Zugriff: 10.03.2026].

gegenwärtige Alphabetisierungsforschung und Förderung aus einer praxisbezogenen Perspektive darzustellen sowie Beghettos Modell eines kreativen Lernens als Grundlage potenzieller methodologischer Anwendungsfelder zu erläutern. Hierfür erfolgt eine Vertiefung des Konzepts von Literalität als sozialer Praxis und eine Darstellung der Schwierigkeiten, die sich für dessen grundbildungspraktische Nutzung ergeben. Anschließend wird auf empirische Grundlagen zurückgegriffen, um die gegenwärtige Grundbildungsarbeit und vorhandene Entwicklungspotenziale aufzuzeigen. Hiernach wird Beghettos Modell des kreativen Lernens mit den zuvor genannten Diskursbereichen in Beziehung gesetzt, um das Potenzial kreativer Lernmethoden zur Förderung geringer Literalität zu erläutern.

Kapitel 3 beschreibt das methodische Vorgehen der Untersuchung. Es erfolgt zunächst eine Begründung der Wahl des Mixed-Methods-Ansatzes nach John W. Creswell und Vicki L. Plano Clark.¹⁵ Die verwendeten Methoden werden anschließend im Kontext der jeweiligen Untersuchungsräume und Untersuchungsgruppen dargestellt. Hiernach wird das analytische Vorgehen zur Auswertung der Befunde im Kontext der gewählten Diskussionsthemen beschrieben und zuletzt auf Grenzen der Untersuchung eingegangen.

Kapitel 4 umfasst die Diskussion der erhobenen Daten und orientiert sich hierfür an den gegebenen Konzepten von Literalität als sozialer Praxis und den Voraussetzungen zur Anwendung kreativer Lernmethoden. In Kapitel 4.1 werden die Bildungserfahrungen der Lernenden als Ausgangspunkt genutzt, um eine Beschreibung kreativer Lernmethoden vorzunehmen, die sich in der Gestaltung autobiografischer Projekte äußert. Kapitel 4.2 befasst sich mit der Rolle des digitalen Spielens in Unterrichtskontexten. Hierzu werden die Potenziale und Herausforderungen beim Einsatz digitaler Technologien als Mittel kreativer Lernmethoden beschrieben. In Kapitel 4.3 findet schließlich eine Diskussion der Lerninteressen von Befragten im Kontext eines inhaltsorientierten Lernens statt. Der Schwerpunkt liegt auf der Berücksichtigung individueller Interessen durch kreative Lernmethoden in grundbildungsbezogenen Lehrkontexten. Kapitel 5 fasst die Ergebnisse der Arbeit abschließend zusammen.

¹⁵ Vgl. Creswell, John W., Plano Clark, Vicki L., *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 3. Aufl.

2 Theoretischer Kontext

2.1 Literalität als Voraussetzung gesellschaftlicher Partizipation

Literalität kann ausgehend von zwei Bedeutungen beschrieben werden: Einerseits erfüllt Literalität die Funktionen einer Wissensvermittlung und Wissensarchivierung. Andererseits bezieht sich Literalität auf schriftsprachliche sowie emotionale, soziale, kognitive und sprachliche Kompetenzen von Individuen.¹⁶ Folglich umfasst Literalität verschiedenste kommunikative Voraussetzungen zur gesellschaftlichen Partizipation. In diesem Zusammenhang lässt sich die Etablierung des Literalitätsbegriffs im deutschen Sprachraum ausgehend vom englischsprachigen Begriff der *literacy* verstehen. Die OECD definiert *literacy* „as the ability to understand, evaluate, use and engage with written texts to participate in society and achieve one’s goals.“¹⁷ Ausgehend von der Zielsetzung der OECD, mögliche Lösungen für soziale, ökonomische und ökologische Herausforderungen auf internationaler Ebene zu schaffen,¹⁸ wird in dieser Definition die gesellschaftliche Relevanz einer Förderung von Literalität deutlich. Bereits im Rahmen der PISA-Studie 2000 zur Erfassung basaler Kompetenzen von Schülern wurde die Definition der OECD in die deutsche Sprache übertragen und damit als Voraussetzung zur gesellschaftlichen Partizipation eingeführt.¹⁹

Nach dieser Definition wird Literalität als primär kognitives Phänomen verstanden, womit jedoch nicht unbedingt eine Orientierung an persönlichen Bedürfnissen einhergeht. Vielmehr erfolgt in praktischen Studien häufig eine Hinwendung zum ökonomisch-funktionalen Wert von Schriftsprache, die auf einem normativen Verständnis von Literalität basiert.²⁰ Die forschungspraktische und multidisziplinäre Umsetzung eines divergenten Literalitätsbegriffs im Sinne einer kulturellen Bestimmung wird daher in der Literalitätsforschung gefordert, um die Praktiken sozialer Gruppen ins Blickfeld zu rücken.²¹ Eine konzeptionelle Orientierung für Grundbildungsforschende bietet Brian Streets Differenzierung zwischen einem autonomen und einem ideologischen Literalitätsmodell.²² Das autonome Modell geht davon aus, dass einer gesellschaftlichen Gruppe bestimmte Literalitätskonzepte ideologisch aufgezwungen werden und von Literalität spezifische kognitive und soziale Effekte ausgehen. Street plädiert für das

¹⁶ Vgl. Hippman, Kathrin, Jambor-Fahlen, Simone, *Basiswissen: Literalität*, 2018, [<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de>, letzter Zugriff: 03.03.2026].

¹⁷ OECD, *Adult literacy skills*, 2026, [<https://www.oecd.org/en/topics/literacy-skills.html>, letzter Zugriff: 04.03.2026].

¹⁸ Vgl. OECD, *About: Better policies for better lives*, 2026, [<https://www.oecd.org/en/about.html>, letzter Zugriff: 04.03.2026].

¹⁹ Bertschi-Kaufmann, Andrea, Rosebrock, Cornelia, Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell, in: Rosebrock, Cornelia et al. (Hg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*, Weinheim 2013, S. 7.

²⁰ Vgl. ebd. S. 7.

²¹ Vgl. ebd. S. 8–9.

²² Vgl. Street, Brian, What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice, in: *Comparative Education*, 5(2), 2003, S. 77–78; zur Rezeption von Streets Modellen in der deutschsprachigen Grundbildungsforschung, vgl. Euringer, Caroline, Was ist Grundbildung?, in: Grotlüschen, Anke, Zimper, Diana, *Literalitäts- und Grundlagenforschung*, Münster 2015, S. 35.

kultursensible ideologische Modell, in dem Literalität keine kohärente Form besitzt, sondern eine soziale Praxis darstellt und Ausdruck des Wissens und der Identität eines Individuums als Teil einer sozialen Gruppe ist.²³

Diese Überlegungen zur Pluralität von Literalitäten im ideologischen Modell greift auch die LEO-Studie 2018 auf. Einerseits nutzt sie Streets Modell als Orientierung, um auf das emanzipatorische Potenzial multipler Literalitätskonzepte zu verweisen. Andererseits betont sie auch die soziale Wirklichkeit einer Hierarchisierung dieser verschiedenen Literalitätskonzepte, um den sozialpraktischen Begriff der dominanten Literalität zu etablieren.²⁴ Dieser bezieht sich auf die schriftsprachlichen Konventionen der Rechtschreibreform und des Dudens und wurde im Rahmen der Studie als Bewertungskriterium einer Messung von geringer Literalität genutzt.²⁵

Geringe Literalität bedeutet demzufolge „dass eine Person allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze lesen und schreiben kann.“²⁶ Als Begründung der Loslösung vom ehemaligen Begriff eines funktionalen Analphabetismus und der Etablierung des Begriffs der geringen Literalität wird neben der internationalen Anschlussfähigkeit zum Begriff der *literacy* von Anke Grotlüschen eine Sichtbarmachung der sozialen Defizite benannt, denen Betroffene ausgesetzt sind.²⁷ Zwar betont sie, dass auch der Begriff einer geringen Literalität „dem Dilemma von Bezeichnung und Stigmatisierung“²⁸ unterliegt, andererseits legitimiert sie ausgehend von Gayatri C. Spivaks Konzept eines strategischen Essentialismus²⁹ ihre Verwendung des Begriffs der geringen Literalität, da er im Unterschied zum früheren Begriff eines funktionalen Analphabetismus auf Anerkennungsbedürfnisse verweise und Forderungen nach sozialer Aufwertung impliziere.³⁰ Ausgehend von einem Literalitätsbegriff, der schriftsprachliche Kompetenzen als soziale Praxis versteht, stellt der Begriff der geringen Literalität eine

²³ Vgl. Street, Brian, What's "new" in New Literacy Studies?, S. 77–78; siehe Streets Definition von *literacy* als eine Kurzform für soziale Praktiken und Konzepte des Lesens und Schreibens, vgl. Street, Brian, Literacy in theory and practice, in: *Cambridge Studies in Oral and Literate Culture*, Vol. 9, Cambridge 1984, S. 1.

²⁴ Vgl. Grotlüschen, Anke et al., *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*, S. 4; Zur Vertiefung siehe den Begriff einer legitimen Literalität und dessen Implikationen für das Konzept multipler Literalitäten, die sich auf die anwendungsbezogene Problematik einer mangelnden Sichtbarkeit legitimer Kulturen im Sinne Bourdieus beziehen, vgl. Grotlüschen, Anke et al., Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. in: *REPORT– Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32(4), 2009, S. 56.

²⁵ Vgl. Grotlüschen, Anke et al., *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*, S. 4.

²⁶ Ebd. S. 4.

²⁷ Vgl. Grotlüschen, Anke, Verletzbarkeit und Literalität im 21. Jahrhundert, in: Grotlüschen, Anke (Hg.) *Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen*, 1. Aufl., *Zeitschrift für Pädagogik*, 67. Beiheft, 2021, S. 17.

²⁸ Ebd., S. 17; siehe dazu auch Wrases Verweis auf das ethnozentristische Potenzial einer Anwendung des Begriffs der geringen Literalität auf Zweitsprachler, deren literalitätsbezogene Kompetenzen an ihren Kenntnissen der deutschen Sprache bemessen würden, vgl. Wrase, Michael, *Das Recht auf Grundbildung und die Pflicht des Staates zur Sicherung des bildungsrechtlichen Existenzminimums: Expertise mit Blick auf das Problem geringer Literalität*, Berlin 2020, S. 8.

²⁹ Siehe Spivaks Hinweis, dass ethische Subjekte nicht ohne ihre historischen, kulturellen und linguistischen Grenzen verstanden werden können, wenn sie ethisch untersucht werden sollen, vgl. Spivak, Gayatri C., *Outside in the Teaching Machine*, New York 1993, S. 44.

³⁰ Vgl. Grotlüschen, Anke, Verletzbarkeit und Literalität im 21. Jahrhundert, S. 17.

Möglichkeit dar, die sozialen Einschränkungen von Betroffenen sichtbar zu machen.³¹ Es wird hier ein Spannungsverhältnis zwischen multiplen Literalitäten und einem pragmatischen dominanten Literalitätsbegriff deutlich, der den Schriftspracherwerb an gesellschaftliche Normen bindet und damit als Grundlage für die Kritik seiner sozialpraktischen Implikationen fungiert.

Vor diesem Hintergrund gehen die für die Auswertung der Untersuchung gewählten Aspekte von Bildungserfahrung, digitalem Spielverhalten und Lerninteresse mit einem Verständnis von geringer Literalität einher, das im Sinne von Streets ideologischem Modell an den Lebenswelten der Betroffenen ausgerichtet ist. Zugleich folgen die gewählten Themen dem Ansatz einer Sichtbarmachung geringer Literalität nach Grotlüschen, indem unterschiedliche Perspektiven auf Lebensbereiche einbezogen werden, in denen sich soziale Einschränkungen annehmen lassen. Hierdurch soll im Sinne des Verständnisses von Literalität als sozialer Praxis eine kontextuell differenzierte Bewertung von literalen Nutzungsformen erreicht werden.³²

Im Anschluss an diese Darstellung eines Literalitätskonzepts in der Grundbildungsforschung ausgehend von Potenzialen und Hindernissen für die kontextuelle Bezugnahme auf die Lebenswelten von gering literalisierten Personen wird nachfolgend erläutert, welche Herausforderungen sich in der Grundbildungsarbeit für die Umsetzung erfolgreicher Förderungsmaßnahmen ergeben.

2.2 Herausforderungen der Grundbildung im Bereich der Alphabetisierung

Grundbildung im Bereich der Alphabetisierung lässt sich zunächst von Fremdsprach-, Zweitsprach- und Fachsprachangeboten als weitere Haupttypen der Sprachbildung von Erwachsenen abgrenzen.³³ Für Alphabetisierungsangebote werden keine Statistiken zu Teilnehmerzahlen nach Trägern oder Lernsettings geführt. Jedoch beliefen sich Schätzungen zur gesamtheitlichen Teilnahme gering literalisierter Personen an Alphabetisierungsangeboten im Jahr 2020 auf einen bundesweiten Anteil von 0,7 % aller von geringer Literalität betroffenen Personen.³⁴ Zu diesem geringen Anteil von geförderten Personen kommen Ergebnisse hinzu, die auf eine wenig erforschte, aber tendenziell begrenzte

³¹ Zum Konzept von Literalität als sozialer Praxis sowie zur Rezeption von Streets ideologischem Literalitätsmodell siehe auch Pabsts Verweis auf Bedeutungskontexte als Voraussetzung von Literalität, vgl. Pabst, Antje, Literalität als soziale Praxis – eine erweiterte Perspektive auf Anwendung, Aneignung und Vermittlung von Schriftsprache, in: Wimmer, Christopher, Tafner, Georg (Hg.), *Grundbildung und Habitus. Theorie – Methode – Praxis*, Berlin 2025, S. 63–65.

³² Vgl. ebd., S. 63; siehe Streets Ergebnisse seiner Feldforschung im Iran zu Bedingungen für die praxisbezogene Vermittlung von Literalität, vgl. Street, Brian, Literacy in theory and practice. in: *Cambridge Studies in Oral and Literate Culture*, Vol. 9, S. 95–125.

³³ Vgl. Bar-Kochva, Irit et al., Sprachliche Bildung im Erwachsenenalter, in: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hg.) *Grundlagen der sprachlichen Bildung*, Münster 2023, S. 233, 238.

³⁴ Vgl. Grotlüschen, Anke et al., Low literacy in Germany. Results from the second German literacy survey. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 2020, S. 136.

lernzielbezogene Effektivität von Grundbildungsangeboten zur Förderung geringer Literalität hinweisen.³⁵

Diese Umstände können nicht auf ein erst kürzlich entstandenes Bewusstsein für die Notwendigkeit der Förderung geringer Literalität zurückgeführt werden. Vielmehr lässt sich die bildungspolitische Relevanz von Grundbildung für Erwachsene und das damit einhergehende öffentliche Bewusstsein einer notwendigen Förderung von Alphabetisierung bis in die 1970er Jahre der Bundesrepublik zurückverfolgen.³⁶ Mitte der 1970er Jahre wurde der Begriff Grundbildung erstmals genutzt, um geringe schriftsprachliche Kompetenzen als existierendes Problem in Industriegesellschaften zu beschreiben,³⁷ und zum Ende des Jahrzehnts wurde erstmals vom gesellschaftlichen Problem eines Analphabetismus gesprochen.³⁸ Seitdem gab es zahlreiche Bestrebungen, eine flächendeckende Grundbildungslandschaft zu etablieren, die aktuell gemäß dem *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026* folgende Kompetenzen umfasst: „Rechenfähigkeit, Grundfähigkeiten im IT-Bereich, Gesundheitsbildung, finanzielle Grundbildung, soziale Grundkompetenzen.“³⁹

Wie sich anhand der Kompetenz von Grundfähigkeiten im IT-Bereich erkennen lässt, befinden sich die für relevant befundenen Kompetenzen in einem Wandel, der von neuen technischen und gesellschaftlichen Entwicklungen ausgeht. Die Adaption von Strategien zur Förderung verweist auf die Dynamik und kontextuelle Abhängigkeit des Grundbildungsbegriffs.⁴⁰ Eine vorausgesetzte überdauernde Legitimität der benannten Kompetenzen wurde in diesem Zusammenhang bereits zu Beginn der Alphadekade im Jahr 2016 kritisiert⁴¹ und fehlende Systematisierungen wie auch Abgrenzungen, etwa zur Allgemeinbildung, werden auch zum Ende noch festgestellt.⁴²

³⁵ Vgl. Von Rosenblatt, Bernhard, Lehmann, Rainer H., Begrenzte Lernerfolge in Alphabetisierungskursen. Befunde aus der Forschung – Konsequenzen für die Praxis in: *DIE aktuell*, 2013, S. 8; hierzu auch die Empfehlung der Autoren:innengruppe Projekt Eibe für die Verbreiterung der Forschungsgrundlage zur Effektivität von Methoden in der Grundbildung Erwachsener, sowie Kritik an mangelnder Evidenz von Messungen zu Effekten und Wirkungen von angewendeten Ansätzen, vgl. Mania, Ewelina, Good Practice für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Ein Praxisleitfaden, in: *DIE Resultate*, 2025, S. 2.

³⁶ Vgl. Klemm, Ulrich et al., *Grundbildungszentren in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*, Chemnitz 2023, S. 22.

³⁷ Vgl. Wimmer, Christopher, Tafner, Georg, Editorial: Stichworte zur Verhältnisbestimmung zwischen Grundbildung und Habitus, in: Wimmer, Christopher, Tafner, Georg (Hg.), *Grundbildung und Habitus: Theorie – Methode – Praxis*, Berlin 2025, S. 7.

³⁸ Vgl. Klemm, Ulrich et al., *Grundbildungszentren in Deutschland*, S. 11.

³⁹ Kulturministerkonferenz, *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. 2016–2026*. Berlin 2016, S. 3.

⁴⁰ Vgl. Wimmer, Christopher, Tafner, Georg, *Editorial: Stichworte zur Verhältnisbestimmung zwischen Grundbildung und Habitus*, S. 7.

⁴¹ Vgl. Euringer, Caroline, Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen, in: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (2), 2016, S. 244.

⁴² Wimmer, Christopher, Tafner, Georg, *Editorial: Stichworte zur Verhältnisbestimmung zwischen Grundbildung und Habitus*, S. 7.

Eine alternative Möglichkeit der Annäherung an Aufgaben der Grundbildung, die ohne eine kategoriengeleitete Festlegung legitimer Kompetenzen auskommt, lässt sich ausgehend von der Berücksichtigung der lebensweltlichen Kontexte gering literalisierter Personen vornehmen. Beschreibungen überwiegend negativer Bildungserfahrungen, die eine eingeschränkte Fähigkeit zur Bewältigung der Anforderungen des Bildungs- und Ausbildungssystems konstatieren und in Grundbildungskursen eine Förderung entsprechender Kompetenzen anstreben,⁴³ sind sinnvoll in Bezug auf verschiedenartige Bildungsbrüche.⁴⁴ Um jedoch lebensweltliche Kontexte gering literalisierter Personen als Voraussetzungen kreativen Lernens in Unterrichtskontexte zu integrieren, erscheint es wenig hilfreich, sich auf ein singuläres Erfahrungskonzept zu stützen. In diesem Sinne muss auch der Zweitspracherwerb als potenzielle Motivation vieler Teilnehmender in Betracht gezogen werden.⁴⁵ So zeigt etwa die LEO-Studie 2018, dass 47 % aller deutschsprachigen, gering literalisierten Befragten eine nicht-deutsche Herkunftssprache besaßen.⁴⁶ Der Begriff der Herkunftssprache bezieht sich im Kontext der LEO-Studie 2018 auf jene Sprachen, die in der Kindheit in der Familie oder im Umfeld erworben wurden, und erlaubt es folglich auch, weitere zeitlich parallel oder versetzt erlernte Sprachen in Sprachbiografien einzubeziehen.⁴⁷ Erst- und Zweitsprachenlernende werden in Grundbildungsangeboten häufig gemeinsam unterrichtet, jedoch wird auf diese Heterogenität nach Einschätzung von Grundbildungsforschenden noch nicht ausreichend mit didaktischen Maßnahmen reagiert. Auch aussagekräftige Studien zu den praktischen Implikationen von Mehrsprachigkeit in Grundbildungsangeboten fehlen.⁴⁸

Die deutschen Grundbildungszentren sind sich der Relevanz einer Förderung von Personen mit Deutsch als Zweitsprache teilweise bewusst. Aus dem Ergebnis der Studie *Grundbildungszentren in Deutschland* ging hervor, dass 44 % der 39 teilnehmenden Grundbildungsangebote auch Geflüchtete zu ihren Zielgruppen zählen.⁴⁹ Damit wurden

⁴³ Vgl. Abraham, Ellen, Linde, Andrea, Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung, in: von Hippel, Aiga, Tippelt, Rudolf (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 5. Aufl., S. 898.

⁴⁴ Vgl. Benz-Gydat, Melanie et al., Partizipative Forschung – Neue Formen der Begegnung in der Grundbildung, in: Pabst, Antje, Pape, Natalie (Hg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis*, Bielefeld 2023, S. 68.

⁴⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Fortschrittsbericht AlphaDekade: Bericht der Bundesregierung über die Fortschritte der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 bis 2026*, Bonn 2023, S. 19.

⁴⁶ Vgl. Grotlüschen, Anke et al., *LEO-Studie 2018*, S. 9; siehe hierzu auch die Leitlinie „integrativer“ als Orientierung von Grundbildungspfaden nach dem BMBF und den Verweis auf den Bedarf einer Verbesserung von Sprachkompetenzen, vgl. BMFTR, *Bekanntmachung*, 2023.

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 9; zur Kritik am Begriff der Herkunftssprache siehe Marco Triulzi et al., die auf eine Verbindung des Begriffs zu nationalstaatlichen und identitätsbezogenen Deutungsmustern verweisen, weshalb der Begriff der Herkunftssprache in dieser Arbeit nur im Kontext der LEO-Studie 2018 verwendet wird, um mögliche Generalisierungen und Festschreibungen zu vermeiden, vgl. Triulzi, Marco et al., *Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit*, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(2), 2023, S. 63.

⁴⁸ Vgl. Mazza, Francesca, Steger, Aline, Zum Potenzial von Mehrsprachigkeit für die Grundbildung, in: Löffler, Cordula, Koppel, Ilka (Hg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*, Bielefeld 2023, S. 105.

⁴⁹ Klemm, Ulrich et al., *Grundbildungszentren in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*, S. 26.

Geflüchtete zwar seltener genannt als alle anderen Zielgruppen. Dennoch bewerten die Autoren der Studie ihren Anteil als auffallend hoch, da für diese Personengruppen auch andere Förderangebote bestünden. Gleichsam betonen sie das Potenzial von Grundbildungsangeboten als mögliches Anschlussbildungsangebot der Integrationsarbeit.⁵⁰

Die Notwendigkeit von Alphabetisierungsangeboten im Grundbildungsbereich als Bildungsoption für Zweitsprachenlernende erscheint umso relevanter im Hinblick auf die diesjährigen politischen Änderungen der freiwilligen Zugangsberechtigung zu Integrationskursen, durch die nach Schätzungen des Volkshochschulverbands circa 130.000 Menschen ein Besuch verwehrt bleibt.⁵¹

Der insgesamt niedrig geschätzte Anteil gering literalisierter Personen in Deutschland, die an Alphabetisierungsangeboten teilnehmen, die tendenziell begrenzten Lernzielerfolge, die forschungsbezogene Kritik an festgeschriebenen grundbildungsrelevanten Kompetenzen sowie die Nutzung von Grundbildungskursen durch Zweitsprachenlernende als Anschlussangebot stellen die gegenwärtige Grundbildung vor vielfältige Herausforderungen. Diese weisen auf Entwicklungsmöglichkeiten in der aktuellen Grundbildungsarbeit hin. Zugleich verdeutlichen sie die Relevanz des in der Einleitung bereits erwähnten und nachfolgend ausgeführten Modells des kreativen Lernens als Ansatz, um sich methodisch an den heterogenen Lebenswelten von Lernenden zu orientieren.

2.3 Kreatives Lernen und lebensweltbezogene Unterrichtspotenziale

Die Untersuchung kreativer Lernprozesse von gering literalisierten Erwachsenen im Bildungskontext ist im deutschen wie auch internationalen Forschungsdiskurs ein bisher begrenztes Feld.⁵² Ein möglicher Grund hierfür könnte in der stärkeren Konzentration auf die Förderung kreativer Kompetenzen im Kindesalter liegen, die etwa mit der Annahme begründet wird, Kinder seien kreativer als Erwachsene.⁵³ Unabhängig von der Frage, ob Kinder kreativer als Erwachsene sind, ist die Förderung kreativer Kompetenzen im Hinblick auf zukünftige Voraussetzungen zur gesellschaftlichen Partizipation sowohl für Kinder als auch Erwachsene relevant. Die OECD benennt Kreativität als Schlüsselkompetenz eines zukünftigen Arbeitsmarkts, in dem Routineaufgaben tendenziell automatisiert werden, kreatives Denken

⁵⁰ Vgl. ebd. S. 26.

⁵¹ Vgl. Deutscher Volkshochschul-Verband, *Kein Einwanderungsland mehr? BMI beschränkt Zugang zu Integrationskursen*, 2026, [<https://www.volkshochschule.de/meldungen/bmi-schraenkt-Zugang-zu-Integrationskursen-drastisch-ein.php>], letzter Zugriff: 03.03.2026].

⁵² Vgl. Chlup, Dominique T., *Cultivating Creativity in Adult Literacy Education Settings*, in: *Adult Literacy Education Journal*, 2(2), 2019, S. 78.

⁵³ Vgl. Klopsch, Britta, Adams, Elisa, *Didaktik der Kulturschule. Impulse aus Wissenschaft und Praxis*, Weinheim 2024, S. 22; zur Kritik an der Annahme einer höheren Kreativität bei Kindern auch Befunde zu kontextuellen und testmethodischen Abhängigkeiten von altersbedingten Unterschieden von Kreativität zwischen Schulkindern und Universitätsstudenten, vgl. Razumnikova, Olga, Bakaev, Maxim, *Age-Related Changes and Reorganization of Creativity and Intelligence Indices in Schoolchildren and University Students*, in: *Journal of Intelligence*, 10 (52), 2022, S. 12.

jedoch zur Lösung komplexer Probleme eine Voraussetzung der Wettbewerbsfähigkeit von Arbeitnehmern bleibt.⁵⁴ Auch wenn die lernbezogenen Potenziale von Kreativität in der bisherigen Erwachsenenbildungsforschung selten berücksichtigt wurden, lassen sich in der Grundbildungsforschung bereits Ansätze erkennen, die eine Förderung geringer Literalität von der sozialen Partizipation von Lernenden abhängig machen und damit in eine ähnliche Richtung weisen wie Beghettos Überlegungen zur Gestaltung bedeutsamer Leistungen.⁵⁵ In diesem Kontext benennt beispielsweise das Projekt *Alpha-Lab* die biografischen Erfahrungen von Lernenden als Voraussetzung von subjektiven Literalitätskonzepten. Die unterrichtsbezogene Einbindung dieser Konzepte soll durch eine aktive Partizipation der Lernenden an der Unterrichtsgestaltung als Co-Forschende erreicht werden.⁵⁶ Dieser Zugang zur Literalität als sozialer Praxis knüpft an Beghettos Modell eines kreativen Lernens an.

Um die Implikationen dieses Modells für die eingeführten Anwendungsfelder der Bildungserfahrung, des digitalen Spielverhaltens und der Lerninteressen genauer nachzuvollziehen, ist eine Vertiefung von Beghettos Kreativitätsverständnis notwendig. Beghetto orientiert sich dabei an der Standarddefinition von Mark Runco und Garrett Jaeger, die Originalität und Effektivität als Kriterien eines kreativen Handelns und Denkens voraussetzen,⁵⁷ um den lernbezogenen Mehrwert einer Einschränkung von Originalität durch Effektivität zu erklären.⁵⁸ Sein Forschungsfokus liegt zwar auf dem kreativen Lernen in schulischen Kontexten, in einer Studie zum kreativen Lernen in der Erwachsenenbildung betonen er und andere Autorinnen jedoch auch die Relevanz einer Partizipation in sozialen Kontexten für die Förderung kreativer Kompetenzen.⁵⁹ Im Sinne einer Verknüpfung der Grundbildungsforschung zu lebensweltlichen Bedingungen von gering literalisierten Personen und kreativen Lernmethoden ist es notwendig, die lernbezogenen Voraussetzungen für den Erwerb kreativer Kompetenzen zu bestimmen.

Hierfür lässt sich auf Beghettos Grundsatz „Dubito ergo creo“ (übersetzt: „Ich zweifle, also schaffe ich“) verweisen.⁶⁰ Demnach versteht er Ungewissheit als lernprozessbezogene Voraussetzung für kreatives Handeln. Dies geht zurück auf Giovanni Corazzas Konzept einer reziproken Beziehung zwischen kreativen Leistungen und kreativer Inkonklusivität, die als

⁵⁴ Vgl. OECD, *Creativity*, 2024, [<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-issues/future-of-education-and-skills/learning-compass-constructs/Creativity.pdf>, letzter Zugriff: 03.03.2026], S. 2; siehe Beghettos Interview mit der OECD über den Einsatz von künstlicher Intelligenz in Unterrichtskontexten, vgl. OECD, *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education*, Paris 2026, S. 117–121.

⁵⁵ Vgl. Benz-Gydat, Melanie et al., Partizipative Forschung – Neue Formen der Begegnung in der Grundbildung, S. 60.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 65.

⁵⁷ Runco, Mark A., Jaeger, Garrett J., The Standard Definition of Creativity, in: *Creativity Research Journal*, 24(1), 2012, S. 92.

⁵⁸ Vgl. Beghetto, Ronald A., *Creative Learning in Education*, S. 474.

⁵⁹ Vgl. Van der Zanden, Petrie J. A. C. et al., A review study about creativity in adolescence: Where is the social context?, in: *Thinking Skills and Creativity*, 38 (100702), 2020, S. 2–3.

⁶⁰ Vgl. Beghetto, Ronald A., There is no creativity without uncertainty: Dubito Ergo Creo, *Journal of Creativity*, 31(100005), 2021, S. 1.

Unbestimmtheit über den endgültigen Zustand einer Leistung beschrieben wird.⁶¹ Folglich ist Kreativität nach Corazza ein dynamisches Phänomen, das sich weniger durch den Erfolg einer Leistung als durch die Motivation zur Umsetzung derselben bestimmen lässt.⁶² Die Möglichkeit einer kontinuierlichen Neubewertung kreativer Leistungen durch Lernende verweist auf das motivationsbezogene Potenzial des kreativen Lernens und wird von Beghetto als ein Erklärungsansatz für die Implementierung des kreativen Lernens in Bildungskontexte genutzt.⁶³

Die zuvor genannte Ungewissheit lässt sich auch als Hindernis einer objektiven Bewertung von Ergebnissen verstehen, die die Erwartbarkeit von Leistungszielen verringert und somit die Evaluation von Leistungen durch Lehrende erschwert.⁶⁴ Dies kann einen Nachteil für die ergebnisbezogene Bewertung von Leistungen darstellen, beispielsweise im schulischen Kontext. In Bezug auf das Ziel der Grundbildung, die Selbstbestimmtheit von Lernenden zu fördern, besteht das Potenzial zur subjektorientierten Unterrichtsgestaltung mittels kreativer Lernmethoden darin, die bestehende Ungewissheit weniger an den Faktor der Leistungsbewertung als vielmehr an die Realisierung von Voraussetzungen zur gesellschaftlichen Partizipation zu binden. Ein Verständnis von Literalität als sozialer Praxis ermöglicht es, die Lebenswelten von gering literalisierten Personen methodisch zu berücksichtigen. Kreative Lernmethoden können folglich an Bereichen der Lebenswelt von Lernenden anknüpfen und ihnen die Möglichkeit geben, ihre eigenen Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen durch bedeutsam empfundene Leistungen in einem sozialen Kontext zu teilen. Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend Anwendungsfelder von kreativen Lernmethoden beschrieben, die vielversprechend für eine unterrichtsbezogene Integration der lebensweltlichen Kontexte von Lernenden erscheinen.

Bildungserfahrungen stellen ein mögliches Anwendungsfeld kreativer Lernmethoden dar, in dem die lebensweltlichen Kontexte von Lernenden berücksichtigt werden können. In der wegweisenden Biografieforschung von Birte Egloff zu gering literalisierten Erwachsenen wird von biografischen Wandlungsprozessen gesprochen, die als Herausbildungen kreativer Potenziale zur Identitätsbestimmung zu verstehen sind.⁶⁵ Gleichsam kann autobiografisches Lernen als Reflexion der eigenen Biografie verstanden werden, bei der individuelle Erfahrungen die Grundlage für Entwicklungen und Zukunftsperspektiven bilden.⁶⁶ Die Untersuchung von

⁶¹ Vgl. Corazza, Giovanni E., Potential Originality and Effectiveness: The Dynamic Definition of Creativity, in: *Creativity Research Journal*, 28(3), 2016, S. 265.

⁶² Vgl. ebd., S. 261.

⁶³ Vgl. Beghetto, Ronald A., There is no creativity without uncertainty: *Dubito Ergo Creo*, S. 1.

⁶⁴ Vgl. Runco, Mark A., Uncertainty Makes Creativity Possible, in: Beghetto, Ronald A., Jaeger, Garrett J. (Hg.), *Uncertainty: A Catalyst for Creativity, Learning and Development*, Vol. 6, Cham 2022, S. 27.

⁶⁵ Vgl. Egloff, Birte, *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“: Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“*, Frankfurt M. 1997, S. 24.

⁶⁶ Vgl. Alheit, Peter, Dausien, Bettina, Biografieforschung in der Erwachsenenbildung, in: Krüger, Heinz-Hermann, Marotzki, Winfried (Hg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung*, 2. Aufl., Wiesbaden 2006, S. 434.

Bildungserfahrungen stellt folglich eine Möglichkeit dar, das Potenzial kreativer Lernmethoden ausgehend von Anregungen zur Selbstreflexion zu bestimmen. Dementsprechend können Strategien der Selbstreflexion mit der Funktion einer Förderung selbstregulatorischer Kompetenzen eingesetzt werden.⁶⁷ Indem kreatives Lernen die Reflexion der eigenen Erfahrungen fördert, schafft es eine Voraussetzung zur produktiven Konfrontation mit ungewissen Lernsituationen.⁶⁸ Beghettos Hinweise auf den Einfluss individueller Lernerfahrungen von Lernenden auf deren kreatives Denken und Handeln umfassen daher die zuvor genannten Anhaltspunkte einer relevanten Integration von Bildungserfahrungen in methodische Kontexte des kreativen Lernens.⁶⁹

Digitale Lernspiele können als weiteres Anwendungsfeld zur Berücksichtigung der lebensweltlichen Kontexte von Lernenden untersucht werden. In diesem Zusammenhang verweisen Formulierungen wie „Digitalisierung der Gesellschaft“⁷⁰ zunächst auf die Relevanz digitaler Kompetenzen zur gesellschaftlichen Partizipation. Der Einsatz digitaler Medien wird bereits als Möglichkeit zur Förderung von Personen mit geringer Literalität im Sinne einer teilnehmerorientierten Unterrichtsgestaltung in Grundbildungsangeboten untersucht und verweist auf Potenziale eines spielerischen Zugangs.⁷¹ In Bezug auf den Fokus der Untersuchung stellen digitale Lernspiele eine Lernform dar, die das unterhaltende Potenzial von Spielen mit der Vermittlung von pädagogischen Inhalten verknüpft.⁷² Digitale Lernspiele befinden sich zudem im Spannungsfeld zwischen einer effizienten Vermittlung von Bildungsinhalten und einer möglichst großen Motivationssteigerung von Spielenden.⁷³

Dementsprechend treten sowohl das pädagogische Potenzial als auch das didaktische Hindernis einer effizienten Lernzielförderung bei Lernspielen als Lernmethode hervor. Ein Anschluss an diese Charakterisierungen von Lernspielen zum kreativen Lernen lässt sich dahingehend herstellen, dass Überraschungseffekte beim spielerischen Lernen als Möglichkeit zur Förderung von Lernmotivation und Lerneffektivität verstanden werden.⁷⁴ Lernspiele bieten

⁶⁷ Vgl. Karwowski, Maciej, Zielińska, Aleksandra, Living with Uncertainty in the Creative Process: A Self-Regulatory Perspective, in: Beghetto, Ronald A., Jaeger, Garrett J. (Hg.), *Uncertainty: A Catalyst for Creativity Learning and Development*, Vol. 6, Cham 2022, S. 90–92.

⁶⁸ Vgl. Beghetto, Ronald A., *Uncertainty X Design: Educating for Possible Futures*, Cambridge 2023, S. 128–130.

⁶⁹ Vgl. Beghetto, Ronald A., *Creative Learning in Education*, S. 477.

⁷⁰ Zur genutzten Formulierung einer „Digitalisierung der Gesellschaft“, vgl. Jäggi, Christian J., *Digitalisierung in Wirtschaft und Gesellschaft: Ökonomische, soziale und ökologische Auswirkungen, Fragen und Perspektiven*, Wiesbaden 2023, S. 101–113.

⁷¹ Vgl. Wolfensberger, Bianca et al., Teilnehmerorientierung und digitale Medien in der Grundbildung, in: Löffler, Cordula, Koppel, Ilka (Hg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*, Bielefeld 2023, S. 89.

⁷² Vgl. Susi, Tarja et al., *Serious Games – An Overview*, Skövde 2007, S. 4.

⁷³ Vgl. Whitton, Nicola, Moseley, Alex, Deconstructing Engagement: Rethinking Involvement in Learning, in: *Simulation & Gaming*, 45(4–5), 2014, S. 435.

⁷⁴ Vgl. Schulz, Tjarde et al., Play, Reflection, and the Quest for Uncertainty, in: Beghetto, Ronald A., Jaeger, Garrett J. (Hg.), *Uncertainty: A Catalyst for Creativity, Learning and Development*, Vol. 6, Cham 2022, S. 44.

für Lernende eine Möglichkeit, auf neue Probleme zu stoßen, die sie mithilfe einer Reflexion ihrer Erfahrungen lösen können.⁷⁵

Ausgehend von Beghettos Konzept eines kreativen Lernens ergibt sich die Möglichkeit, digitale Spiele anzuwenden, um Lernende zu einem divergenten Denken bezüglich der Bewertung wahrscheinlicher Lösungsszenarien anzuregen.⁷⁶ Die Nutzung digitaler Lernspiele birgt daher das Potenzial, zu einer Problemlösung anzuregen und hierdurch eigene Strategien zur Erweiterung schriftsprachlicher Kompetenzen zu entwickeln.

Das Verständnis der Lerninteressen von Lernenden als relevantes Thema der Untersuchung von kreativen Lernmethoden ist eine Möglichkeit, verschiedenen Aspekten der Lebenswelten von Lernenden im Unterrichtskontext nahezukommen. Diese Annahme lässt sich auf Grotlüschen's Forschung zur Interessengenese in der Grundbildung zurückführen. Lerninteressen sind nach Grotlüschen keine individuellen Phänomene, sondern die Ergebnisse differenzierter Beziehungen zur umgebenden Welt.⁷⁷ Die methodische Anbindung von Beghettos Modell des kreativen Lernens an dieses soziale Interessenverständnis Grotlüschen's lässt sich mithilfe von Corazzas Konzept einer dynamischen Kreativität erreichen.⁷⁸ Den theoretischen Hintergrund dieses Konzepts bildet die in der pragmatischen Philosophie verortete Maxime, dass die Gültigkeit einer Handlung oder eines Produkts von der Bewertung ihrer bzw. seiner Wirkung in einer konkreten Situation abhängig ist.⁷⁹

Kreativität stellt nach Corazza folglich kein statisches Ergebnis dar, sondern lässt sich im Sinne der Standarddefinition von Kreativität nur durch die dynamische Beziehung der Faktoren einer Originalität und einer Effektivität verstehen.⁸⁰ Demnach kann eine unterrichtspraktische Bezugnahme auf Lerninteressen erfolgen, wenn eingesetzte Methoden den Situationen entsprechen, in denen diese Interessen relevant sind. Lene Tanggaard führt vor diesem Hintergrund ihr Konzept einer inhaltsorientierten Pädagogik aus, das sich an Corazzas dynamischen Konzept von Kreativität orientiert.⁸¹ Sie versteht Corazzas Ansatz als Möglichkeit, die dynamische Beziehung zwischen der Vermittlung von Inhalten und der Entwicklung kreativer Kompetenzen zu berücksichtigen. Beim inhaltsorientierten Lernen geht die Entwicklung kreativer Kompetenzen folglich nicht vom Erreichen eines Ziels aus, sondern vom Lernprozess selbst.⁸²

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 51.

⁷⁶ Vgl. Beghetto, Ronald A., *Uncertainty X Design: Educating for Possible Futures*, S. 4–6.

⁷⁷ Vgl. Grotlüschen, Anke, *Erneuerung der Interestheorie: Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*, Wiesbaden 2010, S. 292.

⁷⁸ Vgl. Corazza, Giovanni E., *Potential Originality and Effectiveness: The Dynamic Definition of Creativity*, S. 258–267.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 265.

⁸⁰ Vgl. ebd., S. 258.

⁸¹ Vgl. Tanggaard, Lene, *Content-Driven Pedagogy: On Passion, Absorption and Immersion as Dynamic Drivers of Creativity*, in: Beghetto, Ronald A., Corazza, Giovanni E. (Hg.), *Dynamic Perspectives on Creativity: New Directions for Theory, Research, and Practice in Education*, Cham 2019, S. 167.

⁸² Vgl. ebd., S. 175–176.

In diesem Sinne kann der Erwerb literalitätsbezogener Kompetenzen eher als prozessbezogen denn als ergebnisorientiert verstanden werden, wenn er sich an den Interessen der Lernenden orientiert. Ausgehend vom Verständnis einer subjektorientierten Förderung geringer Literalität ist es deshalb essenziell, die Lerninteressen nachzuvollziehen, um diese als Ansatz zur Entwicklung kreativer Lernmethoden zu nutzen.

Zusammenfassend lassen sich die gewählten Anwendungsfelder als Möglichkeit verstehen, kreatives Lernen zur Förderung gering literalisierter Personen im Sinne eines partizipativen Zugangs zu nutzen. Mittels des Konzepts der Literalität als sozialer Praxis könnten kreative Lernmethoden einen Beitrag zur Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen von gering literalisierten Personen leisten, indem sie es Lernenden ermöglichen, Aspekte ihrer Lebenswelt in originellen und bedeutungsvollen Formen mit anderen Menschen zu teilen. Dem Ziel von Alphabetisierungsangeboten, gering literalisierte Personen in ihren Kompetenzen zur sozialen Teilhabe zu fördern, wird folglich durch die Gewährleistung einer ausreichenden Autonomie über den eigenen Lernprozess entsprochen.

Auf Grundlage der dargestellten Beschreibungen der theoretischen und praxisbezogenen Kontexte wird im Folgenden auf die in der Untersuchung angewendete Methodik eingegangen. Angesichts der gegenwärtigen Konzentration von Grundbildungsarbeit und -forschung auf die Lebenswelt von Lernenden erscheint es sinnvoll, für die Untersuchung kreativer Lernmethoden eine Methode zu wählen, die einen multiperspektivischen Zugang zum Untersuchungsfeld bietet.

3 Methodik

3.1 Methodenwahl und Untersuchungsfeld

Die Wahl des im Rahmen der Untersuchung angewendeten Mixed-Methods-Ansatzes als Kombination von qualitativen und quantitativen Daten begründet sich durch die Vorteile eines multiperspektivischen Zugangs zur Analyse der untersuchten Lern- und Lehrkontexte. Die Möglichkeit eines Vergleichs der Perspektiven von Lehrenden und Lernenden sowie die Verknüpfung dieser Perspektiven zu gegebenen Lernkonzepten und Lehrmaterialien erlaubt es, die Anwendungsfelder kreativer Lernmethoden kontextbezogen zu analysieren. In diesem Zusammenhang erfüllte die Auswertung der qualitativen und quantitativen Daten die Funktion, ein differenziertes Verständnis über die Lebenskontexte der Befragten und deren unterrichtspraktische Bezugnahme in verschiedenen Grundbildungsangeboten als soziale Rahmenbedingungen zu erreichen.

Die Verteilung der Untersuchung auf zwei unterschiedliche, jedoch konzeptuell vergleichbare Alphabetisierungsangebote in Grundbildungszentren (GBZ) und den übergeordneten Bildungsinstitutionen der Volkshochschulen eröffnete zudem die Möglichkeit, angebotsübergreifende Befragungen durchzuführen.⁸³ In diesem Kontext orientierte sich die Untersuchung am Gütekriterium einer inneren Vergleichbarkeit, nach dem weniger die räumlichen Rahmenbedingungen als die atmosphärischen Bedingungen für die Erhebung relevanter Daten entscheidend waren.⁸⁴ Folglich konnten durch die konzeptuellen Parallelen zwischen den beiden Angebotsformen eine Vergleichbarkeit der Daten erreicht werden. GBZ sind grundsätzlich dazu angehalten, bedarfsorientiert zu handeln und flexibel auf die Anliegen von Lernenden zu reagieren.⁸⁵

Die praktische Umsetzung dieser Anforderungen betrifft in Lerncafés eine flexible, kostenfreie, individuelle und niedrigschwellige Gestaltung des Lernraums.⁸⁶ Grundbildungskurse sind ebenfalls kostenfrei und niedrigschwellig, jedoch besteht ein konzeptueller Unterschied in der Angebotsform. Während das Lerncafé Frankfurt (Oder) als offenes, nicht-kursförmiges Angebot beschrieben wird, für dessen Teilnahme keine vorherige Anmeldung notwendig ist,⁸⁷ wird im

⁸³ Vgl. Podlech, Marsilia, Schepers, Claudia, Gestaltungsimpulse für die Professionalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung, in: Löffler, Cordula, Koppel, Ilka (Hg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*, Bielefeld 2023, S. 27.

⁸⁴ Gras, Juliana, Gütekriterien in der qualitativen Forschung mit besonderem Fokus auf pädagogische Handlungsfelder, in: Gras, Juliana, Schieferdecker, Ralf (Hg.), *Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge*. Bad Heilbrunn 2025, S. 34.

⁸⁵ Vgl. Koppel, Ilka, Schepers, Claudia, Das Potential von Grundbildungszentren aus subjektwissenschaftlicher Perspektive, in: *Lernen und Lernstörungen*, 10(4), 2021, S. 4.

⁸⁶ Vgl. Linke, Evelyn et al., Einrichtung und Durchführung von offenen Lernangeboten im Sozialraum, in: Johannsen, Ulrike et al. (Hg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*, Bielefeld 2022, S. 227–228.

⁸⁷ Vgl. Koppel, Ilka, Schepers, Claudia, *Das Potential von Grundbildungszentren aus subjektwissenschaftlicher Perspektive*, S. 5.

Grundbildungskurs der VHS Potsdam eine formelle Anmeldung zur Teilnahme vorausgesetzt.⁸⁸ Auf der Website der VHS Potsdam wird die Zielsetzung der Potsdamer Grundbildungskurse ausgehend von einer Förderung der geringen Literalität von Betroffenen und der Verbesserung erwerbsbezogener Kompetenzen beschrieben.⁸⁹ Im Leitfaden für Ehrenamtliche der VHS Frankfurt (Oder) wird neben dem Erwerb von formaler Bildung auch die Förderung der persönlichen Bildung betont.⁹⁰ Zielgruppe der beiden befragten Kurse waren nach Angabe der Volkshochschulen gering literalisierte Personen, die ausreichend Deutsch sprechen können.⁹¹

Dies schließt ein weites Spektrum an Personengruppen ein, zu dem im Grundbildungszentrum Frankfurt (Oder) Personen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache, Personen aus Betreuungszusammenhängen und Personen aus dem zweiten Bildungsweg gehören.⁹² Es ist zu erwähnen, dass sich die Befragungsgruppen des Grundbildungskurses „Besser Lesen und Schreiben“ auf den Standort der VHS Potsdam im Bildungsforum Potsdam und auf den Standort Oberlin-Werkstätten auf der Potsdamer Halbinsel Hermannswerder verteilten, wobei die Angebote im Bildungsforum von allen genannten Zielgruppen, die in den Oberlin-Werkstätten nur von Personen in Betreuungszusammenhängen aufgrund von kognitiven oder körperlichen Behinderungen und Erkrankungen wahrgenommen wurden.

Die Untersuchung von verschiedenen Standorten, an denen Personen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unterrichtet werden, erforderte eine differenzierte Analyse konzeptioneller Kontexte. Der Unterschied zwischen dem nicht-kursförmigen Lerncafé der VHS Frankfurt (Oder) und dem kursförmigen Grundbildungskurs der VHS Potsdam muss jedoch als präzisionsschwächender Faktor für die Untersuchung berücksichtigt werden. Nichtsdestotrotz ist eine angebotsübergreifende Untersuchung der Anwendung kreativer Lernmethoden und der Anknüpfung an lebensweltliche Kontexte gering literalisierter Personen möglich, weil beide Angebotsformen gleichermaßen durch ähnliche Zielgruppen sowie eine kostenfreie und niedrigschwellige Angebotsstruktur gekennzeichnet sind.

Die Untersuchungen in beiden Angebotsformen fanden zeitlich versetzt statt. Eine quantitative Befragung im Lerncafé der VHS Frankfurt (Oder) im Juni 2025 bildete den Ausgangspunkt und diente der Erhebung erster Tendenzen hinsichtlich der Akzeptanz kreativer Lernmethoden durch Lernende. Die erhobenen quantitativen Daten dienten in der Auswertung als komplementärer Beitrag zur Analyse der qualitativen Daten, um einer potenziellen Voreingenommenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand in der

⁸⁸ Vgl. Volkshochschule Potsdam, *Grund-Bildungs-Kurse*, 2026, [<https://vhs.potsdam.de/programm/grundbildung/lernen/#Grundbildungskurse>, letzter Zugriff: 12.03.2026].

⁸⁹ Vgl. ebd.

⁹⁰ Vgl. Brockhaus, Mona, *Leitfaden für Ehrenamtliche im Lerncafé* (unveröff. Dok.), Frankfurt (Oder) o. J., S. 5.

⁹¹ Vgl. Brockhaus, Mona, *Leistungsbeschreibung Lerncafé Handy und Computer in Frankfurt (Oder)*, 2026, [https://www.vhs-frankfurt-oder.de/fileadmin/Leistungsbeschreibung_Lerncafe_Medien_2026.pdf, letzter Zugriff: 08.03.2026].

⁹² Vgl. Pfitzner, Ina, *Konzept Grundbildung der Volkshochschule Frankfurt (Oder) - Förderzeitraum 2023–2025* (unveröff. Dok.), Frankfurt (Oder) o. J., S. 24.

qualitativen Forschung entgegenzuwirken.⁹³ Entscheidungen wie die Auswahl von geeigneten Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage und eine mangelnde Berücksichtigung möglicherweise konträrer Daten waren in den Befragungen der Grundbildungsangebote Problemfelder, für deren Interpretation es sinnvoll erschien, Häufigkeitsbestimmungen und Korrelationen als statistische Faktoren heranzuziehen.

Durch die konvergente Integration von quantitativen Daten wurden Tendenzen und Inkonsistenzen in den qualitativ erhobenen Datensätzen sichtbar, die zu einer differenzierten Erweiterung der gegebenen Perspektive führten. Der Begriff der Konvergenz bezieht sich auf die Zusammenführung von quantitativen und qualitativen Daten, ausgehend von einem Forschungsthema.⁹⁴ Die Untersuchung unterschiedlicher Angebotsformen bot die Möglichkeit, kontextabhängige Bedingungen zu identifizieren, die sich einerseits auf die Befragungsgruppen, andererseits auch auf die in den Angebotsformen gegebenen Lehrkonzepte und Lehrmaterialien bezogen. Ein möglichst breites und tiefgehendes Verständnis des Untersuchungsgegenstands als Ziel eines Mixed Methods-Ansatzes⁹⁵ lässt sich daher auch hinsichtlich der methodologischen Struktur der durchgeführten Untersuchung benennen.

3.2 Untersuchungsablauf und Einzelanalysen der Datensätze

Insgesamt wurden 33 Personen zur übergeordneten Thematik von kreativen Lernmethoden in Grundbildungsangeboten befragt. An den Befragungen für Lernende im Lerncafé der VHS Frankfurt (Oder) nahmen neun Personen teil und an den Befragungen der Grundbildungskurse „Besser Lesen und Schreiben“ der VHS Potsdam nahmen 19 Personen teil, von denen elf im Bildungsforum Potsdam befragt wurden und acht am Standort Oberlin-Werkstätten. Des Weiteren nahmen drei Lehrende der VHS Frankfurt (Oder) und zwei Lehrende der VHS Potsdam an der Befragung für Lehrende teil. Auf der ersten Seite jedes Fragebogens wurden die Teilnehmenden auf die Anonymisierung ihrer personenbezogenen Daten hingewiesen. In den Verweisen auf die spezifischen Ergebnisse der Befragungen innerhalb der Diskussion werden nachfolgend die Abkürzung BLF für den Fragebogen der Lernenden der VHS Frankfurt (Oder), BLP für den Fragebogen der Lernenden der VHS Potsdam, BGL für den Fragebogen der Gesamtheit der Lehrpersonen genutzt. Die Abkürzung F mit zugehöriger Nummer steht für die jeweilige Frage, P für die befragte Person.

Die befragten Personen der Gruppe der Lernenden im Lerncafé der VHS Frankfurt (Oder) erhielten einen Fragebogen mit 14 überwiegend geschlossenen Multiple-Choice-Fragen, die

⁹³ Vgl. Creswell, John W., Plano Clark, Vicki L., *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 3. Aufl., S. 12; siehe Creswells und Plano Clarks Hinweis zur Selbstreflexion über kulturelle und soziale Voreingenommenheit, den Bias, insbesondere bei der qualitativen Untersuchung von marginalisierten Personengruppen, vgl. ebd., S. 310, 411.

⁹⁴ Vgl. ebd. S. 68.

⁹⁵ Vgl. Johnson, R. Burke et. al., Toward a Definition of Mixed Methods Research, in: *Journal of Mixed Methods Research*, (2), 2007, S. 124.

sich auf die Themenfelder „Persönliche Erfahrungen und Lernmotivation“, „Kreative Aufgaben beim Lernen“ und „Wünsche und Interessen“ bezogen.⁹⁶ Die Fragen wurden zuvor explorativ entwickelt und orientierten sich an praxisnahen Überlegungen zur Untersuchung einer Akzeptanz kreativer Lernmethoden. Im Anschluss an die Befragung wurden die gesammelten Rohdaten in eine Kreuztabelle übertragen⁹⁷ und mithilfe der Softwareumgebung R (4.5.1, GUI 1.82, High Sierra build 8536) ausgewertet, um Häufigkeiten und Korrelationen zu berechnen, die sich an den Anwendungsfeldern Bildungserfahrungen, digitales Spielverhalten und Lerninteressen orientierten.⁹⁸

Der Fragebogen für die qualitative Befragung im Grundbildungskurs „Besser Lesen und Schreiben“ der VHS Potsdam enthielt eine geschlossene Frage zur Erfassung der Altersgruppen der Teilnehmenden sowie 17 offene Fragen, deren Ziel die Erfassung von Daten zu Fördermöglichkeiten von gering literarisierten Personen durch kreative Lernmethoden war. Die Befragung gliederte sich thematisch in Teil 1 „Persönliche Erfahrungen“ und Teil 2 „Kreative Aufgaben beim Lernen“.⁹⁹

Die Erstellung einer Übersicht der Rohdaten erfolgte mithilfe einer Kreuztabelle.¹⁰⁰ Hiernach wurden die gesammelten Daten mittels einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dazu wurden die Daten zunächst induktiv auf Hauptinhalte reduziert, um sie anschließend zu vergleichen und thematische Kategorien innerhalb der gegebenen Fragekategorien zu bilden.¹⁰¹ Hierfür wurde die Technik einer farblichen Visualisierung genutzt.¹⁰² Auf der Basis einer inhaltlichen Ähnlichkeit vieler Fragen zum Fragebogen für das Lerncafé wurden vereinzelt auch quantitative Inhaltsanalysen im Kontext der zu untersuchenden Anwendungsfelder durchgeführt, um Häufigkeiten und Korrelationen zwischen beiden Datensätzen vergleichen zu können und diese Vergleiche für die spätere konvergente Integration im Joint-Display zu nutzen.

Der Fragebogen für Lehrpersonen umfasste 15 Fragen, die der Forschungsfrage thematisch in Teil 1 „Erfahrungen und Wahrnehmungen“, Teil 2 „Kreative Aufgaben und deren Wirkung“ und Teil 3 „Persönliche Einschätzungen und Vorschläge“ gegliedert waren.¹⁰³ Die anschließende Aufbereitung der Rohdaten erfolgte nach dem gleichen Schema wie bei der qualitativen Befragung der Lernenden.¹⁰⁴

⁹⁶ Vgl. in dieser Arbeit, Anhang, S. I–II.

⁹⁷ Vgl. ebd. S. XV.

⁹⁸ Vgl. ebd. S. XXVI; zur Software R 4.5.1, vgl. Urbanek, Simon, *R for macOS*, 2025, [<https://cran.r-project.org>, letzter Zugriff: 07.03.2026].

⁹⁹ Vgl. in dieser Arbeit, Anhang, S. III–IV.

¹⁰⁰ Vgl. ebd. S. XVI–XX.

¹⁰¹ Vgl. Döring, Nicola, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, 6. Aufl., Berlin 2023, S. 533–534.

¹⁰² Vgl. in dieser Arbeit, Anhang, S. XXVI.

¹⁰³ Vgl. ebd. S. V–VII.

¹⁰⁴ Vgl. ebd. S. XXI–XXII

Die teilnehmende Beobachtung wurde in einer Sitzung zu einem zufällig gewählten Termin des Lerncafés durchgeführt. In den Verweisen auf die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung wird die Abkürzung TB verwendet. Der Zweck der Beobachtung wurde den Lernenden sowie der anwesenden Lehrperson offengelegt und das Einverständnis aller Anwesenden eingeholt. Die Beobachterrolle lässt sich nach Heiser als Teilnehmer in der Beobachtung ausgehend von der Rolleneinnahme einer Lehrperson beschreiben.¹⁰⁵ Ein zentraler Aspekt der Teilnahme an der Sitzung des Lerncafés betraf die Interaktion mit Lernenden und mit der anwesenden Lehrperson, wobei durch die Offenlegung des Beobachtungszwecks auch angemessene Distanz zu den Akteuren gehalten wurde, um dem Problem eines Objektivitätsverlusts als Konsequenz eines „going native“¹⁰⁶ entgegenzuwirken. Während des Beobachtungszeitraums wurden Notizen zum Verhalten und der Interaktion zwischen den Anwesenden sowie zu beobachteten Lehrmethoden angefertigt.¹⁰⁷ Diese Feldnotizen wurden nach dem Abschluss der Beobachtung in ein Protokoll überführt.¹⁰⁸ Eine weitere Beobachtung wurde während einer Kurseinheit im Grundbildungskurs der VHS Potsdam in den Oberlin-Werkstätten gemacht und betraf eine Diskussion zwischen Lernenden über ein Suchbild zu einem Weihnachtsmarkt. Eine Grenze der Beobachtung ergibt sich aus dem kurzen Beobachtungszeitraum, durch den die unterrichtsbezogenen Verhaltensweisen der Lernenden nur punktuell erfasst werden konnten.

3.3 Auswertungsverfahren des Joint-Displays und Untersuchungsgrenzen

Auf Grundlage der quantitativen und qualitativen Ergebnisse sowie der Beobachtung wurden Analysebereiche identifiziert, die der strukturierten Darstellung der Akzeptanz kreativer Lernmethoden dienen. Diese Bereiche betrafen die Themen der Bildungserfahrung, des digitalen Alltagsverhaltens und des Lerninteresses.

Für die integrative Darstellung der Ergebnisse wurde ein sogenanntes konvergentes Vertiefungsdisplay in Form einer Kreuztabelle genutzt.¹⁰⁹ Die Auswahl des Joint-Displays zum Vergleich von quantitativen und qualitativen Daten begründet sich durch die Vorteile einer direkten und differenzierten Zugänglichkeit dieses Modells.¹¹⁰ Die Titel der quantitativen und qualitativen Datensätze sowie die integrative Ergebnisdarstellung wurden als Spaltenüberschriften genutzt und die zuvor gebildeten thematischen Kategorisierungen funktionierten als Zeilenüberschriften. Die Daten wurden anschließend entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu den jeweiligen Datensätzen und Kategorien strukturiert und in der

¹⁰⁵ Vgl. Heiser, Patrick, *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung: Eine Einführung entlang klassischer Studien*, 2. Aufl., Wiesbaden 2024, S. 69–70.

¹⁰⁶ Vgl. Hamann, Christof, Kißling, Magdalena, Going native, in: Götttsche, Dirk et al. (Hg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*, Stuttgart 2017, S. 149.

¹⁰⁷ Vgl. in dieser Arbeit, Anhang, S. VIII–XI.

¹⁰⁸ Vgl. ebd. S. XII–XIV.

¹⁰⁹ Vgl. Kuckartz, Udo, *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*, Wiesbaden 2014, S. 139.

¹¹⁰ Vgl. Creswell, John W., Plano Clark, Vicki L., *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 3. Aufl., S. 228.

integrativen Beschreibung nach ihrer kategorialen Zugehörigkeit verglichen.¹¹¹ Auf Grundlage der integrativen Ergebnisdarstellung konnten Beziehungen zwischen den quantitativen und qualitativen Daten identifiziert werden, die eine detaillierte Interpretation der Ergebnisse ermöglichten.

Infolge des qualitativen Zugangs und der relativ geringen Anzahl an Befragten im Vergleich zur bundesdeutschen Gesamtheit von Teilnehmenden an Alphabetisierungsangeboten im Bereich der Grundbildung gilt es zu beachten, dass die Ergebnisse lediglich die Perspektive einzelner Personen wiedergeben und nicht repräsentativ für die Zielgruppe gering literalisierter Personen in Grundbildungsangeboten sind. Für die Aussagekraft der Ergebnisse ist ebenfalls zu beachten, dass die Auswahl der Stichproben abhängig von der Zugangsberechtigung durch die Volkshochschulen zu den Angebotsformen war. So konnten im Lerncafé der VHS Potsdam keine Befragungen durchgeführt werden. Ebenso waren die Ergebnisse abhängig von der freiwilligen Teilnahme der Befragten. Die Beantwortung der Fragebögen im Rahmen des Kursverlaufs und die hieraus resultierende Möglichkeit einer Interaktion zwischen Lehrenden, Lernenden und der forschenden Person erhöhte zudem das Risiko einer sozialen Erwünschtheit. Mit sozialer Erwünschtheit ist die Tendenz gemeint, die Beantwortung der Fragebögen weniger am realen Erleben als an sozialen Normen zu orientieren.¹¹² Um diesem Faktor entgegenzuwirken, wurde in der Instruktion auf die Anonymität und Freiwilligkeit der Beantwortung der Fragebögen hingewiesen.¹¹³ Dennoch können mögliche Verfälschungen der Ergebnisse aufgrund der sozialräumlichen Untersuchungssituation nicht vollständig ausgeschlossen werden.

Die geringen schriftsprachlichen Kompetenzen der Lernenden müssen ebenfalls als begrenzender Faktor für die inhaltliche Aussagepräzision ihrer schriftlich verfassten Antworten berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang wurden in der nachfolgenden Diskussion die orthografischen und grammatischen Fehler der Befragten unverändert übernommen, um eine möglichst authentische Präsentation zu gewährleisten und mögliche interpretatorische Abweichungen zu vermeiden.

¹¹¹ Vgl. in dieser Arbeit, Anhang, S. XXVI; zur Übersicht der Analysestruktur, Anhang, S. XXIII.

¹¹² Vgl. Döring, Nicola, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, 6. Aufl., Berlin 2023, S. 433.

¹¹³ Vgl. ebd., S. 433.

4 Diskussion

4.1 Bildungserfahrungen als Ressource autobiografiebezogener Projekte

Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, geht die Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung oft davon aus, dass gering literalisierte Personen im Laufe ihres Lebens häufig negative Bildungserfahrungen gemacht haben.¹¹⁴ Gleichzeitig haben Alphabetisierungsangebote eine heterogene Zielgruppe, die Personen mit Deutsch als Erstsprache, Deutsch als Zweitsprache sowie Personen mit kognitiven Behinderungen und weitere von geringer Literalität betroffene Personengruppen umfasst. Vor diesem Hintergrund beinhaltet dieses Kapitel zunächst eine Darstellung von Untersuchungsergebnissen, die auf unterschiedliche Bildungserfahrungen verweisen. Anschließend wird der methodische Einsatz autobiografiebezogener Projekte in Bezug zu Beghettos Modell des kreativen Lernens als Möglichkeit diskutiert, an die verschiedenen Erfahrungen von Lernenden anzuknüpfen. Der Annahme negativer Bildungserfahrungen entsprechend schrieb eine befragte Person aus der VHS Potsdam zur Frage nach den Erinnerungen an das Lesen und Schreiben in der Kindheit:¹¹⁵

„Ich kann mich nicht genau erinnern. Aber der Leistungsdruck hat mir den Spaß genommen. Und gute Gefühle aus der Schulzeit fehlen mir.“ (BLP, F4, P18)

Ähnlich wie diese Person hatten Befragte ihre Schulzeit als begleitet von sozialer Ausgrenzung, leistungsbedingtem Stress, häuslicher Gewalt und fehlenden oder unzureichenden Lernangeboten beschrieben:

„Es fiel mir schwer, ich wurde gemobbt. Ich hatte Angst.“ (BLP, F4, P16)

„Ich konnte nicht lesen. Ich bin nicht hinterhergekommen“ (BLP, F4, P19)

„Ich wurde zuhause oft geschlagen und hatte keine Zeit zum lesen.“ (BLF, F5, P1)

„Ich war vier Jahre in der Schule. Ich habe im Koran gelesen. Ich habe keine Bücher gelesen.“ (BLF, F5, P3)

Diese Beispiele verweisen auf mögliche bildungsbiografische Szenarien, die im theoretischen Kontext als Ausgangspunkt von vielen Teilnehmenden für den Besuch eines Grundbildungsangebots beschrieben wurden.¹¹⁶ Die Notwendigkeit des Lesens und Schreibens in der Schule, im Alltag und Beruf wird hier also zunächst als negative Erfahrung mit der Konfrontation mit den Konsequenzen von fehlenden Bildungskompetenzen verstanden.¹¹⁷ Dem entgegen konnten zur Frage, ob in der Schulzeit gerne gelesen wurde, vier der neun Antworten in Frankfurt (Oder)

¹¹⁴ Vgl. in dieser Arbeit, Kap. 2, S. 9.

¹¹⁵ Orthographische und grammatikalische Fehler wurden mit der Intention einer authentischen Wiedergabe der Befragungsergebnisse in allen Darstellungen übernommen.

¹¹⁶ Vgl. Abraham, Ellen, Linde, Andrea, Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung, in: von Hippel, Aiga, Tippelt, Rudolf (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 5. Aufl., S. 898.

¹¹⁷ Vgl. Ehmig, Simone C., Jester, Melanie, MOVE – Lernprozesse in Gang setzen: Warum und wozu ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu Motivation und Verbindlichkeit?, in: Leck, Johanna et al. (Hg.), *Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen*, Bielefeld 2025, S. 11.

sowie 15 der 19 Antworten in der VHS Potsdam im Rahmen der Auswertung als positive Erinnerungen interpretiert werden. Personen schrieben:

„Ja, ich habe gerne gelesen in der Freizeit. Gerne Kinderbücher, wenn sie spannend und bildhaft geschrieben wurden.“ (BLP, F3, P17)

„Ich hatte viele Interessen in der Schule, viele Spiele gelernt, Basteln, Mathematik.“ (BLP, F3, P18)

„Gerne zur Schule gegangen /Mathematik schwer.“ (BLP, F3, P1)

„Es hatte mir gut gefallen“ (BLP, F3, P11)

„Ich war fröhlich.“ (BLP, F3, P12)

„ich war gut.“ (BLP, F3, P13)

Insgesamt kann eine knappe Mehrheit der Erinnerungen aus der Kindheit zum Lesen und Schreiben positiv interpretiert werden (zehn Angaben, gegenüber neun negativ interpretierten Beschreibungen und neun Personen, die keine Angaben machten).¹¹⁸ Vor diesem Hintergrund wäre die Annahme überwiegend negativer Bildungserfahrungen im Kontext der Befragungen nicht haltbar, auch wenn die ausgebliebenen Antworten einen Ermessensspielraum lassen. Gleichwohl spiegelt sich diese Annahme auch im Modulplan des Bildungsservers Berlin-Brandenburg wider, der speziell für brandenburgische Grundbildungs-kurse entwickelt wurde und für die Grundbildungskurse der VHS Potsdam als Orientierung dient:

„Diese Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind lernungewohnt, das heißt, sie haben schlechte Erfahrungen gemacht und als Folge davon Bildung für sich weitgehend vermieden. Aus diesen Erfahrungen heraus resultieren vielfältige Schwierigkeiten in der Bewältigung des Alltags und häufig ein negatives Selbstbild.“¹¹⁹

Das genannte Zitat wurde dem Modul „Lesen–schreiben–miteinander reden“ entnommen, das sich auf die Vermittlung von Schriftsprache als kulturelle Technik bezieht. Im Modul werden Handlungsfelder vorgegeben, die Hinweise zur Kursgestaltung vom Erlernen einzelner Vokale über kreatives Schreiben bis zur Aneignung englischsprachiger Fremdwörter geben.¹²⁰ Das Modul deckt ein weites Kompetenzspektrum ab, geht jedoch gleichzeitig von einer primär lern-ungewohnten Zielgruppe aus. Im Unterschied zum Modulplan differenziert eine Lehrperson aus dem Lerncafé Frankfurt (Oder) zwischen Bildungserfahrungen unterschiedlicher Personengruppen, wie aus einer Antwort zur Frage nach der Teilnahmemotivationen der Lernenden hervorgeht:

„Die Lernenden kommen alle freiwillig, es gibt keinen Zwang von Behörden oder anderen Institutionen. Viele möchten sich im Lesen und Schreiben verbessern, um selbstständiger zu werden. Vor allem für Menschen mit der Erstsprache Deutsch ist es oftmals eine Motivation ihre Fertigkeiten zu verbessern, um unabhängig vom gesetzlichen Betreuer zu werden.

Menschen mit Deutsch als Zweitsprache möchten gerne im Alltag besser zurechtkommen, zum Beispiel Behördenpost verstehen und beantworten können und einen (besseren) Job finden. Für Menschen, die Schulkinder haben, ist es auch eine Motivation, ihren eigenen Kindern bei den Schulaufgaben besser helfen zu können.“ (BGL, F3, P5)

¹¹⁸ Vgl. in dieser Arbeit (BLF, F5), Anhang, S. XV, XXIV; (BLP, F4), Anhang, S. XVI–XXII.

¹¹⁹ Vgl. Kasulke, Uta, Schultz, Daniela, Lesen – schreiben – miteinander reden, in: *Broschüre „Grundbildung für Erwachsene - Module für ein Grundbildungsangebot an Weiterbildungseinrichtungen im Land Brandenburg“*, 2008, 2. erw. Aufl., S. 22.

¹²⁰ Vgl. ebd. S. 28, 39.

Zunächst fällt auf, dass die Lehrperson auf die Verringerung institutioneller Hürden für Teilnehmende als eine allgemeine Zielsetzung von Grundbildungskursen eingeht. Im Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Bedürfnis der Teilnehmenden nach einer größeren Unabhängigkeit lässt sich diese Beschreibung im Kontext einer gesamtgesellschaftlichen Förderung von geringer Literalität interpretieren. Der Anschluss an die Bedürfnisse, und insbesondere an einem Unabhängigkeitsbedürfnis, kann daher nach Aussage der Lehrperson als Voraussetzungen einer Lernmotivation von Lernenden verstanden werden. Hiernach bezieht sich die Lehrperson auf die verschiedenen Lernmotivationen von Erst- und Zweitsprachlern. Während Erstsprachler eine größere Unabhängigkeit anstreben würden, beziehe sich die Motivation von Zweitsprachlern vorrangig auf die Bereiche der Berufssuche und Behördenkommunikation.

Eine Frage zu den Einschätzungen der Lehrenden über die Schwierigkeiten von Lernenden konnte zum weiteren Verständnis über die Beziehung von Lehrpersonen mit Lernenden dienen. Dazu schrieb die zuvor zur Lernmotivation zitierte Lehrperson:

„Menschen, die in Deutschland zur Schule gegangen sind, können oftmals gar nicht genau erklären, warum sie nicht ausreichend Lesen und Schreiben gelernt haben. Sie leiden oft unter einem Stigma und haben verschiedene Strategien entwickelt, um im Alltag zurecht zu kommen. In der Schule haben sie oftmals eher negative Lernerfahrungen gemacht. Dementsprechend ist es eine große Leistung, sich freiwillig wieder in eine Lernsituation zu begeben, in der sie sich mit Inhalten befassen, von denen sie wissen, dass sie diese nicht gut können. Es ist oftmals eine Angst da, Fehler zu machen oder Aufgaben zu bekommen, die sie nicht bewältigen können.

Menschen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen und nicht gut Lesen und Schreiben können, sind oftmals in ihrem Heimatland nicht oder nur ein paar Jahre zu Schule gegangen. Für sie ist es vielleicht das erste Mal, dass sie eine Schriftsprache erlernen. Dabei stellen sich zu Anfang grundlegende Fragen: Wo fange ich auf einem Blatt an zu schreiben? Wie benutze ich eine Mappe und einen Locher? Wie kann ich ein Wörterbuch benutzen? Welche Strategien gibt es, um Aufgaben zu lösen? Was hilft mir persönlich um gut zu lernen?“ (BGL, F4, P5)

Auch bei dieser Frage fällt die Differenzierung zwischen Erst- und Zweitsprachenlernenden auf, wobei im Fall von Erstsprachlern besonders die Anmerkungen zu den Folgen von negativen Bildungsvorerfahrungen und bei Zweitsprachenlernenden die lerntechnischen Defizite hervorgehoben werden. In diesem Sinne erscheint die Annahme einer überwiegend und gleichermaßen negativen Bildungserfahrung von Erst- und Zweitsprachlern als wenig hilfreich. Fehlende technische Grundlagen des Lernens weisen ebenso wenig auf überwiegend negative Bildungserfahrungen hin wie die zuvor dargestellten Befunde zu den positiven Bildungserfahrungen vieler Lernender. Die Bildungserfahrungen der Lernenden lassen sich folglich ausgehend von den Ergebnissen der Befragung als tendenziell heterogen beschreiben, wodurch sich die Schwierigkeit einer gleichrangigen lehrkonzeptionellen Berücksichtigung ergibt.

Im Hinblick auf die Zielsetzung der Grundbildung zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe von gering literalisierten Personen¹²¹ stellt die Projektarbeit *Meine Geschichte* aus dem Lerncafé der VHS Frankfurt (Oder) bereits einen Ansatz dar, der sich mit Beghettos Modell eines kreativen

¹²¹ Vgl. BMFTR, *Bekanntmachung*, 2023.

Lernens als Möglichkeit einer Förderung kreativer Kompetenzen ergänzen könnte.¹²² Die Projektarbeit umfasst insgesamt zwölf Texte, die Lebenserfahrungen, persönliche Eindrücke und Empfindungen der Lernenden aus dem Lerncafé enthalten. Die herausgebende Lehrperson schrieb im Vorwort des Hefts der Projektarbeit, dass es für viele Lernende neu gewesen sei, eine eigene Geschichte zu schreiben, da sie meistens vorgegebene Texte lesen würden.¹²³

Ausgehend von den im theoretischen Kontext beschriebenen Vorteilen des autobiografischen Lernens lässt sich die Projektarbeit als Möglichkeit verstehen, Lernende zur Selbstexploration anzuregen und der Ungewissheit zu begegnen, die in Kapitel 2.3 als eine Voraussetzung kreativen Lernens beschrieben wurde.¹²⁴ Im Kontext dieser Ungewissheit wird im Vorwort des Hefts auch darauf hingewiesen, dass die Lernenden sich vor dem Schreiben ihres Textes gefragt hätten, was sie schreiben könnten, um anschließend ihre bisherigen Erfahrungen zu reflektieren.¹²⁵ In der autobiografiebezogenen Projektarbeit ergibt sich die Möglichkeit einer praxisbezogenen Anwendung des kreativen Lernens. Dementsprechend kann die Ungewissheit gegenüber einer Lernsituation in einem adäquaten Umfang genutzt werden, um mittels kreativer Lernmethoden an den heterogenen Bildungserfahrungen der Teilnehmenden anzuknüpfen. Die genannte Projektarbeit lässt sich als Methode verstehen, die das Lernziel mit bereits Bekanntem, der individuellen Lebenserfahrung der Lernenden, verbindet. Individuelle und mögliche negative Vorerfahrungen durch eine kreative Leistung zu artikulieren, wäre hierbei vorteilhaft, um die lebensweltlichen Kontexte von Erstsprachlern und Zweitsprachlern zu berücksichtigen. Die Ergebnisse der Befragungen weisen zwar darauf hin, dass nicht alle Lernenden in ihrer Kindheit und Schulzeit vorwiegend negative Vorerfahrungen gemacht haben. Dennoch stoßen sie nach Einschätzung der Lehrperson häufig auf Hindernisse bei der selbstständigen Bewältigung ihres Alltags.

Die Möglichkeit der öffentlichen Präsentation eines Ausschnitts der eigenen Lebenswelt kann in diesem Sinne als Ansatz verstanden werden, den Lernenden ihre Leistungen als bedeutungsvolle Beiträge für das eigene Leben wie auch das Leben anderer Menschen aufzuzeigen. Der nachfolgende Text einer lernenden Person ist hierfür exemplarisch:

„Eltern helfen ihren Kindern beim Lese- Schreiben- und Rechnen lernen. Es ist wichtig, dass die Eltern ihre Kinder beim Lernen unterstützen. Und wenn das nicht hilft, kann man Unterstützung und Hilfe von außen holen. Zum Beispiel durch Nachhilfeunterricht für die Kinder. Es ist schade, wenn Eltern ihre Kinder nicht unterstützen. Dann werden die Kinder krank und bekommen Probleme beim Lesen und Schreiben.“¹²⁶

Eine Vermittlung der eigenen Erfahrung und lebensweltlichen Perspektive ist im Kontext dieses Textes ein zentraler Vorteil kreativen Lernens. Die schriftsprachliche Übermittlung einer

¹²² Vgl. Beghetto, Ronald A., *Creative Learning in Education*, S. 474.

¹²³ Vgl. Brockhaus, Mona, *Meine Geschichte–Geschichten aus dem Lerncafé*, (unveröff. Dok.), Frankfurt (Oder) o. J., S. 7.

¹²⁴ Vgl. Runco, Mark A., *Uncertainty Makes Creativity Possible*, S. 27; vgl. in dieser Arbeit, Kap. 2, S. 11.

¹²⁵ Vgl. Brockhaus, Mona, *Meine Geschichte–Geschichten aus dem Lerncafé*, (unveröff. Dok.), S. 7.

¹²⁶ Brockhaus, Mona, *Meine Geschichte–Geschichten aus dem Lerncafé*, (unveröff. Dok.), S. 10. Wie in den Interviews für diese Studie wird auch hier zum Zweck einer authentischen Präsentation der Aussagen von Lernenden auf eine Korrektur von Rechtschreib- und Grammatikfehlern verzichtet (siehe dazu Kapitel 3.3).

subjektiv bedeutsam empfundenen Botschaft, der Verantwortung von Eltern für die schriftsprachliche Bildung ihrer Kinder, verdeutlicht das Potenzial kreativen Lernens zur Förderung von geringer Literalität als Voraussetzung von Selbstbestimmtheit.

Auch das Projekt *Dämme brechen–Wir schreiben los!* der VHS Potsdam zeigt, wie kreatives Lernen geringe Literalität fördern kann. In diesem Projekt gestalteten Lernende Texte, Bilder, Landkarten und andere Beiträge zum Thema Wasser für eine öffentliche Ausstellung in der VHS Potsdam. Die Erinnerung einer befragten Person an das Malen im Kurs kann als Indiz für die Mitgestaltung an der Ausstellung interpretiert werden. Auf die Frage, ob im Kurs bereits gemalt wurde, antwortet eine Person:

„Ja: für ein Präsentation Fluss in Damaskus, hat Spaß gemacht.“ (BLP, F13, P12)

Ein Ausschnitt aus dem Projekt *Dämme brechen* enthielt die Zeichnung eines Flusses mit umliegender Natur und eine zugehörige Beschreibung des Flusses Barada in Syrien. Der Text beginnt wie folgt:

„Meine Stadt Damaskus liegt am Barada in Syrien. In der Bibel heißt der Fluss Abana. Schriftsteller nennen ihn Goldfluss. Seine Quelle ist im Libanon in 1400 m Höhe. Er bewässert die Gärten in Damaskus. 30 km hinter Damaskus trocknet er aus, im Osten in der Wüste. Der Barada ist 84 km lang. Eine Biermarke heißt Barada. Alle lieben den Barada.“¹²⁷

Obwohl sich hier keine eindeutige Zuordnung zwischen der Äußerung der befragten Person und dem Textabschnitt treffen lässt, weisen die Antwort der Person sowie die Beschreibung der Zeichnung in Bezug auf die Possessivkonstruktion „Meine Stadt“ auf individuelle Erfahrungsverarbeitungen hin. Die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu formulieren und mit anderen Menschen zu teilen, entspricht folglich in beiden Projektarbeiten dem Konzept eines kreativen Lernens nach Beghetto, das die Gestaltung von bedeutungsvollen Leistungen für das eigene Leben und das Leben anderer Menschen umfasst. Literalität als soziale Praxis zu verstehen, bedeutet in diesem Kontext, Lernenden den Raum zu geben, ihre individuellen Literalitätskonzepte lernbezogen zu artikulieren.

Zusammenfassend lässt sich anhand der bisherigen Ergebnisdiskussion feststellen, dass die Lernenden in den untersuchten Angebotsformen bildungserfahrungsbezogene Differenzen aufweisen und die Annahme einer vornehmlich negativen Bildungsvorerfahrung in den untersuchten Befragungsgruppen oft nicht zutrifft, was der im theoretischen Kontext genannten sprachstandsbezogenen Heterogenität in Grundbildungsangeboten entspricht. Gleichsam zeigten die Antworten der befragten Lehrperson, dass ein differenziertes Verständnis über die Motivationen und Lernhindernisse von Betroffenen gegeben ist.

Ausgehend von Beghettos Konzept eines kreativen Lernens¹²⁸ lässt sich die Adäquatheit der untersuchten Projektarbeiten unter der Voraussetzung bestimmen, dass Lernenden ausreichend Möglichkeiten zur Reflexion ihrer Bildungserfahrungen erhalten. Damit sie

¹²⁷ Vgl. in dieser Arbeit, Anhang, S. XXVIII.

¹²⁸ Vgl. Beghetto, Ronald A., *Creative Learning in Education*, S. 474.

Bedeutsames für sich und andere schaffen können, erscheint es auf Basis der Befragungsergebnisse daher hilfreich, nicht von festgeschriebenen negativen Bildungserfahrungen auszugehen, sondern zunächst ein differenziertes Verständnis über die Bildungserfahrungen als Teil der Lebenswelten von Betroffenen zu gewinnen. In diesem Kontext entspricht die methodische Integration der analysierten Projektarbeiten der Zielsetzung von Grundbildungsarbeit, die gesellschaftliche Teilhabe von gering literalisierten Personen zu fördern.¹²⁹

4.2 Digitale Lernspiele zwischen Lebensweltbezug und begrenzter Akzeptanz

Die bisherige Diskussion der Bildungserfahrungen der Befragten und deren Relevanz für die Anwendung kreativer Lernmethoden konnte zunächst zur Erschließung der methodischen Nutzung von erfahrungsbezogenen Kompetenzen beitragen. Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, könnten digitale Lernspiele eine kreative Lernmethode darstellen. Für deren praxisbezogene Anwendung ist es zunächst jedoch sinnvoll, die Perspektiven der Lernenden nachzuvollziehen.¹³⁰ In diesem Kontext sollen zunächst die Angaben der Befragten zur Nutzung digitaler Technologien diskutiert werden.

Dass die Nutzung digitaler Technologien einen signifikanten Bereich des Alltags der Befragten betrifft, zeigen die Befragungsergebnisse von Lernenden des Grundbildungskurses der VHS Potsdam. Zur Frage nach Lesesituationen im Alltag nannten vier Personen digitale Technologien¹³¹ und zur Frage nach Schreibsituationen im Alltag antworteten 14 der 19 Befragten, dass sie digitale Technologien zum Schreiben nutzen.¹³² Besonders der Messenger-Dienst WhatsApp wurde häufig genannt und auch insgesamt wurden digitale Technologien vorrangig in sozialkommunikativen Kontexten erwähnt, wie nachfolgende Antworten zeigen:

„mit Schwester am Handy.“ (BLP, F6, P1)

„Whatsapp mit Familie und Kindern.“ (BLP, F6, P12)

„nur Chats mit sozialen Kontakten.“ (BLP, F6, P17)

Im Lerncafé gaben sechs der neun Befragten an, dass sie soziale Medien als Lesemedium nutzen, womit diese neben Geschichten am häufigsten genannt wurden.¹³³

Der Relevanz von digitalen Technologien scheinen sich die Herausgeber des Modulplans für Grundbildungskurse bewusst zu sein. Ausgehend vom Stufenmodell wird die Vermittlung von Regeln der Groß- und Kleinschreibung am Computer, das Erstellen digitaler Lebensläufe und das Verfassen von Bewerbungsschreiben empfohlen.¹³⁴ Es zeigt sich, dass technologiebezogene Kompetenzen bereits zum frühen Zeitpunkt der Veröffentlichung des Modulplans im Jahr 2008

¹²⁹ Vgl. BMFTR, *Bekanntmachung*.

¹³⁰ Vgl. in dieser Arbeit, Kap. 2, S. 12–13.

¹³¹ Vgl. ebd. (BLP, F5), Anhang, S. XVI–XXII.

¹³² Vgl. ebd. (BLF, F6), S. XV, XXIV.

¹³³ Vgl. ebd.

¹³⁴ Vgl. Kasulke, Uta, Schultz, Daniela, *Modul Lesen – schreiben – miteinander reden*. S. 28, 35, 39.

als relevant für die Förderung geringer Literalität verstanden wurden. Auch die Verantwortlichen des Lerncafés Frankfurt (Oder) sind sich der notwendigen Integration digitaler Technologien bewusst. Ein Förderantrag des Grundbildungszentrums der VHS Frankfurt (Oder) von 2023 nennt den Zugang von Lernenden zu digitalen Lernplattformen als Voraussetzung eines autonomen Lernens. Ebenfalls werden Ambitionen zur erweiterten Integration digitaler Technologien in Lehrkonzepte und die notwendige digitale Fortbildung von Lehrpersonen genannt.¹³⁵

Ausgehend von diesen Voraussetzungen einer Nutzung digitaler Technologien im Alltag der Lernenden und bisherigen Konzepten und Ambitionen zum unterrichtsbezogenen Einsatz dieser Technologien, lässt sich die Nutzung von digitalen Lernspielen in der Grundbildung diskutieren. Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, können digitale Lernspiele zur motivationsbezogenen Förderung von geringer Literalität eingesetzt werden.¹³⁶ Dieser Vorteil ergibt sich aus der Kombination des unterhaltenden Potenzials von Spielen und der Vermittlung von pädagogischen Inhalten.¹³⁷ In der Theorie können digitale Lernspiele als kreative Lernmethode genutzt werden. Zur Prüfung der praktischen Umsetzbarkeit lassen sich die Antworten der befragten Lernenden zur Thematik des Spielens untersuchen, um hierdurch die Kompatibilität mit ihren Lebenswelten zu prüfen.

Im Lerncafé Frankfurt (Oder) hatten sechs der Befragten angegeben, in der Freizeit zu spielen und acht der Befragten, dass sie Spiele im Lerncafé als hilfreich empfinden.¹³⁸ Diese Angaben lassen zwar zunächst ein mehrheitliches Interesse am Spielen als Lehrform vermuten, gleichsam ist der Interpretationsraum ausgehend von den geschlossenen Antwortkategorien der quantitativen Befragung begrenzt. Entgegen dieser Tendenz einer mehrheitlichen Akzeptanz von Lernspielen im Lerncafé hatten sich in den Befragungen der VHS Potsdam lediglich die Hälfte der Personen für einen verstärkten Einsatz von Lernspielen ausgesprochen.¹³⁹ Nichtsdestotrotz zeigte sich mit 16 Angaben zu freizeitbezogenen Spielformen auch hier ein Interesse am Spielen als Freizeitaktivität.¹⁴⁰ Lernspiele und damit auch digitale Lernspiele werden von den Lernenden folglich nicht vorbehaltlos akzeptiert. Es ergibt sich ein gemischtes Meinungsbild, das sich einerseits aus häufigen Nennungen von freizeitbezogenen Spielformen sowie andererseits einer Ablehnung des Spielens als Lernform zusammensetzt.

¹³⁵ Vgl. Pfitzner, Ina, *Konzept Grundbildung der Volkshochschule Frankfurt (Oder) – Förderzeitraum 2023–2025*, (unveröff. Dok.), S. 39–40.

¹³⁶ Vgl. Nicola Whitton, Alex Moseley. *Deconstructing Engagement: Rethinking Involvement in Learning*. S. 435.

¹³⁷ Vgl. Tarja Susi et. al., *Serious Games – An Overview*, S. 4; vgl. in dieser Arbeit, Kap. 2, S. 13.

¹³⁸ Vgl. in dieser Arbeit (BLF, F14), Anhang, S. XV, XXIV.

¹³⁹ Vgl. ebd. (BLP, F17), S. XVI–XXII.

¹⁴⁰ Vgl. ebd.

Digitale Spiele wurden dennoch von fünf der befragten Lernenden als Freizeitaktivität benannt,¹⁴¹ weshalb hinsichtlich der zuvor genannten lernbezogenen Vorteile von Lernspielen eine genauere Betrachtung der Ergebnisse lohnend erscheint. Zur Frage, ob und welche Spiele im Alltag gespielt werden, schrieb die Person aus dem Grundbildungskurs der VHS Potsdam:

„MMOS weil es eine gute Story hat und spannen und Spaß macht“ (BLP, F14, P18)

MMOs als ein Akronym für *Massively Multiplayer Online Games* ermöglichen es, mit zahlreichen Mitspielenden zu kommunizieren, weshalb sich ihre internationale Popularität auch auf diese soziale Komponente zurückführen lässt.¹⁴² Die affektiv konnotierten Bewertungen von MMOs durch die befragte Person, ausgehend von einer „guten Story“, „Spannung“ und „Spaß“ lassen auf eine Motivation zum Spielen schließen, die insbesondere an die narrativen Komponenten der MMO-Spiele geknüpft ist.

Im Kontext einer unterrichtsbezogenen Anwendung von digitalen Spielen als kreative Lernmethode ergibt sich gleichsam die Möglichkeit, die mit der begrenzten Kalkulierbarkeit von sozialen Interaktionen in Multiplayer-Spielen einhergehende Ungewissheit über mögliche Erfolge als Grundlage einer kreativen Lösungsfindung zu verstehen.¹⁴³ Wie in Kapitel 2.3 erwähnt, knüpfen lernprozessbezogene Möglichkeiten der Reflexion von eigenen Erfahrungen ausgehend von Überraschungseffekten an dieses Potenzial von Lernspielen als kreative Lernmethoden an.¹⁴⁴ Ebenso werden digitale Lernspiele bereits als Unterrichtsressource genutzt, wie die im Grundbildungsbereich populäre *Beluga-Software* als Akronym für *Berufsbezogenes Lern- und Grundbildungsangebot* verdeutlicht.¹⁴⁵

Die vom Grundbildungszentrum Oldenburg entwickelte Software¹⁴⁶ umfasst in ihrer aktuellen Version 3.1 verschiedene Übungen zum Lesen, Schreiben und Rechnen.¹⁴⁷ Besonders relevant für die Förderung geringer Literalität mit *Beluga* ist das Lernspiel *Silbillo*, bei dem zunächst Bilder präsentiert, anschließend das zugehörige Wort per Sprachausgabe vorgelesen und schließlich mithilfe von Silbenkarten verschriftlicht wird.¹⁴⁸ Dass digitale Lernspiele von Lernenden als motivierend wahrgenommen werden, zeigt die Antwort einer Person zur Frage, ob im Unterricht schon gespielt wurde:

„Ja, auf laptop Bilder zu Wörtern ordnen. Ich mochte es.“ (BLP, F16, P9)

¹⁴¹ Vgl. ebd. (BLF, F14), S. 68, 77; vgl. ebd. (BLP, F17), S. 69–75.

¹⁴² Vgl. Raith, Lisa, *Massively Multiplayer Online Games and Well-Being: A Systematic Literature Review*, in: *Frontiers of psychology*, 12 (698799), 2021, S. 1.

¹⁴³ Vgl. Schulz, Tjarde et al., *Play, Reflection, and the Quest for Uncertainty*, S. 51.

¹⁴⁴ Vgl. in dieser Arbeit, Kap. 2, S. 12–13.

¹⁴⁵ Vgl. Cornelius, Karsten, *Beluga Lernsoftware jetzt auch als App*, 2020, [https://abc-projekt.de/beluga-lernsoftware-jetzt-auch-als-app/, letzter Zugriff: 06.03.2026].

¹⁴⁶ Vgl. Scholz, Achim et al., *Beluga Lernsoftware-Handbuch Version 1.0.1*, o. J., [https://abc-projekt.de/files/2013/Beluga_Handbuch_1_0_1.pdf, letzter Zugriff: 04.03.2026], S. 7.

¹⁴⁷ Vgl. Engel, Nadine, Cornelius, Karsten, *Lernsoftware-Handbuch Version 3.1*, o.J., [https://abc-projekt.de/download/beluga-handbuch-3-0/, letzter Zugriff: 04.03.2026], S. 3.

¹⁴⁸ Vgl. Engel, Nadine, *Lernspiel Silbillo: Ein neues Element der Lernsoftware Beluga*, in: *ALFA-Forum Nr. 90*, 2016, S. 13.

Die positive Bewertung des digitalen Lernspiels durch die Person kann jedoch nicht als stellvertretend für alle Befragten verstanden werden. Im Rückblick zur ambivalenten Bewertung von diversen Nennungen zu Freizeitspielen einerseits und einer vergleichsweise geringen Anzahl von Personen, die sich für einen verstärkten Einsatz von Lernspielen aussprachen, äußerte eine befragte Person auch spezifische Gründe für die Ablehnung von bestimmten Spielformen:

„Einfache Spiele Ja. Gesellschaftsspiele mag ich nicht so gerne, weil ich Angst habe die Regeln nicht zu verstehen. Ich schäme mich dann.“ (BLP, F15, P17)

Die beschriebene Scham ausgehend von einer Angst vor fehlenden Kompetenzen zur Problemlösung, dem Verständnis von Spielregeln, verweist auf ein subjektiv empfundenes Kompetenzdefizit. Diese Empfindung kann im Lehrkontext ernst genommen werden und bietet für die Anwendung von kreativen Lernmethoden die Möglichkeit, eine Grenze der adäquaten Nutzung zu bestimmen. In diesem Sinne ist kreatives Lernen nur dann effektiv, wenn es im Fall von Lernspielen die besagten Überraschungseffekte ausgehend von einer kontextuellen Adäquatheit hervorbringen kann.¹⁴⁹ Das Risiko einer Überforderung muss dabei berücksichtigt werden, da es der Bewertung von Leistungen durch Lernende als bedeutsam entgegenstehen würde.¹⁵⁰ Vor diesem Hintergrund sprachen sich auch andere Personen ablehnend zur unterrichtsbezogenen Nutzung von Lernspielen aus. Auf die Frage, ob sich mehr Spiele im Kurs gewünscht werden, antworteten Personen des Grundbildungskurses der VHS Potsdam:

„Nein, ich will lernen.“ (BLP, F17, P14)

„ist ok. Wir machen genug spiele.“ (BLP, F14, P18)

Beghettos Überlegung zu den adäquaten Bedingungen einer lernbezogenen Wirksamkeit verweist entsprechend auf die Möglichkeit, dass digitale Spiele nicht in jeder Hinsicht als kreative Lernmethode zielführend sind.¹⁵¹ Die Ergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass für Erwachsene, die ihre schriftsprachlichen Kompetenzen verbessern möchten, das Spielen nicht immer als Möglichkeit verstanden wird, dieses Lernziel in einer effektiven Form zu erreichen. Folglich lässt sich die Ablehnung von Lernspielen durch Lernende als eine inadäquate Bedingung verstehen, die wiederum auf die Notwendigkeit einer Differenzierung und Integration der lebensweltlichen Kontexte von Lernenden zur Gestaltung von kreativen Lernmethoden verweist.¹⁵² Anhand der Befragung lässt sich daher zunächst feststellen, dass die Implementierung von digitalen Technologien zum Spielen nicht in jedem Fall einen Beitrag zur Gestaltung origineller und bedeutsamer Leistungen im Sinne einer kreativen Lernmethode leisten kann. Die Orientierung an den Lebenswelten von Lernenden zur

¹⁴⁹ Siehe die Überlegungen von Schulz et al. zum freudvollen Spielen als Ergebnis von einem adäquaten Maß an Ungewissheit und Überraschung ausgehend von den Ergebnissen einer Studie zu Pulsmessungen und Erfahrungsberichten von Besuchern einer Gruselattraktion, vgl. Schulz, Tjarde et al., *Play, Reflection, and the Quest for Uncertainty*, S. 43.

¹⁵⁰ Vgl. Runco, Mark A., Jaeger, Garrett J., The Standard Definition of Creativity, in: *Creativity Research Journal*, 24(1), 2012, S. 92.

¹⁵¹ Vgl. Beghetto, Ronald A., *Creative Learning in Education*, S. 473.

¹⁵² Vgl. Linke, Evelyn et al., *Einrichtung und Durchführung von offenen Lernangeboten im Sozialraum*, S. 227–228.

Förderung ihrer schriftsprachlichen Kompetenz zeigt sich anhand des Beispiels digitaler Lernspiele als relevant für eine lernzielbezogene Gestaltung von kreativen Lernmethoden.

Ausgehend von der gegenwärtigen Relevanz digitaler Kompetenzen und der mehrheitlichen Zustimmung zum Spielen als Unterrichtsmethode stellen digitale Lernspiele zwar für viele der Befragten eine Möglichkeit dar, ihre lebensweltlichen Kontexte mit anderen Menschen zu teilen. Insbesondere das sozialkommunikative Potenzial von Multiplayer-Spielen erscheint geeignet, um dem Nutzungsverhalten von digitalen Technologien zur sozialen Kommunikation zu entsprechen.¹⁵³ Der zentrale Problembereich einer solchen Verwendung liegt jedoch in spezifischen Spielpräferenzen und lernzielbezogenen Ablehnungen des Spielens. Beim Einsatz von Lernspielen ist es daher ebenso notwendig wie komplex, kontextsensibel vorzugehen und die Lebenswelten der Lernenden angemessen zu berücksichtigen.

4.3 Inhaltsorientiertes Lernen als Ansatz zur Einbindung von Lerninteressen

Die adäquaten Bedingungen einer komplementären Beziehung des Lernens und der Kreativität nach Beghetto¹⁵⁴ können als Verweis einer Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Befragten verstanden werden. Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Diskussionsteil mit den Lerninteressen der Befragten, um ein weiteres potenzielles Anwendungsfeld kreativer Lernmethoden aufzuzeigen. Ausgehend von der Diskussion der bisherigen Ergebnisse zu den Bildungserfahrungen sowie dem digitalen Alltagsverhalten der Lernenden konnte festgestellt werden, dass sowohl die Bildungserfahrungen als auch das digitale Verhalten für die Umsetzung kreativer Lernmethoden relevante Anwendungsfelder darstellen. Diese Analyseergebnisse waren wichtig, um den sozialen Raum als Voraussetzung einer Lernförderung zu kennzeichnen.

Gleichsam ging die bisherige Diskussion von einer Perspektive aus, die kreatives Lernen als Ergebnis von Erfahrungen und Verhaltensweisen versteht, deren Wirkungsraum sich insbesondere außerhalb von Lehrkontexten gestaltet. Ein Verständnis der Lerninteressen der befragten Lernenden ermöglicht es, auch die konkreten Lehrkontexte als Faktor einer subjektorientierten Gestaltung kreativer Lernmethoden zu berücksichtigen. Das im Kapitel 2.3 dargestellte Konzept einer inhaltsorientierten Pädagogik¹⁵⁵ kann als Möglichkeit einer solchen subjektorientierten Integration der Lerninteressen verstanden werden. Im Unterschied zu leistungsorientierten Modellen betont Tanggaard das Potenzial von Lernprozessen, die Entwicklung kreativer Kompetenzen zu fördern.¹⁵⁶ Ihre Argumentation, dass Kreativität als dynamische Komponente von Lernprozessen zu verstehen ist,¹⁵⁷ lässt sich als möglicher

¹⁵³ Vgl. Steinkuehler, Constance. Video Games and Digital Literacies. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), S. 61.

¹⁵⁴ Vgl. Beghetto, Ronald A., *Creative Learning in Education*, S. 473.

¹⁵⁵ Vgl. in dieser Arbeit, Kap. 2, S. 14.

¹⁵⁶ Vgl. Tanggaard, Lene, *Content-Driven Pedagogy: On Passion, Absorption and Immersion as Dynamic Drivers of Creativity*, S. 167–176.

¹⁵⁷ Vgl. ebd. S. 175–176.

Anknüpfungspunkt interpretieren, Lerninteressen in kreativen Lernmethoden zu integrieren. Um Ansätze für eine inhaltsbezogene Unterrichtsgestaltung herauszuarbeiten, können die Antworten zu den gewünschten Unterrichtsthemen von Lernenden der VHS Potsdam herangezogen werden:

„Ich möchte über Pflanzen sprechen, weil ich gerne Pflanzen auf dem Balkon haben.“ (BLP, F18, P1)

„Nachricht, Historise- Geschicht, Geräteheft, Was und Wo haben problem um Welt.“ (BLP, F18, P3)

„Geschichte, Politik und andere Meinungen, damit ich mit meinen Kindern diskutieren kann, z.B. Bürokratie- Diskussion.“ (BLP, F18, P11)

Die Befunde lassen sich als diverses Spektrum an Lerninteressen beschreiben. Von ökologischen über politischen bis hin zu historischen Themen zeichnet sich die Alltagsrelevanz des Lernens ausgehend von Freizeitaktivitäten, politischen Interessen und sozialer Anschlussfähigkeit im Rahmen der Familie ab. An dieser Stelle wird die theoretische Relevanz eines dynamischen, inhaltsorientierten Lernens deutlich, das sich auf die Integration von Lerninteressen als Grundlage für die Gestaltung von bedeutsam empfundenen Leistungen bezieht.

Im Kontext einer inhaltsorientierten Vermittlung von Lehrinhalten lässt sich die im Leitfaden für Ehrenamtliche des Lerncafés benannte Affirmation „Fehler sind Freunde“¹⁵⁸ nach Peter Hubertus als Ausdruck einer prozessorientierten Lernhaltung verstehen. Eine solche Haltung begreift kreatives Lernen nicht primär als Ergebnis, sondern als Bestandteil des Lernprozesses selbst. Der Leitfaden beschreibt die Angst vieler Lernender vor Fehlern,¹⁵⁹ die auch von der im vorherigen Abschnitt zu Spielpräferenzen zitierten Person geäußert wurde, die Gesellschaftsspiele nicht mag, weil sie Angst davor habe, die Regeln nicht zu verstehen.¹⁶⁰ Dieser Angst kann dem Leitfaden zufolge entgegengewirkt werden, wenn Lernenden der Wert von Fehlern für den Lernprozess vermittelt wird. Im Rahmen einer prozessorientierten Lernhaltung kann subjektive Bedeutsamkeit dazu beitragen, Misserfolge als Bestandteil des Lernprozesses zu akzeptieren.¹⁶¹

Ansätze einer solchen Form des kreativen Lernens, die einerseits vom prozessbezogenen Lernen der inhaltsorientierten Pädagogik ausgehen und andererseits die Bedeutsamkeit von Leistungen vermitteln, konnten in der teilnehmenden Beobachtung im Lerncafé identifiziert werden.¹⁶² Zum Anfang der Beobachtung hatten die Lernenden P1 und P2 von der Lehrperson L1 die Aufgabe bekommen, Bildkarten entsprechenden Wortkarten mit Weihnachtsmotiven zuzuordnen. Oftmals kam es zu Situationen, in denen P1 und P2 Ungewissheit über die Bedeutung von Karten zeigten. Sie wirkten neugierig und stellten Nachfragen bei Unklarheiten

¹⁵⁸ Vgl. Brockhaus, Mona, *Leitfaden für Ehrenamtliche im Lerncafé*, S. 7; Rieckmann, Carola, *Schulungskonzept für Ehrenamtliche in der Alphabetisierung und Grundbildung*, Frankfurt M. 2021, S. 38–45.

¹⁵⁹ Vgl. Brockhaus, Mona, *Leitfaden für Ehrenamtliche im Lerncafé*, S. 7.

¹⁶⁰ Vgl. in dieser Arbeit, Kap. 4, S. 30.

¹⁶¹ Siehe Corazzas Beispiel zu Vincent van Gogh, der seinem Bruder Theo in einem Brief die Motivation beschrieb, trotz zahlreicher Misserfolge ungeachtet der Kosten und Mühen ein Gemälde zu beenden, vgl., Corazza, Giovanni E., *Potential Originality and Effectiveness: The Dynamic Definition of Creativity*, S. 261.

¹⁶²Vgl. in dieser Arbeit, Anhang, S. VII–XIV.

zu bestimmten Zuordnungen (TB, 14:15-14:35). Zum Ende des Lerncafés fragte L1, ob P1 noch etwas lernen möchte, aber P1 entgegnete, stattdessen zum Weihnachtsmarkt gehen zu wollen (TB, 16:05).

In diesem Zusammenhang knüpfen die Beobachtungen an die Befunde eines inhaltsbezogenen Lernens an, das sich an Lerninteressen orientiert. Die Bezugnahme auf alltägliche Interessen wie den Besuch eines Weihnachtsmarktes durch die Zuordnung von Karten betrifft einen Bereich der Lebenswelt, der nicht unbedingt an die Bedingung gesellschaftlicher Funktionalität, sondern an das selbstbestimmte Handeln der Person gebunden ist. Im Kontext eines kreativen Lernens führte die Ungewissheit über die Zuordnungen der Karten nicht zur Ablehnung der Methode, sondern ermöglichte es P1, eigene Vermutungen über Bild- und Wortbedeutungen zu äußern, die als Teil eines kreativen Prozesses verstanden werden können, in dem die Erkenntnis über den Zusammenhang zwischen Wort- und Bildkarten eine bedeutungsvolle Leistung darstellt. Dass die Erkenntnis über das zunächst Ungewisse nicht nur für die P1 selbst, sondern auch für andere Menschen bedeutsam war, ging aus dem regen Austausch und der gegenseitigen Unterstützung der Lernenden hervor (TB, 14:25).

Ausgehend von dieser Interpretation der Beobachtungsergebnisse eröffnet sich eine Perspektivierung der spezifischen Ungewissheit, der die Lernenden begegneten und die nach Beghetto eine Voraussetzung kreativer Lernprozesse darstellt.¹⁶³ Ungewissheit als Erkundung des Möglichen gibt Lernenden somit einen Spielraum, die vorhandenen Kompetenzen nicht als unzureichend, sondern als Grundlage einer zukünftigen Wissenserweiterung zu verstehen.¹⁶⁴ Die Antworten einer Lernenden Person auf die Frage, ob im Unterricht bereits gemalt wurde und welche Inhalte gemalt wurden, lieferten hierzu Informationen über mögliche Lerninteressen:

„Noch nie gemalt. In der Schule mit Wasserfarben, mit Ton gearbeitet, ein Auto mit Rädern und Kerzen. Ich kann dreheln. Mach ich gerne. Ich kann kochen. Rezepte liest das handy vor.“ (BLP, F13, P14)

Weniger das Malen als die beschriebenen Kompetenzen der befragten Person sind hier relevant für die Untersuchung von Lerninteressen. Wie zehn weitere Befragte im Grundbildungskurs der VHS Potsdam¹⁶⁵ schrieb die Person, noch nie im Kurs gemalt zu haben. Stattdessen weist sie darauf hin, dass sie dreheln und kochen kann sowie auch die Sprachausgabe eines Mobiltelefons zur Informationsrezeption von Kochrezepten in schriftlicher Form nutzt. Gleichsam fanden sich auch aufschlussreiche Antworten, die eher das Malen im Unterricht thematisierten:

„Ja, ich habe schon etwas gemalt. Ein Bild mit Tieren aus dem Wald. Das mache ich gerne, weil ich Tiere und die Natur mag.“ (BLP, F13, P17)

¹⁶³Vgl. ebd. Kap. 2, S. 11.

¹⁶⁴Vgl. Beghetto, Ronald A., *Uncertainty X Design: Educating for Possible Futures*, S. 57.

¹⁶⁵Vgl. In dieser Arbeit, (BLP, F14), Anhang, S. XVI–XXII.

Wie bei der anderen Person lassen sich die beschriebenen Themenfelder der Umwelt als Ausdruck von eigenständig formulierten Interessenfeldern deuten. Die unterrichtsbezogene Implementation dieser Interessenfelder eröffnet die Möglichkeit, Lernmethoden anschlussfähig zu gestalten. Im Rückblick auf Tanggaards Konzept eines inhaltsorientierten Lernens¹⁶⁶ kann die Untersuchung von Interessenfeldern die Grundlage einer solchen unterrichtsbezogenen Anbindung darstellen. Gleichsam zeigt sich in der Beobachtung, dass Verbindungen zwischen Lerninteressen und Unterrichtsinhalten bereits gegeben sind. Dies wurde an der Parallele zwischen dem Bildkartenspiel zum Thema Weihnachten und dem Vorhaben von P1, einen Weihnachtsmarkt zu besuchen, deutlich (TB, 16:05). Durch die gezielte Berücksichtigung von Lerninteressen konnte die Anschlussfähigkeit von alltagsbezogenen Situationen erreicht werden.

Ausgehend von diesen Überlegungen lässt sich argumentieren, dass die Förderung kreativer Kompetenzen nicht im Widerspruch zu den berufs- und alltagsfunktionalen Förderungszielen der Grundbildung stehen muss. Ein inhaltsorientiertes Lernen, das sich an den Interessen der Lernenden orientiert, kann dazu beitragen, Ungewissheiten im Lernprozess produktiv zu umrahmen. Dadurch erscheint es möglich, Lernprozesse motivational zu stabilisieren und die Auseinandersetzung mit literalen Anforderungen langfristig zu unterstützen. Auch Aussagen von Lernenden aus der VHS Potsdam deuten darauf hin, dass es möglich ist, die funktionsorientierte Zielsetzung der Grundbildung in das benannte Konzept eines inhaltsorientierten Lernens zu integrieren:

„Zeitungen und Nachrichten, weil ich sie interessant finde.“ (BLP, F18, P19)

„Aktuelles aus den nachrichten. Kurzgeschichten. Informativische Dinge.“ (BLP, F18, P17)

Auch der Text einer Person aus dem Projekt *Meine Geschichte* des Lerncafés verweist auf politisches Interesse:

„Auf mein Land legt sich Mehltau. Erinnerung an die 90er Jahre kommen immer wieder hoch. Als Neonazis Freunde überfielen. Aber auch solche, wo wir Lieder von „Ton, Stein und Scherben“ sangen und Menschen aus verschiedensten Ländern halfen bei der Weiterreise.“¹⁶⁷

Angesichts dieser Befunde ist der Erwerb von politischem und historischem Wissen nicht als primär an beruflicher oder gesellschaftlicher Funktionalität orientiert zu verstehen. Vielmehr weisen die Interessen der Befragten aus der VHS Potsdam und die retrospektive Gegenwartsdeutung der Person aus der VHS Frankfurt (Oder) auf die Relevanz der Themen für die Lebenswelten hin. In diesem Sinne können sie gesellschaftliche Funktionalität fördern, indem persönliche Interessen berücksichtigt werden. Die Integration von Lerninteressen im Rahmen eines inhaltsorientierten pädagogischen Ansatzes ermöglicht es, den Lernprozess weniger am Ziel einer konkreten Leistung auszurichten, sondern an Themen, die Lernenden als

¹⁶⁶ Vgl. Tanggaard, Lene, Content-Driven Pedagogy: On Passion, Absorption and Immersion as Dynamic Drivers of Creativity. S. 167–176.

¹⁶⁷ Brockhaus, Mona, *Meine Geschichte: Geschichten aus dem Lerncafé*, S. 15–16.

subjektiv bedeutsam erscheinen.¹⁶⁸ Kreativität ist nach Tanggaard nicht mit der populären Metapher einer leuchtenden Glühbirne zu verstehen, sondern das Resultat eines dynamischen langfristigen Prozesses im Sinne von Corazza.¹⁶⁹ Die Förderung kreativer Kompetenzen birgt folglich das Potenzial, individuelle Lerninteressen zur Gestaltung von persönlichen und sozial bedeutsamen Verständnisformen als Grundlage langfristiger Lernprozesse zu nutzen, deren Ziel nicht das Erreichen einer Leistung, sondern der Erwerb von Wissen ist. In diesem Sinne bieten unterrichtsbezogene Diskurse eine Möglichkeit, Lernende zur Entwicklung kreativer Lösungsansätze für persönlich und sozial als bedeutsam empfundene Fragestellungen anzuregen.

In Anbetracht der Problematik einer pädagogischen Bezugnahme auf insbesondere politisch kontroverse Themen¹⁷⁰ wird die Schwierigkeit einer didaktischen Einbindung dieser Interessen deutlich. Eine solche Bezugnahme ist für die demokratische Bildung relevant, bleibt jedoch angesichts des Überwältigungsverbots nach dem Beutelsbacher Konsens als Prinzip der deutschen Volkshochschulen für Lehrende ein heikler Bereich. Das Überwältigungsverbot hat den Zweck, die Indoktrination von Schülern zu verhindern, um ihnen eine selbstständige Urteilsbildung zu ermöglichen.¹⁷¹

Gleichsam können auch gesellschaftlich eher konsensual wahrgenommene Themen zur Diskursanregung genutzt werden. Eine Möglichkeit hierfür zeigte sich in einer Beobachtung im Rahmen der Befragung des Grundbildungskurses der VHS Potsdam in den Oberlin-Werkstätten. Am Rand eines Suchbilds zu einem Weihnachtsmarkt wurden verschiedene Figuren und Objekte in Schrift- und Bildform dargestellt, die sich auf Traditionen und religiöse Kontexte des Weihnachtsfests bezogen.¹⁷² Die Lernenden sollten sich den Weihnachtsmarkt anschauen und anschließend erzählen, was sie sich auf dem Weihnachtsmarkt kaufen würden. Im Verlauf der Beschreibungen entstand eine Diskussion darüber, welche Produkte besonders attraktiv sind. Die Initiierung dieses Diskurses durch die Lehrperson kann als Form einer Methodik verstanden werden, die es für Lernende notwendig macht, sich in die Ungewissheit fremder Bewertung zu begeben. Sie ermöglicht es aber auch, eigene Ideen in eine Diskussion einzubringen und diese im Sinne eines kreativen Lernprozesses weniger an der Entwicklung als an der Neubewertung von Argumenten zu orientieren. Das Bedürfnis sozialer Eingebundenheit und Selbstoffenbarung konnte relevant für viele Befragte bewertet werden,

¹⁶⁸ Vgl. Tanggaard, Lene, Content-Driven Pedagogy: On Passion, Absorption and Immersion as Dynamic Drivers of Creativity, S. 175.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., S. 175.

¹⁷⁰ Vgl. Drerup, Johannes, Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 67(4), 2021, S. 481–482.

¹⁷¹ Vgl. Deutscher Volkshochschulen-Verband, *Demokratiebildung und Zivilcourage: Überparteilich, aber nicht wertneutral*, 2026, [<https://www.volkshochschule.de/themen/demokratiebildung/index.php>, letzter Zugriff: 05.03.2026]; Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, *Der Beutelsbacher Konsens im Wortlaut*, Stuttgart 2026, [<https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens-wortlaut>, letzter Zugriff: 05.03.2026].

¹⁷² Vgl. in dieser Arbeit, Anhang, S. XXIX.

auch wenn ausgehend von der Frage, ob gerne im Unterricht über das eigene Leben erzählt wird, Befragte sehr unterschiedliche Antworten gaben:

„Manchmal erzähle ich, aber ich bin ein bisschen schüchtern.“ (BLP, F12, P19)

„Bei der VHS erzähle ich im Unterricht aus meinem Leben. Ich fühle mich wohl in der Gruppe. Mir wird geholfen, wenn ich etwas nicht weiß.“ (BLP, F12, P17)

„Nein, weil es privat ist.“ (BLP, F12, P12)

Die Berücksichtigung von Lerninteressen scheint den Lehrpersonen bewusst zu sein. Zwei der fünf Lehrpersonen befanden gruppenbezogenes Lernen als einen der wichtigsten Faktoren für die Förderung der Lese- und Schreibmotivation von Lernenden (BGL, F13, L1, L2) und drei der fünf Lehrpersonen nannten die Alltagsrelevanz und den Interessenbezug als wichtigen Faktor (BGL, F13, L3, L4, L5).

Ein möglichst umfassendes Verständnis der unterschiedlichen Lerninteressen der Befragten kann als zentraler Aspekt für eine Anwendung kreativer Lernmethoden verstanden werden, das sich vor dem Hintergrund von Tanggaards Konzept eines inhaltsorientierten Lernens erreichen lässt. Das Ziel der Grundbildung, die alltags- und berufsbezogenen Funktionalität von gering literalisierten Personen zu fördern,¹⁷³ kann im Kontext der Untersuchungsergebnisse von der Entwicklung kreativer Kompetenzen profitieren. Die Integration von Lerninteressen in Form eines inhaltsorientierten Lernens ermöglicht in diesem Sinne einen Schnittpunkt von Lebenswelt und gesellschaftlicher Funktionalität. Um Lernende zur interessenorientierten Demonstration ihrer Kompetenzen anzuregen, könnten kreative Lernmethoden eingesetzt werden. In dieser Form würde die Förderung geringer Literalität dem Konzept einer Literalität als sozialer Praxis entsprechen, das die Lebenswelten von gering literalisierten Personen als Grundlage ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen und somit Ausgangspunkt ihrer Lernprozesse versteht.

¹⁷³ Kulturministerkonferenz (Hg.), *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. 2016–2026*, S. 3.

5 Schluss

Obwohl die diskutierten Ergebnisse sich auf eine kleine Untersuchungsgruppe beziehen und keinen generalisierenden Anspruch erheben, konnten sie einen Zugang für eine potenzielle Anwendung kreativer Lernmethoden zur Förderung geringer Literalität aufzeigen. Die Forschungsfrage dieser Arbeit lässt sich dahingehend beantworten, dass spezifische Felder zur Anwendung kreativer Lernmethoden bestimmt werden konnten, die zur Förderung geringer Literalität genutzt werden können. Diese Felder umfassen die Bildungserfahrungen, das digitale Spielverhalten und die Lerninteressen der Befragten. Gleichsam wurden innerhalb dieser Felder mögliche Formen erfasst, die eine Berücksichtigung der lebensweltlichen Kontexte der Lernenden erlaubten. Das Potenzial von Beghettos Modell, zur Gestaltung von subjektiv und sozial bedeutsam empfundenen Leistungen anzuregen,¹⁷⁴ hat sich im Rahmen der Untersuchung als relevant für die Förderung geringer Literalität herausgestellt. Die Auswertung der erhobenen Daten zeigte, dass kreatives Lernen in verschiedenen Anwendungsfeldern einen Lebensweltbezug für die Befragten ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund kam die Untersuchung der Bildungserfahrungen zu dem Ergebnis, dass die Partizipation an autobiografischen Projekten eine Möglichkeit der unterrichtsbezogenen Umsetzung kreativer Lernmethoden darstellt. Die erhobenen Daten verwiesen auf die Relevanz individueller Bildungserfahrungen der Befragten für die Förderung geringer Literalität. Das digitale Spielverhalten konnte als potenzielle Basis einer Förderung geringer Literalität durch kreative Lernmethoden in Form einer methodischen Verwendung digitaler Spiele verstanden werden. Gleichsam zeigten sich auch Hindernisse einer Umsetzung kreativer Lernmethoden, die sich durch die Ablehnung des Spielens als Lernform durch befragte Lernende äußerte. Zugleich wurde die Relevanz einer Berücksichtigung von Lerninteressen der Befragten zur erfolgreichen Anwendung kreativer Lernmethoden deutlich. Die Diskussion der Lerninteressen konzentrierte sich auf die Möglichkeit eines inhaltsorientierten Lernens als kreative Lernmethode. Es ließ sich feststellen, dass die Lernenden über vielfältige Lerninteressen verfügen, die zur Förderung geringer Literalität eingesetzt werden können.

Zusammenfassend lässt sich der Einsatz kreativer Lernmethoden in den untersuchten Befragungsräumen als Möglichkeit einer lebensweltbezogenen Förderung geringer Literalität verstehen. Trotz kleiner Stichprobengröße verdeutlichte die Diskussion verschiedener Anwendungsfelder, dass die Teilnehmenden der untersuchten Grundbildungsangebote über verschiedene Erfahrungskontexte und Interessenschwerpunkte verfügen. Eine weitere Erforschung von komplementären Beziehungen zwischen kreativem Lernen und der Förderung gering literalisierter Erwachsener erscheint daher sinnvoll, um die lebensweltlichen Potenziale von Lernenden zu ergründen. Um die praktischen Implikationen einer solchen Verknüpfung der Förderung von kreativen Kompetenzen und geringer Literalität von Erwachsenen zu

¹⁷⁴ Beghetto, Ronald A., *Creative Learning: A Fresh Look*, S. 6–20.

prüfen, bedarf es jedoch einer Verbreiterung des Forschungsfeldes zu den Lernprozessen von gering literalisierten Erwachsenen sowie weiterer Anstrengungen zur empirischen Untersuchung ihrer lebensweltlichen Kontexte. Die zukünftige Erforschung von Kreativität erfordert eine interdisziplinäre Kommunikation, um nachhaltige Erkenntnisse über individuelle und soziale Voraussetzungen von kreativen Lernprozessen im Kontext einer geringen Literalität von Erwachsenen zu gewinnen.

Mit dem diesjährigen Auslaufen der Alphadekade 2016–2026 bietet sich die Möglichkeit, neue Konzepte zur Förderung geringer Literalität zu erproben. Vor dem Hintergrund der aktuellen lebensweltbezogenen Erforschung geringer Literalität und der prognostizierten Relevanz kreativer Kompetenzen für den zukünftigen Arbeitsmarkt bietet Beghettos Modell des kreativen Lernens eine Möglichkeit zur Anwendung von Unterrichtsmethoden, die eine Förderung geringer Literalität und gesellschaftlicher Teilhabe von den lebensweltlichen Kontexten der Lernenden abhängig macht.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ellen, Linde, Andrea, Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung, in: von Hippel, Aiga, Tippelt, Rudolf (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 5. Aufl., Wiesbaden 2011.
- Alheit, Peter, Dausien, Bettina, Biographieforschung in der Erwachsenenbildung, in: Krüger, Heinz-Hermann, Marotzki, Winfried (Hg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. Aufl., Wiesbaden 2006.
- Bar-Kochva, Irit et al., Sprachliche Bildung im Erwachsenenalter, in: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hg.) *Grundlagen der sprachlichen Bildung*, Münster 2023.
- Beghetto, Ronald A., Creative Learning: A Fresh Look, in: *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(1), Mansfield 2016.
- Beghetto, Ronald A., Creativity in Teaching, in: Kaufman, James C. et al. (Hg.), *The Cambridge Handbook of Creativity Across Domains*, Cambridge 2017.
- Beghetto, Ronald A., Creative Learning in Education, in: Kern, Margaret L., Wehmeyer, Michael L. (Hg.), *The Palgrave Handbook of Positive Education*, London 2021.
- Beghetto, Ronald A., There is no creativity without uncertainty: Dubito Ergo Creo, *Journal of Creativity*, 31(100005), 2021.
- Beghetto, Ronald A., *Uncertainty X Design: Educating for Possible Futures*, Cambridge 2023.
- Benedek et al., Creativity myths: Prevalence and correlates of misconceptions on creativity, in: *Journal for Personality and Individual Differences*, 182(111068), 2021.
- Bendel, Juliane et al., Lebensweltorientierte Alphabetisierung und Grundbildung im Sozialraum – ein professionskultureller Verständigungsversuch, in: Johannsen, Ulrike et al. (Hg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*, Bielefeld 2022.
- Benz-Gydat, Melanie et al., Partizipative Forschung – Neue Formen der Begegnung in der Grundbildung, in: Pabst, Antje, Pape, Natalie (Hg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis*, Bielefeld 2023.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea, Rosebrock, Cornelia, Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell, in: Rosebrock, Cornelia et al. (Hg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*, Weinheim 2013.
- Chlup, Dominique T., Cultivating Creativity in Adult Literacy Education Settings, in: *Adult Literacy Education Journal*, 2(2), 2019.

- Creswell, John W., Plano Clark, Vicki L., *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 3. Aufl., Thousand Oaks 2018.
- Corazza, Giovanni E., Potential Originality and Effectiveness: The Dynamic Definition of Creativity, in: *Creativity Research Journal*, 28(3), 2016.
- David, Lisa, Das Potenzial digitaler Spiele und Spielelemente für die Gestaltung digitaler Lernszenarien in der Alphabetisierung und Grundbildung, in: Ilka Koppel et al. (Hg.), *Digitale Medien in der Grundbildung Erwachsener: Einsatzmöglichkeiten und Gelingensbedingungen*, Bielefeld 2025.
- Diedrich, Jennifer et al., *Kreatives Denken in Deutschland und im internationalen Vergleich: Kurzbericht der Ergebnisse der innovativen Domäne aus PISA 2022*, Münster 2024.
- Döring, Nicola, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, 6. Aufl., Berlin 2023.
- Drerup, Johannes, Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 67(4), 2021.
- Egloff, Birte, *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“: Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus“*, Frankfurt M. 1997.
- Ehmig, Simone C., Jester, Melanie, MOVE – Lernprozesse in Gang setzen: Warum und wozu ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zu Motivation und Verbindlichkeit?, in: Leck, Johanna et al. (Hg.), *Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen*, Bielefeld 2025.
- Engel, Nadine, Cornelius, Karsten, *Lernsoftware-Handbuch Version 3.1*, o. J., [<https://abc-projekt.de/download/beluga-handbuch-3-0/>], letzter Zugriff: 04.03.2026].
- Engel, Nadine, Lernspiel Silbillo: Ein neues Element der Lernsoftware Beluga, in: *ALFA-Forum Nr. 90*, 2016.
- Euringer, Caroline, Was ist Grundbildung?, in: Grotlüschen, Anke, Zimper, Diana, *Literalitäts- und Grundlagenforschung*, Münster 2015.
- Euringer, Caroline, Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen, in: *REPORT– Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (2), 2016.
- Gras, Juliana, Gütekriterien in der qualitativen Forschung mit besonderem Fokus auf pädagogische Handlungsfelder, in: Gras, Juliana, Schieferdecker, Ralf (Hg.), *Einführung in Qualitative Sozialforschung. Grundlagen für Studierende pädagogischer Studiengänge*, Bad Heilbrunn 2025.
- Grotlüschen, Anke, *Erneuerung der Interessetheorie: Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*, Wiesbaden 2010.

- Grotlüschen, Anke et al., Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. in: *REPORT– Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32(4), 2009.
- Grotlüschen, Anke et al., *LEO 2018–Leben mit geringer Literalität*, Hamburg 2019, [<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>, letzter Zugriff: 28.02.2026].
- Grotlüschen, Anke et al., Low literacy in Germany. Results from the second German literacy survey. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 2020.
- Grotlüschen, Anke, Verletzbarkeit und Literalität im 21. Jahrhundert, in: Grotlüschen, Anke (Hg.) *Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 67. Beiheft, 2021.
- Grotlüschen, Anke et al., *LEO PIAAC 2023 – Level One: Im deutschsprachigen Raum*, Hamburg 2023.
- Hamann, Christof, Kißling, Magdalena, Going native, in: Götttsche, Dirk et al. (Hg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*, Stuttgart 2017.
- Heiser, Patrick, *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung: Eine Einführung entlang klassischer Studien*, 2. Aufl., Wiesbaden 2024.
- Hippman, Kathrin, Jambor-Fahlen, Simone, *Basiswissen: Literalität*, 2018, [<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de>, letzter Zugriff: 03.03.2026].
- Jäggi, Christian J., *Digitalisierung in Wirtschaft und Gesellschaft: Ökonomische, soziale und ökologische Auswirkungen, Fragen und Perspektiven*, Wiesbaden 2023.
- Johnson, R. Burke et. al., Toward a Definition of Mixed Methods Research, in: *Journal of Mixed Methods Research*, (2), 2007.
- Karwowski, Maciej, Zielińska, Aleksandra, Living with Uncertainty in the Creative Process: A Self-Regulatory Perspective, in: Beghetto, Ronald A., Jaeger, Garrett J. (Hg.), *Uncertainty: A Catalyst for Creativity Learning and Development*, Vol. 6, Cham 2022.
- Kaufman, James C. et al, Creativity Across Different Domains: An Expansive Approach, in: Kaufman, James C. et al (Hg.), *The Cambridge Handbook of Creativity Across Domains*, Cambridge 2017.
- Klemm, Ulrich et al., *Grundbildungszentren in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*, Chemnitz 2023.
- Klopsch, Britta, Adams, Elisa, *Didaktik der Kulturschule. Impulse aus Wissenschaft und Praxis*, Weinheim 2024.
- Koppel, Ilka, Schepers, Claudia, Das Potential von Grundbildungszentren aus subjektwissenschaftlicher Perspektive, in: *Lernen und Lernstörungen*, 10(4), 2021.
- Kuckarzt, Udo, *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*, Wiesbaden 2014.

- Linke, Evelyn et al., Einrichtung und Durchführung von offenen Lernangeboten im Sozialraum, in: Johannsen, Ulrike et al. (Hg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern: Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven*, Bielefeld 2022.
- Mania, Ewelina, Good Practice für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Ein Praxisleitfaden, in: *DIE Resultate*, 2025.
- Mazza, Francesca, Steger, Aline, Zum Potenzial von Mehrsprachigkeit für die Grundbildung, in: Löffler, Cordula, Koppel, Ilka (Hg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*, Bielefeld 2023.
- Nienkemper, Barbara et al., Stärken zweier Leitstudien für die Weiterbildung: PIAAC und leo – Level-One Studie im Vergleich, in: *REPORT–Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37(3), 2014.
- Podlech, Marsilia, Schepers, Claudia, Gestaltungsimpulse für die Professionalisierung in der Alphabetisierung und Grundbildung, in: Löffler, Cordula, Koppel, Ilka (Hg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*, Bielefeld 2023.
- Pabst, Antje. Literalität als soziale Praxis – eine erweiterte Perspektive auf Anwendung, Aneignung und Vermittlung von Schriftsprache, in: Wimmer, Christopher, Tafner, Georg (Hg.), *Grundbildung und Habitus. Theorie – Methode – Praxis*, Berlin 2025.
- Razumnikova, Olga, Bakaev, Maxim, Age-Related Changes and Reorganization of Creativity and Intelligence Indices in Schoolchildren and University Students, in: *Journal of Intelligence*, 10 (52), 2022.
- Raith, Lisa, Massively Multiplayer Online Games and Well-Being: A Systematic Literature Review, in: *Frontiers of psychology*, 12 (698799), 2021.
- Runco, Mark A., Jaeger, Garrett J., The Standard Definition of Creativity, in: *Creativity Research Journal*, 24(1), 2012.
- Runco, Mark A., Uncertainty Makes Creativity Possible, in: Beghetto, Ronald A., Jaeger, Garrett J. (Hg.), *Uncertainty: A Catalyst for Creativity, Learning and Development*, Vol. 6, Cham 2022.
- Schulz, Tjarde et al., Play, Reflection, and the Quest for Uncertainty, in: Beghetto, Ronald A., Jaeger, Garrett J. (Hg.), *Uncertainty: A Catalyst for Creativity, Learning and Development*, Vol. 6, Cham 2022.
- Sennewald, Nadja, Kreativität, fachliches Lernen und Schreiben: Ein theoretischer Einblick zur didaktischen Verwendung, in: Ammann, Daniel et al., *Wissenschaftlich erzählen – literarisch überzeugen: Kreativ schreiben in der Hochschule*, Bern 2023.
- Spivak, Gayatri C., *Outside in the Teaching Machine*, New York 1993.
- Steinkuehler, Constance, Video Games and Digital Literacies, in: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 2010.

Street, Brian, *Literacy in theory and practice*, in: *Cambridge Studies in Oral and Literate Culture*, Vol. 9, Cambridge 1984.

Street, Brian, What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice, in: *Comparative Education*, 5(2), 2003.

Susi, Tarja et al., *Serious Games – An Overview*, Skövde 2007.

Tanggaard, Lene, Content-Driven Pedagogy: On Passion, Absorption and Immersion as Dynamic Drivers of Creativity, in: Beghetto, Ronald A., Corazza, Giovanni E. (Hg.), *Dynamic Perspectives on Creativity: New Directions for Theory, Research, and Practice in Education*, Cham 2019.

Triulzi, Marco et al., Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(2), 2023.

Van der Zanden, Petrie J. A. C. et al., A review study about creativity in adolescence: Where is the social context?, in: *Thinking Skills and Creativity*, 38 (100702), 2020.

Von Rosenblatt, Bernhard, Lehmann, Rainer H., Begrenzte Lernerfolge in Alphabetisierungskursen. Befunde aus der Forschung – Konsequenzen für die Praxis in: *DIE aktuell*, 2013.

Wolfensberger, Bianca et al., Teilnehmerorientierung und digitale Medien in der Grundbildung, in: Löffler, Cordula, Koppel, Ilka (Hg.), *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*, Bielefeld 2023.

Whitton, Nicola, Moseley, Alex, Deconstructing Engagement: Rethinking Involvement in Learning, in: *Simulation & Gaming*, 45(4–5), 2014.

Wimmer, Christopher, Tafner, Georg, Editorial: Stichworte zur Verhältnisbestimmung zwischen Grundbildung und Habitus, in: Wimmer, Christopher, Tafner, Georg (Hg.), *Grundbildung und Habitus: Theorie – Methode – Praxis*, Berlin 2025.

Wrase, Michael, *Das Recht auf Grundbildung und die Pflicht des Staates zur Sicherung des bildungsrechtlichen Existenzminimums: Expertise mit Blick auf das Problem geringer Literalität*, Berlin 2020.

Zeuner, Christine, Grundbildungs- und Alphabetisierungsforschung: Perspektivverschiebungen und -erweiterungen, in: Pabst, Antje, Pape, Natalie (Hg.), *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung. Eine Zwischenbilanz aus Forschung und Praxis*, Bielefeld 2023.

Sonstige Quellen

Brockhaus, Mona, *Leistungsbeschreibung Lerncafé Handy und Computer in Frankfurt (Oder)*, 2026, [<https://www.vhs-frankfurt->

oder.de/fileadmin/Leistungsbeschreibung_Lerncafe_Medien_2026.pdf, letzter Zugriff: 08.03.2026].

Brockhaus, Mona, *Leitfaden für Ehrenamtliche im Lerncafé* (unveröff. Dok.), Frankfurt (Oder) o. J.

Brockhaus, Mona, *Meine Geschichte–Geschichten aus dem Lerncafé*, (unveröff. Dok.), Frankfurt (Oder) o. J.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Fortschrittsbericht AlphaDekade: Bericht der Bundesregierung über die Fortschritte der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016 bis 2026*, Bonn 2023.

Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR), *Bekanntmachung: Richtlinie zur Förderung von Verbundvorhaben zur Entwicklung und Erprobung von Grundbildungspfaden und eines begleitenden Metavorhabens im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, Bundesanzeiger vom 30.06.2023, 2023, [<https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2023/06/2023-06-30-Bekanntmachung-Alphabetisierung.html?templateQueryString=Richtlinie+zur+Förderung+von+Grundbildungspfaden+und+eines+begleitenden+Metavorhabens>], letzter Zugriff: 10.03.2026].

Cornelius, Karsten, *Beluga Lernsoftware jetzt auch als App*, 2020, [<https://abc-projekt.de/beluga-lernsoftware-jetzt-auch-als-app/>], letzter Zugriff: 06.03.2026].

Deutscher Volkshochschul-Verband, *Alphabetisierung und Grundbildung*, 2025, [<https://www.grundbildung.de/alphabetisierung/index.php>], letzter Zugriff: 03.03.2026].

Deutscher Volkshochschul-Verband, *Kein Einwanderungsland mehr? BMI beschränkt Zugang zu Integrationskursen*, 2026, [<https://www.volkshochschule.de/meldungen/bmi-schraenkt-Zugang-zu-Integrationskursen-drastisch-ein.php>], letzter Zugriff: 03.03.2026].

Deutscher Volkshochschulen-Verband, *Demokratiebildung und Zivilcourage: Überparteilich, aber nicht wertneutral*, 2026, [<https://www.volkshochschule.de/themen/demokratiebildung/index.php>], letzter Zugriff: 05.03.2026].

Engel, Nadine, Cornelius, Karsten, *Lernsoftware-Handbuch Version 3.1*, o.J., [<https://abc-projekt.de/download/beluga-handbuch-3-0/>], letzter Zugriff: 04.03.2026].

Kulturministerkonferenz, *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. 2016–2026*. Berlin 2016.

OECD, *Creativity*, 2024, [<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-issues/future-of-education-and-skills/learning-compass-constructs/Creativity.pdf>], letzter Zugriff: 03.03.2026].

OECD, *Adult literacy skills*, 2026, [<https://www.oecd.org/en/topics/literacy-skills.html>], letzter Zugriff: 04.03.2026].

- OECD, *About: Better policies for better lives*, 2026, [<https://www.oecd.org/en/about.html>], letzter Zugriff: 04.03.2026].
- OECD, *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education*, Paris 2026.
- Pfitzner, Ina, *Konzept Grundbildung der Volkshochschule Frankfurt (Oder) –Förderzeitraum 2023–2025* (unveröff. Dok.), Frankfurt (Oder) o. J.
- Kasulke, Uta, Schultz, Daniela, Lesen – schreiben – miteinander reden, in: *Broschüre „Grundbildung für Erwachsene - Module für ein Grundbildungsangebot an Weiterbildungseinrichtungen im Land Brandenburg“*, 2. erw. Aufl., 2008.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, *Der Beutelsbacher Konsens im Wortlaut*, Stuttgart 2026, [<https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens-wortlaut>], letzter Zugriff: 05.03.2026].
- Rundfunk Berlin-Brandenburg (RBB), *Wenn Lesen und Schreiben zur Hürde wird – Grundbildung*, Berlin 2025, [<https://www.ardmediathek.de/video/der-tag-in-berlin-und-brandenburg/wenn-lesen-und-schreiben-zur-huerde-wird-grundbildung/rbb/Y3JpZDovL3JiY185NDNiYmJlMy1iOGZiLTQyZGUtOGFIMi05YWE3ODFkNjQxNjdfcHVibGljYXRpb24>], letzter Zugriff: 06.03.2026].
- Rieckmann, Carola, *Schulungskonzept für Ehrenamtliche in der Alphabetisierung und Grundbildung*, Frankfurt M. 2021.
- Scholz, Achim et al., *Beluga Lernsoftware-Handbuch Version 1.0.1.*, o.J., [https://abc-projekt.de/files/2013/Beluga_Handbuch_1_0_1.pdf], letzter Zugriff: 04.03.2026].
- Urbanek, Simon, *R for macOS*, Boston 2025, [<https://cran.r-project.org>], letzter Zugriff: 07.03.2026].
- Volkshochschule Potsdam, *Grund-Bildungs-Kurse*, 2026, [<https://vhs.potsdam.de/programm/grundbildung/lernen/>], letzter Zugriff:12.03.2026].

Anhang

Datenerhebung

Beispiel-Fragebogen Lerncafé Frankfurt (Oder)

Rahmendaten zur Befragung:

- Datum: 06.06.2025 - 16.06.2025
- Ort: Lerncafé der Volkshochschule Frankfurt (Oder)
- Befragte Personen: 9

Datum: _____

Fragebogen: Was hilft beim Lesen? (zum Beispiel Geschichten erfinden, Bilder zeichnen)

Dieser Fragebogen ist anonym. Ihre Antworten helfen, mehr über Lesen und kreatives Lernen zu erfahren. Bitte kreuzen Sie alle Antworten an, die auf Sie zutreffen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Wichtige Information: Sie dürfen mehrere Antworten auswählen

1: Persönliche Erfahrungen und Lesemotivation

1. Wie alt sind Sie?

- 16- 20 Jahre
- 21- 25 Jahre
- 26- 30 Jahre
- 31- 40 Jahre
- 41- 50 Jahre
- 51- 60 Jahre
- 61- 70 Jahre
- 71- 80 Jahre

2. Wo sind Sie geboren?

Ich bin im Jemen geboren.

Datum: _____

3. Haben Sie in Ihrer Kindheit gerne gelesen? ☹️ 😊 😊 📖

- Ja
- Nein

Wenn Sie Nein angekreuzt haben: Warum haben Sie nicht gerne als Kind gelesen?

- Ich konnte nicht gut lesen 😊 📖
- Ich hatte keine Lust zu lesen 😊 📖
- Ich hatte keine Bücher ✖️ 📖
- Anderer Grund: _____

4. Denken Sie an Ihre Kindheit. Welche Erinnerung haben Sie an das Lesen in der Kindheit? 🗨️

Mein Vater und Meine große Schwester haben mir zu viel gelesen
sehr
Vorglesen

5. Lesen Sie in Ihrer Freizeit? (zum Beispiel Bücher 📖, Briefe 📧, Werbung 📺)

- Ja, oft
- Manchmal
- Selten
- Nie

6. Was lesen Sie gerne?

- Geschichten 📖
- Fernsehnachrichten 📺
- Briefe 📧
- Soziale Medien (Facebook, Whatsapp, Instagram und anderes) 📱
- Anleitungen (zum Beispiel für Medizin, Werkzeug, Küche) 📖

Datum: _____

Kochrezepte 🍳 📖 📄
 Anderes:

7. Wie fühlen Sie sich, wenn Sie lesen? 😊 😐 😞

Ich bin neugierig 🤔
 Ich bekomme Stress 😞
 Ich habe Angst, Fehler zu machen 😞
 Es macht mir Spaß 😊
 Ich bin glücklich, wenn ich etwas lesen kann 😊
 Ich fühle mich gelangweilt 😞

8. Was hilft Ihnen beim Lesen?

Texte, die ich mag ❤️
 Jemand, der mir hilft 🗣️
 Ruhe 🧘 🧘
 leise Musik 🎧 🎧
 viele Bilder 🖼️

9. Warum lesen Sie?

Um etwas zu lernen 📖
 Weil es Spaß macht 😊
 Weil ich es muss 😞 😞
 Für die Kinder / Familie 👨 👩 ❤️
 Ich weiß es nicht 😞 😞
 Anderer Grund: _____

Datum: _____

Teil 2: Kreative Aufgaben beim Lernen

10. Haben Sie zu einer Geschichte schon mal ein Bild gemalt? 🎨 🖋️ 📄
 Ja
 Nein

11. Wollen Sie selbst eine Geschichte schreiben? 📖 😊
 Ja
 Nein

12. Spielen Sie etwas in Ihrer Freizeit (Zum Beispiel: Kartenspiele 🎴 🎴, Sportspiele 🏀 🏀, Handyspiele 📱 📱)
 Ja
 Nein

Wenn Sie Ja angekreuzt haben: Welche Spiele spielen Sie?

Kartenspiele 🎴 🎴
 Sportspiele 🏀 🏀
 Handyspiele 📱 📱
 Brettspiele 🎲

13. Haben Sie im Lerncafé schon einmal ein Spiel gespielt? 🎲 🎲 🎲 (zum Beispiel: Wörter raten 🗣️ 🗣️, Wörter suchen 🗣️ 🗣️, Beluga, Kreuzworträtsel)
 Ja
 Nein

14. Helfen Ihnen Spiele im Lerncafé beim Lernen?
 Ja

Datum: 19. 6. 2025

☒ Nein

Vielen Dank, dass Sie mitgemacht haben! 😊

Beispiel-Fragebogen Grundbildungskurs VHS Potsdam

Rahmendaten zur Befragung:

- Datum: 2.12.2025-19.12.2025
- Orte: VHS Potsdam im Bildungsforum Potsdam, Oberlin-Werkstätten Potsdam
- Befragte Personen: 19

Datum: 2.12.25

Fragebogen zum Thema kreative Aufgaben beim Lernen

Dieser Fragebogen ist anonym. Ihre Antworten helfen, mehr über Lesen und Schreiben beim kreativen Lernen zu erfahren. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

1: Persönliche Erfahrungen

1. Wie alt sind Sie?

16- 20 Jahre
 21- 25 Jahre
 26- 30 Jahre
 31- 40 Jahre
 41- 50 Jahre
 51- 60 Jahre
 61- 70 Jahre
 71- 80 Jahre

2. Wo wurden Sie geboren?

Salzwedel (Sachsen-Anhalt)

3. Haben Sie in der Schule gerne gelesen? Warum oder warum nicht?

Ich habe nicht gelesen. Vorher Grundschule
Es gab kein Lesen wenig lesen mit
Spaß.
nach Wechsel

Datum:

4. An was erinnern Sie sich aus der Schule über das Lesen und Schreiben?
Wie haben Sie sich damals gefühlt oder was haben Sie gedacht?

Habe es gerne gemacht.
Ich wollte mehr.
Es gab nur eine Schule für Geistigbehinderte.
nach einem Umzug.

5. In welchen Situationen lesen Sie in Ihrem Alltag?

Bes. fiktives
Praktische
Arbeit - Arbeitsblatt beim Tischlern
Handy - Internet

6. In welchen Situationen schreiben Sie in Ihrem Alltag?

Bei der Arbeit - Berichtsheft mit Gruppenleiter
Lerncafé!
zu Hause abends

7. Was lesen Sie gerne und warum gerade diese Dinge?

Rätsel aufgaben im Lerncafé!
Aufgaben am Computer
Spaß

8. Wie fühlen Sie sich, wenn Sie lesen? Können Sie ein Beispiel nennen?

fröhlich, ich traue mich ich gebe nicht auf.
ich will lesen ich bin stolz, wenn
ich bin mutig ich bin stolz, wenn
ich was schaffe.

9. Was hilft Ihnen persönlich beim Lesen?

Arbeitsblätter
Mithras beim Partner
Bieder

Datum:

10. Was ist der Grund, warum Sie lesen? Bitte erzählen Sie etwas.

Weil ich es früher nicht gelernt habe.
Ich will unbedingt lesen,
darum gehe ich in 4 Lerncafés
Nachrichten vom Lerncafé lese ich langsam. Das dauert.

Teil 2: Kreative Aufgaben beim Lernen

11. Was lernen Sie derzeit im Unterricht?

Zahlen bis 100
Buchstaben, Silben, kurze Wörter
Umgang Computer

12. Erzählen Sie gerne etwas aus Ihrem Leben im Unterricht?

Falls ja: Was daran macht Ihnen Spaß?

Falls Nein: Warum erzählen Sie ungern Geschichten?

alles Lernen, immer Neues
Wenn mir jemand hilft.
Ich will gelobt werden.
Alle loben mich genug.
Ich freu mich immer.

13. Haben Sie im Unterricht schon einmal gemalt?

Falls ja: Was haben Sie gemalt und wie war das für Sie?

Nach nie gemalt.
Ich kann kochen. In der Schule mit Wasserfarben.
Rezepte Post " " mit Ton gearbeitet.
des Handy vor. ein Auto mit Rädern und Herzen.
Ich kann drehsech. Mach ich gerne.

Datum: 2.12.25

14. Haben Sie schon einmal ein Bild zu einer Geschichte gemalt?

Falls ja: Was haben Sie gemalt und wie war es für Sie?

nein

15. Spielen Sie etwas in Ihrer Freizeit?

Falls ja: Welche mögen Sie und warum mögen Sie diese Spiele?

nein

16. Haben Sie im Unterricht schon einmal ein Spiel gespielt? Wie war Ihre Erfahrung damit?

ja, in einem Lerncafé Bingo
hab ich gern gemacht

17. Wünschen Sie sich mehr Spiele zum Lernen?

Falls ja: Warum wünschen Sie sich mehr Spiele?

nein, ich will lernen

18. Über welche Themen würden Sie im Unterricht gerne sprechen oder lernen? Warum genau diese Themen?

Weiter so

Vielen Dank, dass sie mitgemacht haben! 😊

Beispiel-Fragebogen Lehrpersonen

Rahmendaten zur Befragung:

- Datum: 03.12.2025- 15.12.2026
- Orte: Lerncafé Frankfurt (Oder), VHS Potsdam im Grundbildungsforum Potsdam, Oberlin-Werkstätten Potsdam
- Befragte Personen: 5

Datum: 03.12.2025

Fragebogen für Lehrpersonen bezüglich des Themas kreativer Aufgaben beim Lesen und Schreiben

Dieser Fragebogen wird im Rahmen einer Bachelorarbeit zum Thema Lese- und Schreibmotivation in der Erwachsenenbildung eingesetzt. Die Teilnahme ist anonym und freiwillig.

Teil 1: Erfahrungen und Wahrnehmungen

1. Seit wann arbeiten Sie als Lehrperson in der VHS?

seit 7 Jahren

2. Wie oft in der Woche geben Sie Unterricht?

1 x Woche 2 Std. pro Kurs
es finden 2 Kurse statt

3. Wie nehmen Sie die Lese- und Schreibmotivation der Lernenden wahr? (z.B. Was motiviert und was hindert die Lernenden? Welche Unterschiede können Sie hinsichtlich der Motivation von Lernenden beobachten?)

Sie sind motiviert, aber haben durch
ihre geistige Behinderungen Einschränkungen

4. Welchen Schwierigkeiten begegnen die Lernenden Ihrer Meinung nach am häufigsten? (z.B. Konzentrationsschwierigkeiten, negative Vorerfahrungen, sprachliche Barrieren)

Konzentrationschwierigkeiten
Vergessen des Gelesenen, negative Vorerfahrungen
sprachliche Barrieren durch Hemmungen Schulzeit

5. Falls möglich geben Sie bitte ein Beispiel für eine Situation, in der sich eine Person beim Lernen besonders wohlfühlt hat.

Sie bekommen viel Lob und Zeit
für die Bewältigung der Aufgaben.
Es gibt auch Hilfestellung durch
den Kursleiter. Sie fühlen sich wohl, wenn
Sie Bestätigung bei Erfüllung der Aufgaben erhalten.

Datum: 03.12.2025

6. Falls möglich geben Sie bitte ein Beispiel für eine Situation, in der sich eine Person beim Lernen unwohl gefühlt hat.

Ich versuche, solche Situationen nicht aufkommen zu lassen.
Hindernisse sind Lautstärke; Dazwischen reden;

Teil 2: Kreative Aufgaben und deren Wirkung

5. Wie würden Sie einer anderen Person erklären, was kreative Aufgaben sind?

Kreative Aufgaben bedeuten beim Lernen auf die Bedürfnisse einzugehen und daraus Aufgaben zu entwickeln, die gelöst werden können.

6. Welche kreativen Lernmethoden setzen Sie in Ihrem Unterricht ein und mit welchem Ziel?

Arbeitsblätter werden eingesetzt
„WERLE“ - Ein Sachheft für Erwachsene
Das Ziel ist immer, die gestellte Aufgabe zu lösen, Erfolg zu haben.

7. Haben Sie Veränderungen hinsichtlich des Verhaltens der Lernenden festgestellt, wenn Sie kreative Lernmethoden angeboten haben? Falls ja, welche Veränderungen konnten Sie feststellen?

Bei kreativen Lernmethoden erhöht sich die Aufmerksamkeit, Konzentrationsfähigkeit wird weiter entwickelt. Der Spaßfaktor erhöht sich.

8. Schildern Sie bitte eine Situation im Unterricht in der eine kreative Aufgabe ihrer Meinung nach einen großen Lernerfolg begünstigt hat und beschreiben Sie bitte diese Situation.

Ein Bild wird vorgelegt, z.B. Weihnachtsmarkt
Die Aufgabe besteht zu wählen was man sieht.
Bestimmte Figuren werden gesucht und die Anzahl festgestellt. Die Teilnehmer berichten von ihren eigenen Erfahrungen auf dem Weihnachtsmarkt. Positive Erfahrungen kommen heraus.

Datum:
03.12.2025

9. Haben Sie auch Situationen erlebt, in denen kreative Aufgaben weniger zum Lernerfolg beigetragen haben? Falls ja, bitte beschreiben Sie eine Situation.

Gruppenarbeiten werden abgelehnt und deshalb nicht eingesetzt. Gegenseitige Kontrollen von Texten ebenfalls.

Teil 3: Persönliche Einschätzungen und Vorschläge

10. Welche Alltagsthemen interessieren die Lernenden Ihrer Meinung nach am meisten?

die Jahreszeiten
das Wetter
Essen, Trinken

11. Wodurch kann die Lese- und Schreibmotivation der Lernenden Ihrer persönlichen Einschätzung nach gestärkt werden?

kleine Gruppen, die zusammen lernen
Viel Lob und Ermutigung

12. Haben Sie weitere Anmerkungen zum Einsatz von kreativen Lernmethoden in der Grundbildung?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme ☺

Teilnehmende Beobachtung

Rahmendaten zur Beobachtung

- Datum: 9.12.2025
- Ort: Lerncafé der Volkshochschule Frankfurt (Oder)
- Dauer: 14:15–16:40
- Anwesende Personen: L1 (Lehrperson), P1–P5 (Lernende Personen)

A: Beobachtungstabelle

Zeit	Anmerkungen zu Aufgaben und Verhalten	L1	P1	P2	P3	P4	P5
14:15	-Ale sind über Tisch gebeugt -Alle drei lachen bei Erkenntnis über Bild und Wort zu Krippe	-Schlägt P1 vor Geschichte vorzulesen -Erklärt P2 Grammatik zu Frage- was können wir heute machen? -kündigt heutiges Thema Weihnachten an und referiert zu gestern (verschiedene Wörter zu Weihnachten) -jetzt Bilder zu Wörtern zuordnen -redet sehr deutlich -Wort: Nussknacker (verwendet Hände viel, z.B. Nussknacken, Adventskranz als rund)	-geht mit L1 rein -Liest Geschichte vor (über sein Leben) für Veranstaltung Weihnachten nächste Woche -er freut sich am Ende des Vorlesens und L1 klatscht	-kommt rein und wartet -hat bis jetzt nichts gesagt- ist sehr still -schaut zu L1 beim Legen von Karten und hofft auf Bestätigung der Antwort richtig ist -obwohl nicht dran ist, versucht auch Lösung zu finden (Adventskranz Zuordnung)			
14:25	-jetzt werden Wörter umgedreht (wissen sie noch Wörter zu Bildern?)	-nach Beendigung Aufgabe liest Wörter nochmal laut vor -referiert zu engel-teufel Geschichte im Koran und erklärt unterschied Engel Tradition in der Bibel -Korrigiert nicht alle Aussprache- Fehler, sondern nur manche -sie betont das sie ihnen hilft mit der Aussprache	-liest Wörter lauter, ist generell extrovertierter -übt Aussprache Wörter nach Durchführung Aufgabe (Adventskranz Aussprache z.B. schwierig) -versucht alle Wörter richtig auszusprechen -versucht zu verstehen was ein Kalender ist -Weicht vom Thema ab und sagt „ich sehe am Freitag viele Leute Kerzen aufstellen für tote) -Interesse zur Bedeutung von Wort Kalender nicht besonders stark	-liest Wörter laut vor aber leise -arbeitet zusammen mit p1 und hilft ihm- sie kennen sich gut -hört zu und nimmt sich trinken -still aber hört zu			
14:35	Aufgabe Wörterzettel- welche passen zu Bild (Assoziationskette)	-lobt P2, dass P2 Aufgabe so schnell verstanden und richtig befolgt hat -geht zu p3 und informiert sie über bevorstehende Weihnachtsfeier -beginnt erste Aufgabe mit p3 -geht zurück zu P1, P2 -lacht mit P1, P2 bei Zuordnung „Mit oder Ohne“	-sortiert zunächst -hat noch Schwierigkeiten -versucht P1 auch zu helfen, aber P2 weiß mehr -fragt mich auch ob antworten richtig sind -fragt mich auch, was schmuck ist (hat nicht zugehört, als ich es p1 erklärt habe- ich weiß nicht ob P2 es überhaupt verstanden hat, als ich gesagt habe, ein ring oder eine Kette ist schmuck	-nach Erklärung Aufgabe ordnet Wort zu Bildern zu -scheint besser lesen zu können -hilft P2 -fragt mich auch, Was ist eine Kugel?“	-kommt rein und sagt guten Tag, L1 sagt hallo (freundlich) -wartet allein an Tisch/ ist still		
14:45		-erklärt Bedeutung Wörter zu Glühwein und auch Bedeutung „Mit oder ohne“ -Alkohol Glühwein -sagt mir ich soll an Laptop zeigen den anderen was eine Weihnachtsbaum Kugel ist -zeichnet unterschied Tannenbaum und Laubbaum an Tafel: Blätter/ Laubbaum, Nadeln/ Nadelbaum, Tannenbaum -ich sage das Laubbäume Blätter verlieren und zeige auf bäume ohne Blätter draußen im Winter und L1 erklärt das deswegen Tannenbäume Weihnachtsbäume sind	-erklärt was Überraschung bedeutet- er weiß englische Übersetzung & ist stolz -geht auf viele verschiedene Wörter ein und fragt nach Bedeutungen -scheinen Bedeutung verstanden zu haben (bildliche Beschreibungen sind wichtig)	-hört nur noch zu und ordnet nicht mehr zu -eher still und fragt eher P1, ob er es weiß als L1	-sitzt allein da und liest		

Zeit	Anmerkungen zu Aufgaben und Verhalten	L1	P1	P2	P3	P4	P5
14:55		Sagt zu P3, sie kann gerne vorlesen was sie geschrieben hat -lobt das alles richtig ist - Redet mit P5 über ihre gesundheitlichen Probleme -führt mich ein zu p5- ich kenne sie schon von vorher und erkläre ihr das ich heute Notizen zu Unterricht mache -erklärt Weihnachtsgeschichte zu p5 -geht zu P1, P2 und sagt sie sollen Sätze zu Wörtern, z.B. nach dem Regen... vorlesen	Haben keine Aufgabe, werden nervös und kramen in Ihren Sachen herum -fragt mich, ob der der Satz: nach dem Regen kommt der Regenbogen – richtig ist	-,,- -guckt auf Handy und hört zu bei Kontrolle (L1) Aufgabe von p1 -liest nach Aufforderung eigene Antwort vor „gleicher Satz nach dem Regen“	Hat Aufgabe fertig -liest sehr leise	Kommt herein und sagt sie war krank, wartet und holt Materialien heraus -lacht und sagt es ist okay das ich Notizen mache	
15:05	-ich muss atz „viele kugeln hängen an dem Tannenbaum “ sehr langsam diktieren zu P1	-satz zu neuem Wort Kugel bilden -ich soll nächstes Wort süß machen -geht zu p4 und erklärt ihr Wort Adventskalender und Wort Plätzchen -redet weiterhin mit P3 über Weihnachtswörter -was ist süß? „Plätzchen sind süß“		-freut sich über Lob durch L1 das er Satz „an dem Baum hängen 3 Kugeln“	-liest allein	-liest Weihnachtsgeschichte langsam	
15:15		-geht zu P4	Bittet mich um viel Hilfe	-ich muss ihm Wörter zeigen (er fordert mich nicht auf wie P1 ihm neue Wörter zu geben	Liest allein – wirkt müde	-geht mit L1 Worte durch Weihnachten (versucht richtig zu lesen)	-kommt herein ohne Begrüßung nur zu P4
15:25		Fragt mich, ob ich zurechtkommen mit P1, P2 – ich bin ein bisschen überfordert wegen unterschiedlichen Wörtern und deren Kontrolle bei P1,2 -arbeitet mit P 3- P5 parallel, sowie zuvor mit P1, P2	-fordert weiterhin neue Wörter (ungeduldig) -er sagt es ist einfach	-schreibt noch zu Wort „heiß“, während P2 schon neues Wort (essen) fordert -ich fordere auf mir Satz zu Wort heiß zu zeigen (hat Fehler „die überlegt Feuer“ ist heiß)			L1 bespricht Aufgabe heute – Märchen Bedeutung

Zeit	Anmerkungen zu Aufgaben und Verhalten	L1	P1	P2	P3	P4	P5
15:35		Betreut P3, „welche Wörter fehlen?“		Holt sich Wasser, wirkt etwas gelangweilt, p2 scheint alle Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen -geht nachhause			
		Lacht mit P3 und P4 zusammen über etwas, ansonsten ist es jetzt sehr still, vom Beginn zu jetzt ist es insgesamt ruhiger geworden	-bittet um kurze Pause		-L1 erklärt Kalenderbedeutung, L1 erklärt Feiertage drei Könige		
15:45		Geht wieder auf Koran Beziehung Feiertage ein in Gespräch mit P4 woraufhin p4 mitp6 auf arabisch redet – -sie lacht mit p4 herzlich und sagt, dass sind aber viele Geschenke	-geht aus dem Raum		-unterhält sich mit L1 über ihre Lieblingsfeiertage und Tage an denen sie geschenkt schenkt		
15:55		Sucht Kopfhörer aus Schrank -sagt zu P5, jetzt gehts los“ -erinnert p5 nochmal an Feier nächste Woche -führt Aufgabe hören mit p5 durch und geht zu p4 und fragt sie „was feiern sie am 18.12? Eine Weihnachtsfeier	Kommt rein. Sagt direkt will neuen Satz, Glühwein mit oder ohne Alkohol“ -wort Butter - schreibt Satz: ich esse manchmal Butter und käse			Kommt herein und macht mit L1 Höraufgabe	

Zeit	Anmerkungen zu Aufgaben und Verhalten	L1	P1	P2	P3	P4	P5
16:05	Nur noch P2 und P5 da als lernende	<p>Sagt zu P4, „wir sehen uns am Dienstag, bis nächste Woche.“</p> <p>-geht zu P5 und hilft</p> <p>-L1 fragt warum P3 früher gehen musste, hatte er einen Termin? P2 sagt: nein, ihm war schwindlig, er hatte Kopfschmerzen</p> <p>-übt Aussprache mit P5, die am PC ihre Aufgabe macht zu aussprache- Beluga? Lobt p5, dass sie Ergebnis richtig hat (sitzt an einem Schreibtisch in der hinteren Ecke des Raumes (L1 steht neben ihr)</p> <p>-bittet p2 seine Sätze vorzulesen (lobt ihn dafür, dass Sätze gut sind)</p> <p>-sie fragt ob er noch Geschichte lesen will, aber P2 sagt nein er geht lieber jetzt zum Weihnachtsmarkt und danach kocht er zuhause</p> <p>-sie fragt, was er kochen will, er sagt Spinat und manchmal Kartoffeln mit Zwiebeln</p>	<p>-freut sich über Lob, letzter Satz ist: „Der Weihnachtsmarkt ist neben dem Oderturm</p> <p>-lacht nach ende und bedankt sich für Lob und lächelt</p>		<p>Unterhält sich mit P5 und geht nachhause</p>	<p>Macht ihre Höraufgabe am PC</p> <p>-bedankt sich für Hilfe</p>	<p>Unterhält sich</p> <p>-geht auch nachhause h mit P4</p>
Ab 16:15			<p>-erzählt, dass nur 1,2-mal isst pro tag</p> <p>-packt ein und geht</p>			<p>-macht Aufgabe PC allein</p> <p>-sie bittet L1 um Hilfe, weil immer nur große Buchstaben (neue Aufgabe groß und Kleinschreibung) angezeigt werden</p> <p>-wort sehen und hören und dann aufgeschrieben Aufgabe Beluga</p>	

B: Beobachtungsprotokoll

Das heutige Lerncafé fand in einem Raum der Volkshochschule statt, in dem vier Tische stehen. Es gibt Wasser, Kaffee und Tee. Um **14:15** waren L1 und P1 vor Ort. L1 schlug P1 vor, einen kurzen Text vorzulesen, den P1 verfasst hatte und den er am kommenden Dienstag, den 16.12., zum Weihnachtsfest des Lerncafés vortragen will. P1 liest den Text über seinen Alltag vor und als P1 fertig ist mit dem Lesen, klatscht L1 und P1 wirkt glücklich über den Applaus. Dann kommt P3 in den Raum und L1 führt eine kurze Reflexion des gestrigen Lerncafés durch, in dem P1 und P2 anwesend waren. L1 sagt: „Gestern haben Sie verschiedene Wörter zum Thema Weihnachten kennengelernt.“ Dann verkündet L1 das Thema des heutigen Lerncafés, nämlich die Zuordnung von Wortkarten und Bildkarten zum Thema Weihnachten. L1 redet sehr deutlich und langsam. L1 geht mit P1 und P2 die Bedeutungen der verschiedenen Wort- und Bildkarten durch und gestikuliert oftmals, um Bedeutungen zu erklären. Beispielsweise ballt L1 die linke Hand zu einer Faust und stellt mit der rechten Hand die Bewegung eines Nussknackers dar. Meistens können P1 und P2 die Bilder nicht den Wörtern zuordnen und gerade in solchen Situationen setzt L1 Gestik ein, um ein Bedeutungsverständnis zu ermöglichen. Im Unterschied zu P1 ist P2 eher ruhig und wartet ab, bis L1 eine Aufforderung zur Beantwortung einer Frage gibt. Bei der Zuordnung der Karten zu den Wörtern schaut P2 häufig mit der Erwartung einer Bestätigung zu L1. Auch wenn P2 ruhig ist, versucht P2 aktiv an der Lösungsfindung teilzunehmen, wenn P1 gefordert ist, eine Kartenkombination zu finden. Nach der Zuordnung aller Kombinationen liest L1 alle Wörter laut vor und P1 und P2 lesen die Wörter noch einmal. Insbesondere das Wort „Adventskranz“ scheint für P1 schwierig auszusprechen zu sein. Es fällt auf, dass P1 die Wörter lauter vorliest als P2 und insbesondere P1 die Aussprache der Wörter intensiv übt. Dann werden die Karten von L1 gemischt und die Wortkarten verdeckt, sodass P1 und P2 aus ihrer Erinnerung, die den Bildkarten zugehörigen Wörter sagen müssen. Beim Wort „Krippe“ erklärt L1 die Bedeutung der biblischen Geschichte, indem L1 auf die Figur des Engels referiert. L1 fragt hierzu P1 und P2, ob ihnen der Engel als Gegensatz zum Teufel aus religiösen Kontexten möglicherweise bekannt ist. P1 und P2 bestätigen, dass ihnen die Geschichte vom Engel und Teufel bekannt ist und wirken durch die Alltagsreferenz von L1 interessierter an der Aufgabe. P2 versucht P1 zu unterstützen, wenn P1 ein Wort nicht weiß. L1 korrigiert nicht jeden kleinen Aussprachefehler, sondern nur vereinzelte und betont, dass L1 Hilfe bei der Aussprache von Wörtern anbietet. L1 fragt beim Wort „Adventskalender“, ob P1 und P2 wissen, was ein Kalender ist. Das Konzept des Kalenders scheint trotz zahlreicher Erklärungsversuche von L1 schwierig zu verstehen zu sein und die Erklärung muss schließlich abgebrochen werden, da P2 aufsteht, um sich Wasser zu holen, und vom Thema abweicht und erzählt, dass P1 am Freitag viele Leute gesehen hat, die Kerzen für die Toten in der Nähe seines Hauses aufstellen. Dadurch glaubt P1, der Bedeutung eines Kalenders im Sinne der Datierung von Feiertagen näherzukommen.

Um **14:35** kommt P3 ins Lerncafé und setzt sich an einen leeren Tisch am Fenster und wartet dort still. Bevor L1 zu P3 kommt, gibt L1 die Aufgabe für P1 und P2, verschiedene Wörter zum Thema Weihnachten zu nutzen, um sich Sätze auszudenken. P1 und P2 bekommen identische Wortkarten und L1 lässt ihnen Zeit, sich die Wörter durchzulesen. P2 versteht die Aufgabe sehr

schnell, aber P1 braucht länger und P2 wartet auf P1. L1 geht nun zu P3 und informiert P3 über die kommende Weihnachtsfeier und fragt P3, ob P3 auch kommen möchte. Dann gibt L1 P3 die Aufgabe, einen kurzen Text zum Thema Weihnachten zu schreiben. Währenddessen fragen P1 und P2 mich nach der Bedeutung verschiedener Wörter auf ihren Wortzetteln, wie etwa „Schmuck“ oder „Kugel“. Dann kommt L1 zurück zu P1 und P2 und fragt nach ihrem Verständnis der Wörter. Bei der Frage von P1 und P2, was „mit oder ohne“ als Teil eines Satzes mit Glühwein bedeutet, muss L1 lachen und P1 und P2 lachen auch. L1 erklärt P1 und P2 dann, dass es Glühwein mit oder ohne Alkohol gibt. Beim Wort „Überraschung“ ist P1 stolz über das Verständnis des Wortes, das er durch seine Übersetzung des Wortes „surprise“ aus dem englischen kenntlich macht. P1 fragt kontinuierlich nach der Bedeutung der Wörter, während P2 wartet und ab und zu P1 nach Bedeutungen fragt. Insgesamt erscheint P2 weniger bereit, Fragen an L1 zu stellen und fragt stattdessen eher P1 in einer anderen Sprache als Deutsch. Währenddessen sitzt P3 weiterhin still und liest. Beim Wort „Tannenbaum“ holt L1 die Tafel heran und zeichnet einen Laubbaum und einen Tannenbaum, um den Unterschied zwischen Blättern und Nadeln zu erklären. L1 fragt mich, ob ihre Erklärung zu Laub- und Nadelbäumen sinnvoll ist und ich sage, dass ich die Erklärung von L1 für sinnvoll halte. Ich füge hinzu, dass P1 und P2 jetzt im Winter sehen können, dass die Laubbäume im Unterschied zu den Nadelbäumen keine Blätter mehr haben.

Um **14:55** kommt P4 herein, holt Materialien hervor und wartet an einem dritten Tisch. Bevor L1 zu P4 geht, kontrolliert L1 den fertiggestellten Text von P3. P3 liest den Text leise vor und L1 lobt P3 für das Vorlesen des Textes. P1 und P2 wirken gelangweilt und leicht nervös, weil sie bisher keine neuen Anweisungen erhalten haben. P1 kramt in einer Tasche und P2 schaut auf sein Handy. Bevor L1 zurück zu P1 und P2 kommen kann, führt L1 ein kurzes individuelles Gespräch mit P4 über gesundheitsbezogene Inhalte, die sich auf die Schwierigkeiten von P4 beziehen, befriedigende Lernfortschritte zu erzielen. Dann erklärt L1 für P4 die Bedeutung der Weihnachtsgeschichte, bevor L1 zu P1 und P2 geht und den ersten Satz von P1 kontrolliert, über dessen Korrektheit mich P1 bereits zuvor gefragt hatte und der lautete: „Nach dem Regen kommt der Regenbogen.“ Ich bin leicht verwirrt, weil die Aufgabe eigentlich sein sollte, aus den gegebenen Wörtern Sätze zu bilden, aber P1 diesen Satz bereits vor dem Beginn der Aufgabe vorliegen hatte. Dennoch lobt L1 P1 für den Satz und P2 liest im Anschluss den gleichen Satz vor. Mir wird klar, dass der Satz aus dem vorausgegangenem Besuch im Lerncafé stammt.

Um **15:05** gibt L1 mir den Auftrag, mit dem Wort „süß“ mit P1 und P2 einige Sätze zu bilden. Währenddessen geht L1 zu P3 und erklärt P3 das Wort „Adventskalender“ und anschließend mit P3 weitere Wörter zum Thema Weihnachten. P1 fragt mich: „Was ist süß?“ und ich sage: „Plätzchen sind süß.“ P1 schreibt diesen Satz anschließend auf. Während P1 versucht, ein persönliches Gespräch mit mir zu initiieren, kontrolliere ich die Sätze von P2, indem P2 mir sein Blatt gibt und ich die Sätze lese, die meistens weniger Fehler beinhalten als die Sätze von P1.

L1 geht um 15:15 zu P4 und geht mit P4 Wörter zum Thema Weihnachten durch, die P4 versucht richtig zu lesen. P5 kommt herein und begrüßt nur P3, an dessen Tisch sich P5 setzt und wartet.

P1 bittet weiterhin um Hilfe bei der Schreibung und Aussprache von Wörtern und fordert mich nach der Fertigstellung eines Satzes auch auf, ihm neue Wörter zur Satzbildung zu geben. Ich muss P2 im Unterschied neue Wörter geben, ohne dass er mich hierzu auffordert.

Um **15:25** fragt L1 mich, ob ich mit der Betreuung von P1 und P2 zurechtkomme, und ich bejahe dies, obwohl ich ein bisschen überfordert mit den unterschiedlichen Lerntempi von P1 und P2 bin. Ich gebe P1 und P2 weiterhin neue Wörter, beispielsweise das Wort „heiß“. L1 arbeitet nun ähnlich wie zuvor mit P1 und P2 parallel mit P3 und P5 bezüglich der Bedeutung von Wörtern zum Thema Weihnachten. P1 wirkt mir gegenüber ungeduldig und sagt, dass die Aufgabe einfach ist. P2 schreibt immer noch zum Wort „heiß“ (ausführlicher als P1, meistens mehrere Sätze), während ich P1 bereits das Wort „essen“ vorgebe.

Um **15:35** bespricht L1 derweil mit P5 eine neue Aufgabe zum Thema Märchen. P2 holt sich wieder Wasser, wirkt müde und sagt, dass P2 nach Hause gehen muss, während P1 weiterhin sehr aktiv ist. Ich höre, wie L1 mit P3 und P5 zusammen über etwas lacht, aber ansonsten ist es jetzt recht still. P1 bittet mich um eine kurze Pause und verlässt den Raum. L1 erklärt P3 nun die Bedeutung des Wortes „Kalender“, sowie verschiedene Feiertage, beispielsweise die Heiligen Drei Könige. In diesem Zusammenhang erwähnt L1, wie zuvor hinsichtlich P1 und P2, die Beziehung zwischen dem Engel in der Bibel und dem Engel im Koran. P3 redet dann kurz mit P5, bis L1 fragt, zu welchen Anlässen P3 etwas schenkt. Nach der Aufzählung zahlreicher Anlässe durch P3 lacht L1 zusammen mit P3 und sagt, dass P3 sehr viele verschiedene Anlässe genannt hat.

Um **15:45** holt L1 Kopfhörer für P4 aus dem Materialschrank und erinnert P4 an die Weihnachtsfeier am 16.12., bevor L1 die nachfolgende Aufgabe für P4 erklärt. P4 arbeitet von diesem Zeitpunkt an mit dem Lernprogramm Beluga, in dem P4 ein Wort hört und sieht und dann aufschreiben muss. P1 betritt wieder den Raum und fordert mich auf, P1 ein neues Wort zu geben. Die nächsten beiden Sätze wurden mit den Satzteilen „mit oder ohne“ und „Glühwein“ sowie „Butter“ gebildet, zu dem P1 den Satz schrieb: „Ich esse manchmal Butter und Käse.“ L1 begleitet P4 bei der Beluga-Aufgabe, während P3 und P5 sich verabschieden. L1 erinnert beide noch einmal an die Weihnachtsfeier, bevor sie gehen. P4 arbeitet nun eigenständig und L1 kehrt zurück zu P1 und mir. P1 freut sich über das Lob von L1 für den Satz: „Der Weihnachtsmarkt ist neben dem Oderturm.“ P1 lacht und bedankt sich für das Lob von L1. L1 fragt P1, ob P1 weiß, ob P2 heute wegen eines Termins früher gehen musste, aber P1 erklärt, dass es P2 in letzter Zeit gesundheitlich nicht gut gehe und P2 deshalb gegangen sei. P4 übt die Aussprache der vorgegebenen Wörter in Beluga. P4 führt die Aufgabe am PC auf der gegenüberliegenden Seite des Raumes an einem zur Wand gewendeten Schreibtisch durch. Ich gebe P1 noch ein paar Wörter für Sätze vor, während L1 P4 bei Beluga-Aufgaben hilft. P4 bedankt sich bei L1 für die Hilfestellungen. L1 geht zu P1 und fragt, ob P1 noch eine Geschichte lesen will, aber P1 sagt, dass P1 für heute genug gelernt hat und nun zum Weihnachtsmarkt gehen möchte. P1 erzählt auch, dass P1 nach dem Besuch des Weihnachtsmarktes kochen wird und dass P1 normalerweise viel Gemüse und Obst isst und täglich nur ein- bis zweimal isst. L1 entgegnet P1, dass L1 es gut findet, dass P1 sich gesund ernährt. P1 verlässt den Raum und nur P4 lernt weiterhin in Beluga, bis auch P4 um 16:40 das Lerncafé verlässt.

Datenaufbereitung

Rohdaten zu Lernenden der VHS Frankfurt (Oder)

	1. Wie alt sind Sie?	2. Wo wurden Sie geboren?	3.1 Haben Sie in Ihrer Kindheit gerne gelesen?	3.2 Wenn Sie „Nein“ angekreuzt haben: Warum haben Sie nicht gerne gelesen?	4. Welche Erinnerungen haben Sie an das Lesen in der Kindheit?	5. Lesen Sie in Ihrer Freizeit?	6. Was lesen Sie gerne?	7. Wie fühlen Sie sich, wenn Sie lesen?	8. Was hilft Ihnen beim Lesen?	9. Warum lesen Sie?	10. Haben Sie zu einer Geschichte schon mal ein Bild gemalt?	11. Wollen Sie selbst eine Geschichte schreiben?	12.1 Spielen Sie in Ihrer Freizeit?	12.2 Wenn Sie „Ja“ angekreuzt haben: Welche Spiele spielen Sie?	13. Haben Sie im Lerncafé schon einmal ein Spiel gespielt?	14. Helfen Ihnen Spiele im Lerncafé beim Lernen?
P1	31–40	Afghanistan	Ja		Ich wurde zuhause oft geschlagen und hatte keine Zeit zum Lesen.	Manchmal	Geschichten, Briefe	Neugierig, Stress, Angst, Spaß, Glück	Texte, die ich mag; Betreuung; Bilder; Ruhe	Um etwas zu lernen; aus Spaß; Weil ich es muss; Für die Kinder/ Familie	Nein	Ja	Nein		Ja	Ja
P2	61–70	Syrien	Ja		Ich erinnere mich an schöne Feste in der Schule.	Manchmal	TV- Nachrichten, Soziale Medien, Anleitungen, Kochrezepte	Spaß, Glück	Musik; Bilder	Um etwas zu lernen	Ja	Nein	Ja	Brettspiele, Handyspiele	Ja	Ja
P3	31–40	Iran	Nein	Es war schwierig	Ich war vier Jahre in der Schule. Ich habe im Koran gelesen. Ich habe keine Bücher gelesen.	Oft	Briefe, Soziale Medien, Kochrezepte	Stress, Spaß, Glück	Texte, die ich mag; Betreuung; Musik	Um etwas zu lernen; Aus Spaß; Weil ich es muss; Für die Kinder/ Familie	Nein	Nein	Ja	Sportspiele	Ja	Ja
P4	31–40	Deutschland	Nein	Es war schwierig	Ich habe keine Erinnerungen.	Manchmal	Geschichten, TV- Nachrichten, Soziale Medien, Kochrezepte	Spaß, Glück	Betreuung; Bilder	Um etwas zu lernen; Für die Kinder/ Familie	Ja	Nein	Ja	Kartenspiele, Handyspiele	Ja	Ja
P5	31–40	Jemen	Ja		Mein Vater und meine Mutter haben mir sehr viel vorgelesen.	Oft	Geschichten, Soziale Medien	Neugierig, Spaß, Glück	Texte, die ich mag; Ruhe	Um etwas zu lernen; Weil ich es muss; Für die Kinder/ Familie	Nein	Ja	Ja	Kartenspiele, Sportspiele	Nein	Nein
P6	51–60	Afghanistan	Nein	Kein Zugang zu Büchern	Der Bruder hat nur in kleiner Schule gelesen. Die Person durfte nicht zur Schule.	Selten	Geschichten, TV- Nachrichten, Briefe, Kochrezepte	Neugierig, Stress, Angst, Glück	Texte, die ich mag; Betreuung; Ruhe	Um etwas zu lernen; Aus Spaß; Weil ich es muss; Für die Kinder/ Familie	Nein	Nein	Nein		Nein	Ja
P7	51–60	Deutschland	Ja		Märchenbücher und russische Geschichten.	Selten	Geschichten, Kochrezepte	Glück	Texte, die ich mag; Ruhe	Aus Spaß	Ja	Ja	Ja	Kartenspiele, Brettspiele	Ja	Ja
P8	61–70	Afghanistan	Nein	Es war schwierig	Meine Eltern haben gelesen.	Manchmal	Briefe, Soziale Medien	Glück	Texte, die ich mag	Weil ich es muss	Ja	Ja	Ja	Sportspiele	Ja	Ja
P9	41–50	Afghanistan	Nein	Es war schwierig	Der Vater konnte lesen. Die Mutter nicht.	Manchmal	Geschichten, Briefe	Spaß, Glück	Betreuung, Musik	Weil ich es muss,	Nein	Ja	Nein		Ja	Ja

Rohdaten zu Lernenden der VHS Potsdam

	1. Wie alt sind Sie?	2. Wo wurden Sie geboren?	3. Haben Sie gerne gelesen in der Schule? Warum oder warum nicht?	4. An was erinnern Sie sich aus der Schule über das Lesen und Schreiben? Wie haben Sie sich damals gefühlt oder was haben Sie gedacht?	5. In welchen Situationen lesen Sie in Ihrem Alltag?	6. In welchen Situationen schreiben Sie in Ihrem Alltag?	7. Was lesen Sie gern und warum gerade diese Dinge?	8. Wie fühlen Sie sich, wenn Sie lesen?	9. Was hilft Ihnen persönlich beim Lesen?	10. Was ist der Grund, warum Sie lesen? Bitte erzählen Sie etwas.	11. Was lernen Sie derzeit im Unterricht?	12. Erzählen Sie gerne etwas aus Ihrem Leben? Falls Ja: Was daran macht Ihnen Spaß? Falls Nein: Warum erzählen Sie ungern Geschichte n?	13. Haben Sie schon im Unterricht schon gemalt? Falls ja: Was haben Sie gemalt und wie war das?	14. Haben Sie schon einmal ein Bild zu einer Geschichte gemalt? Falls ja: Was haben Sie gemalt und wie war es für Sie?	15. Spielen Sie etwas in Ihrer Freizeit? Falls ja: Welche mögen Sie und warum genau diese Spiele?	16. Haben Sie im Unterricht schon einmal ein Spiel gespielt? Wie war Ihre Erfahrung damit?	17. Wünschen Sie sich mehr Spiele zum Lernen? Falls ja: Warum wünschen Sie sich mehr Spiele?	18. Über welche Themen würden Sie gerne im Unterricht sprechen oder lernen? Warum genau diese Themen?
VHS Potsdam, Standort Bildungsforum, 10.12.2026																		
P1	51-60	Aleppo	möglicherweise nicht zutreffende Aussage (NT) (Ja, gerne gelesen, weil ich gerne Deutsche lerne)	gerne zur Schule gegangen /mathematisch schwer	Bilderbücher & Comics	mit Schwester am Handy	Ich höre lieber Musik	ich fühle mich gut	Handy zum übersetzen	Zum Spaß	Lesen, Schreiben, Grammatik	Ja ich spreche gerne mit den anderen	Ja, gemalt und gebastelt. Es war gut.	Nein	Ja, Uno. Es macht Spaß	Ja, Wörterspiel	Ja, weil ich gerne Spiele	ich möchte über Pflanzen sprechen, weil ich gerne Pflanzen auf dem Balkon haben.
P2	61-70	Aleppo	Ja gerne gelesen, weil ich mich gerne Geschichten lesen	Es war schön	zu Hause	Email	Ich lese gerne Geschichte n	ich lese gerne in der Schule glücklich	Zu hause Lesen	Weil ich mich integrieren	Letzte Woche Geschichte Hektor (Hectors Reise oder die Suche nach dem Glück)	Ja	ja, malen und basteln	Nein	sport,laufen	Wörtergebastelt, Geschichte n gewürfelt	ja, spas	ich würde gerne tire Geschichte n
VHS Potsdam, Standort Oberlin-Werkstätten Hermannswerder 3.12.2026																		
P3	41-50	Erfurt	Ja	k.a.	Internet, zeitung, Buch	Email	Nachrichte n, historisches Buch, Gerätefunktionische Heft	Schwer, gut, interessant	Weltnachrichte n kennen, Persönliche Kontakte, Kultur kennenerne n	Spanend , und interessant	Lesen und Schreiben und Schprechen	NT Gute schreiben und gute Lesen	Nein	Nein	Kartenspiele (Knak, MauMau, BlackJack), Handyphon e Game, PC Game	Nein	Ja, Kultur und Historische Spiele kennenleme n	Nachricht, Historise-Geschiht, Gerätheft, was und wo haben problem um Welt
P4	41-50	Berlin	Ja	k.a.	Handy	Whatsapp	Biographie von Stars	gut	leise	interessant	lesen und schreiben	Nein	Nein	k.a.	vieregewinnt	Nein	k.a	k.a.
P5	26-30	Celle	Ja	k.a.	wenn ich Zeit habe	Geschichten schreiben auf Teppet (aufb. Geschichten schreiben auf Tablet)	Minaculous (aufb. Miraculous-Gechichten von ladybug und Cat Noir) Es ist schanet (aufb. Es ist spannend?)	gut	auf dem Sofa	Wieswater Gett (aufb. Wie es weiter geht?)	Lesen und schreiben	Weil ich geotrt werde (aufb. Weil ich gehört werde)	Nein	k.a.	Oma was voshplen (aufb. Oma was vorspielen)	Nian (aufb. Nein)	Wo es wig ist (aufb. Wie es jetzt ist?)	k.a.

	1. Wie alt sind Sie?	2. Wo wurden Sie geboren?	3. Haben Sie gerne gelesen in der Schule? Warum oder warum nicht?	4. An was erinnern Sie sich aus der Schule über das Lesen und Schreiben? Wie haben Sie sich damals gefühlt oder was haben Sie gedacht?	5. In welchen Situationen lesen Sie in Ihrem Alltag?	6. In welchen Situationen schreiben Sie in Ihrem Alltag?	7. Was lesen Sie gerne und warum gerade diese Dinge?	8. Wie fühlen Sie sich, wenn Sie lesen?	9. Was hilft Ihnen persönlich beim Lesen?	10. Was ist der Grund, warum Sie lesen? Bitte erzählen Sie etwas.	11. Was lernen Sie derzeit im Unterricht?	12. Erzählen Sie gerne etwas aus Ihrem Leben? Falls Ja: Was daran macht Ihnen Spaß? Falls Nein: Warum erzählen Sie ungern Geschichten?	13. Haben Sie schon im Unterricht schon gemalt? Falls ja: Was haben Sie gemalt und wie war das?	14. Haben Sie schon einmal ein Bild zu einer Geschichte gemalt? Falls ja: Was haben Sie gemalt und wie war es für Sie?	15. Spielen Sie etwas in Ihrer Freizeit? Falls ja: Welche mögen Sie und warum genau diese Spiele?	16. Haben Sie im Unterricht schon einmal ein Spiel gespielt? Wie war Ihre Erfahrung damit?	17. Wünschen Sie sich mehr Spiele zum Lernen? Falls ja: Warum wünschen Sie sich mehr Spiele?	18. Über welche Themen würden Sie gerne im Unterricht sprechen oder lernen? Warum genau diese Themen?
P6	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	Bus, Auto, Maus (aufb. Haus?)	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.	k.a.
P7	21-25	Potsdam	ja	k.a.	Nein	Häny (aufb. Handy), Whatsapp	Liebesromane	gut	in pett (aufb. Internet?)	weil es spannend ist	Lesen und schreiben	nur für mich	Nein	k.a.	Katten (auf. Karten?)	Nein	k.a.	l.a.
P8	31-40	Serbien	Ich hab Mangas gelesen weil mir die Storys gefallen haben	k.a.	vor schlafen gehen, wenn ich ein Manga finde das interessant ist	1 mal in der Woche in die Deutschschule mit Freunde	Mangas weil sie spannend sind	k.a.	ich lese wenn ich alleine bin	Weil es spannen ist und ich will wissen wie es endet	Lesen und schreiben	ich lerne neue Sachen und kann dann besser lesen	k.a.	Nein	MMOS weil es eine gute Story hat und spannen und Spaß macht	Nein	Ja, den dan ist es auch was anderes	k.a.
P9	41-50	Potsdam	Nein	k.a.	wenn ich will	Handy, Whatsapp	Hörbücher	gut	Gautsch (aufb. Couch?)	Spannen sind (aufb. Spannend sind?)	lesen und schreiben	nein, ist nur für mich	Nein	k.a.	Autorennen	Nein	k.a.	k.a.
P10	31-40	Potsdam	ja, ich habe gerne gelesen	k.a.	Auf die Couch lese ich	Mit Freunde schreiben auf Handy Whatsapp	Manga lese ich gerne	sehr gut	Gutes Licht, leise sein	Weil es spannend und interessiert	Lesen und schreiben	(aufb. Nein.) weil es keinen interessiert	Nein	Nein	Malen nach Zahlen	Nein	k.a.	k.a.

	1. Wie alt sind Sie?	2. Wo wurden Sie geboren?	3. Haben Sie gerne gelesen in der Schule? Warum oder warum nicht?	4. An was erinnern Sie sich aus der Schule über das Lesen und Schreiben? Wie haben Sie sich damals gefühlt oder was haben Sie gedacht?	5. In welchen Situationen lesen Sie in Ihrem Alltag?	6. In welchen Situationen schreiben Sie in Ihrem Alltag?	7. Was lesen Sie gerne und warum gerade diese Dinge?	8. Wie fühlen Sie sich, wenn Sie lesen?	9. Was hilft Ihnen persönlich beim Lesen?	10. Was ist der Grund, warum Sie lesen? Bitte erzählen Sie etwas.	11. Was lernen Sie derzeit im Unterricht?	12. Erzählen Sie gerne etwas aus Ihrem Leben? Falls Ja: Was daran macht Ihnen Spaß? Falls Nein: Warum erzählen Sie ungern Geschichten?	13. Haben Sie schon im Unterricht schon gemalt?	14. Haben Sie schon einmal ein Bild zu einer Geschichte gemalt? Falls ja: Was haben Sie gemalt und wie war es für Sie?	15. Spielen Sie etwas in Ihrer Freizeit? Falls ja: Welche mögen Sie und warum genau diese Spiele?	16. Haben Sie im Unterricht schon einmal ein Spiel gespielt? Wie war Ihre Erfahrung damit?	17. Wünschen Sie sich mehr Spiele zum Lernen? Falls ja: Warum wünschen Sie sich mehr Spiele?	18. Über welche Themen würden Sie gerne im Unterricht sprechen oder lernen? Warum genau diese Themen?
VHS Potsdam, Standort Bildungsforum, 02.12.2025																		
P11	51-60	Paraguay	Ja, es hat Spaß gemacht	Es hatte mir gut gefallen	Briefe, Email	Whatsapp mit Familie und Kindern	Politik, Informationen über Deutschland. Bücher mit Erklärungen zu Grammatik	Lesen ist das A und O	Ruhe und kein Stress	Ich will an der Gesellschaft teilnehmen	Grammatik, Endungen, Vergrößerungen, Wortschatz	Nein, weil es privat ist	Nein	Sonne, Gras, Baum zu Gedicht	Früher: Volleyball, Fußball defensiv, Taek- Wan-Do Meister heute: Fahrradfahren, Fitnessstudio	Leselotto, Satzbauspiele, Laufdikatte	Ja, mehr wäre schön aber es muss nicht sein.	Geschichte, Politik und andere Meinungen, damit ich mit meinen Kindern diskutieren kann, z.B. Bürokratie-Diskussion
P12	51-60	Damaskus	Ich habe gerne gelesen, weil ich gut gelehrt habe	ich war fröhlich	Ich lese Namen und Preise von Waren und Medikamente, Bibliothek	Lehrenskaftes, hausaufgaben	Ich gerne Hausaufgaben, Handy	Ich freue mich	mir hilft das handy	Ich lese, weil ich wissen will	NT: Ich lerne Deutsch bei Frau Schaefer	gern falls ja, weil ich sprechen gern	Ja: für ein Präsentation Fluss in Damaskus, hat Spaß gemacht	Als Kind habe ich gemalt gerne.	Karten macht Spaß	NT: Ja: Ich spiele gerne, weil ich Spaß habe	Ich mir spiele, weil ich Spaß macht (aufb. Ich will mehr Spiele, weil ich Spaß macht)	Ich will mir über Deutsch lernen (aufb. Ich will mehr über deutsch lernen)
P13	41-50	Damaskus	Ja, ich habe gerne gelesen, weil ich verstehen lernen wollte	ich war gut	Ich lese viel	Ich schreibe Tagebuch	Ich lese geschichten. Ich mag sie sehr.	Ich bin eine erfolgreiche Frau	Der Kurs hilft mir	Ich mag lesen ohne Hilfe	lernen- lesen- sprechen	NT: Alles sind gut	Ja, ich male Natur	Ja, ich habe ein schloss gemalt	Ja- ich tanzen- sport	NT: Ich mag sehr Sport	Ja- Kartenspiel	Ja. Vor die Spaß und lernen, Deutsch- Geschichte- kunst

	1. Wie alt sind Sie?	2. Wo wurden Sie geboren?	3. Haben Sie gerne gelesen in der Schule? Warum oder warum nicht?	4. An was erinnern Sie sich aus der Schule über das Lesen und Schreiben? Wie haben Sie sich damals gefühlt oder was haben Sie gedacht?	5. In welchen Situationen lesen Sie in Ihrem Alltag?	6. In welchen Situationen schreiben Sie in Ihrem Alltag?	7. Was lesen Sie gemein warum gerade diese Dinge?	8. Wie fühlen Sie sich, wenn Sie lesen?	9. Was hilft Ihnen persönlich beim Lesen?	10. Was ist der Grund, warum Sie lesen? Bitte erzählen Sie etwas.	11. Was lernen Sie derzeit im Unterricht?	12. Erzählen Sie gerne etwas aus Ihrem Leben? Falls Ja: Was daran macht Ihnen Spaß? Falls Nein: Warum erzählen Sie ungern Geschichten?	13. Haben Sie schon im Unterricht schon gemalt? Falls ja: Was haben Sie gemalt und wie war das?	14. Haben Sie schon einmal ein Bild zu einer Geschichte gemalt? Falls ja: Was haben Sie gemalt und wie war es für Sie?	15. Spielen Sie etwas in Ihrer Freizeit? Falls ja: Welche mögen Sie und warum genau diese Spiele?	16. Haben Sie im Unterricht schon einmal ein Spiel gespielt? Wie war Ihre Erfahrung damit?	17. Wünschen Sie sich mehr Spiele zum Lernen? Falls ja: Warum wünschen Sie sich mehr Spiele?	18. Über welche Themen würden Sie gerne im Unterricht sprechen oder lernen? Warum genau diese Themen?
P14	31-40	Salzwedel	Ich habe nicht gelesen. Es gab kein Lesen nach Wechsel. Vorher Grundschule wenig lesen mit Spaß	Habe es gerne gemacht. Ich wollte mehr. Es gab nur eine Schule für Geistigbehinderte nach einem Umzug	Bus fahren, Bahnhöfe, Arbeit, Arbeitsblätter beim Tischlern, Handy-Internet,	Bei der Arbeit, Berichtsheft mit Gruppenleiter, Lerncafé, zu Hause abends	Rätzelaufgaben im Lerncafé, Aufgaben am Computer, Spaß	fröhlich, ich traue mich. Ich will lesen. Ich bin mutig. Ich geb nicht auf. Ich bin stolz, wenn ich was schaffe.	Arbeitsblätter, Mitlesen beim Partner, Bilder	Weil ich es früher nicht gelernt habe. Ich will unbedingt lesen, darum gehe ich in 4 Lerncafés. Nachrichten vom Lerncafé lese ich langsam. Das dauert.	Zahlen bis 100. Buchstaben „Silben, kurze Wörter, Umgang Computer	alles lernen, immer Neues wenn mir jemand hilft. Ich will gelobt werden. Alle loben mich genug. Ich freu mich immer.	Noch nie gemalt. In der Schule mit Wasserfarbe „...“ mit Ton gearbeitet, ein Auto mit Rädern und Kerzen. Ich kann dreheln. Mach ich gerne. Ich kann kochen. Rezepte liest das handy vor.	Nein	Nein	ja, in einem Lerncafé Bingo, hab ich gern gemacht	Nein, ich will lernen.	weiter so.
P15	31-40	Potsdam	Ich habe gern gelesen	Es fiel mir schwer, ich wurde gemobbt. Ich hatte angst	in der Freizeit	ich schreibe selten	Ich lese gern Momo	Ich fühle mich gut, wenn ich spannende Bücher lese	Bilder im Buch	Ich mag spannende Bücher	Lesen	Ja, ich erzähle gern, weil ich viel lerne	ich habe Formen gemalt, das hat Freude gemacht	Ich habe den kleinen Angsthasen gemalt	Ich mag keine Spiele	Nein	Ja, das wäre gut	Geschichte n
P16	61-70	Peru	Ya, ich hatte ein gute Lehrerin	Meine Lehrerin, sie war ganz streng. Ich hab mich gut gefühlt.	Ich lese auf der Straße	Ich schreibe Emails	wir uns schreiben über Whatsapp mit Familie und Freundin	Sehr gut, ich bin neugierig	Ich kann mit anderen Leuten kommunizieren	Mehr kann richtig sprechen	Im Unterricht lerne ich schreiben und Lesen	Mir macht Spaß in der Gruppe zu lernen	Nein, im Unterricht noch nicht gemalt	Nein	Ich Spiele gerne mit meinen Enkelkindern Brettspiele	Nein	Nein	Geschichte von Potsdam

	1. Wie alt sind Sie?	2. Wo wurden Sie geboren?	3. Haben Sie gerne gelesen in der Schule? Warum oder warum nicht?	4. An was erinnern Sie sich aus der Schule über das Lesen und Schreiben? Wie haben Sie sich damals gefühlt oder was haben Sie gedacht?	5. In welchen Situationen lesen Sie in Ihrem Alltag?	6. In welchen Situationen schreiben Sie in Ihrem Alltag?	7. Was lesen Sie gerne und warum gerade diese Dinge?	8. Wie fühlen Sie sich, wenn Sie lesen?	9. Was hilft Ihnen persönlich beim Lesen?	10. Was ist der Grund, warum Sie lesen? Bitte erzählen Sie etwas.	11. Was lernen Sie derzeit im Unterricht?	12. Erzählen Sie gerne etwas aus Ihrem Leben? Falls Ja: Was daran macht Ihnen Spaß? Falls Nein: Warum erzählen Sie ungern Geschichten?	13. Haben Sie schon im Unterricht schon gemalt? Falls ja: Was haben Sie gemalt und wie war das?	14. Haben Sie schon einmal ein Bild zu einer Geschichte gemalt? Falls ja: Was haben Sie gemalt und wie war es für Sie?	15. Spielen Sie etwas in Ihrer Freizeit? Falls ja: Welche mögen Sie und warum genau diese Spiele?	16. Haben Sie im Unterricht schon einmal ein Spiel gespielt? Wie war Ihre Erfahrung damit?	17. Wünschen Sie sich mehr Spiele zum Lernen? Falls ja: Warum wünschen Sie sich mehr Spiele?	18. Über welche Themen würden Sie gerne im Unterricht sprechen oder lernen? Warum genau diese Themen?
P17	41-50	Deutschland	Ja, ich habe gerne gelesen in der Freizeit. Gerne Kinderbücher wenn sie spannend und bildhaft geschrieben wurden.	Ich kann mich nicht genau erinnern. Aber der Leistungsdruck hat mir den Spaß genommen. Und gute Gefühle aus der Schulzeit fehlen mir.	Ich brauche Ruhe im Alltag. Die fehlt mir. Wenn, dann lese ich abends. Erinnere mich aber oft nicht so sehr an das Gelesene.	nur Chats mit sozialen Kontakten	Ich lese gerne Kindergeschichten oder Jugendbücher mit Fantasyanteile. Ich mag Bücher, die bildhaft formuliert wurden und nicht so kompliziert sind.	Ich möchte gerne lesen. Aber da es mir schwer fällt, den Inhalt wiederzugeben, baue ich Druck auf und ärgere mich und bin traurig.	Der Kurs hilft mir	Ich möchte lesen, um mich zu informieren oder auch von schönen Geschichten erzählen zu können.	Den Inhalt vom erlesenen wiederzugeben	Bei der VHS erzähle ich im Unterricht aus meinem Leben. Ich fühle mich wohl in der Gruppe. Mir wird geholfen, wenn ich etwas nicht weiß.	Ja, ich habe schon etwas gemalt. Ein Bild mit Tieren aus dem Wald. Das mache ich gerne, weil ich Tiere und die Natur mag.	Ich habe umgekehrt, eine kleine Geschichte zu Bildern geschrieben	Einfache Spiele. Ja. Gesellschaftsspiele mag ich nicht so gerne, weil ich Angst habe die Regeln nicht zu verstehen. Ich schäme mich dann.	In der VHS machen wir oft kleine Spiele mit Inhaltswiedergeben. Das macht Spaß	Im Unterricht in der VHS ist es ausgewogen mit Spielen, Lesen und Schreiben	Aktuelles aus den Nachrichten. Kurzgeschichten. Informativste Dinge.
P18	51-60	Vietnam	Ich habe nicht zu viel gelesen, weil ich gerne mit meiner Freundin gespielt und gebastelt habe. Wir haben gestrickt und gehäkelt	Ich hatte viele Interessen an der Schule, viele Spiele gelernt, Basteln, Mathematik	Ich lese gerne Nachrichten und einfache Bücher	nur Nachrichten schreiben	Zurzeit lese ich nur von ZDF und Tagesschau, weil ich gerne wissen möchte was in Deutschland, Vietnam und in der Welt passiert	Ich bin zufrieden, wenn ich weiß, was in der Welt passiert. Man kann mehr lernen im Lesen.	Wir können zusammen lesen und erklären neue Wörter und viele Spaß haben	Weil ich gerne wissen möchte, was los ist in der Welt und weil ich flüssiger lesen möchte	lesen, grammatik, schreiben und sprechen.	ich erzähle gerne über meine Arbeit und meine Familie und über meine Kindheit.	Nein	Nein	Würfel spielen, Wörter spielen. Fragen und Antwort spielen	Ja, wir haben sehr Spaß gemacht	ist ok. Wir machen genug spiele.	Alltagsgeschichten, Aktuelles und geschichtlich
P19	41-50	Deutschland	Ja, hat Spaß gemacht	Ich konnte nicht lesen. Ich bin nicht hinterhergekommen	Den Bahnplan wenn ich mit dem Zug fahre	Auf Whatsapp und auf Zettel	Nachrichten und Märchenbücher	glücklich, dauert ein bisschen	Große Buchstaben, keine Schreibschrift	Weil es Spaß macht und weil man was lernt.	Hauptsächlich lesen und manchmal schreiben.	Manchmal erzähle ich aber ich bin ein bisschen schüchtern	Nein	Nein	Ja, Romy Bilder zu Wörtern ordnen. Ich mochte es.	Ja, auf laptop mehr Spiele	Nein, nicht mehr Spiele	Zeitungen und Nachrichten, weil ich sie interessant finde

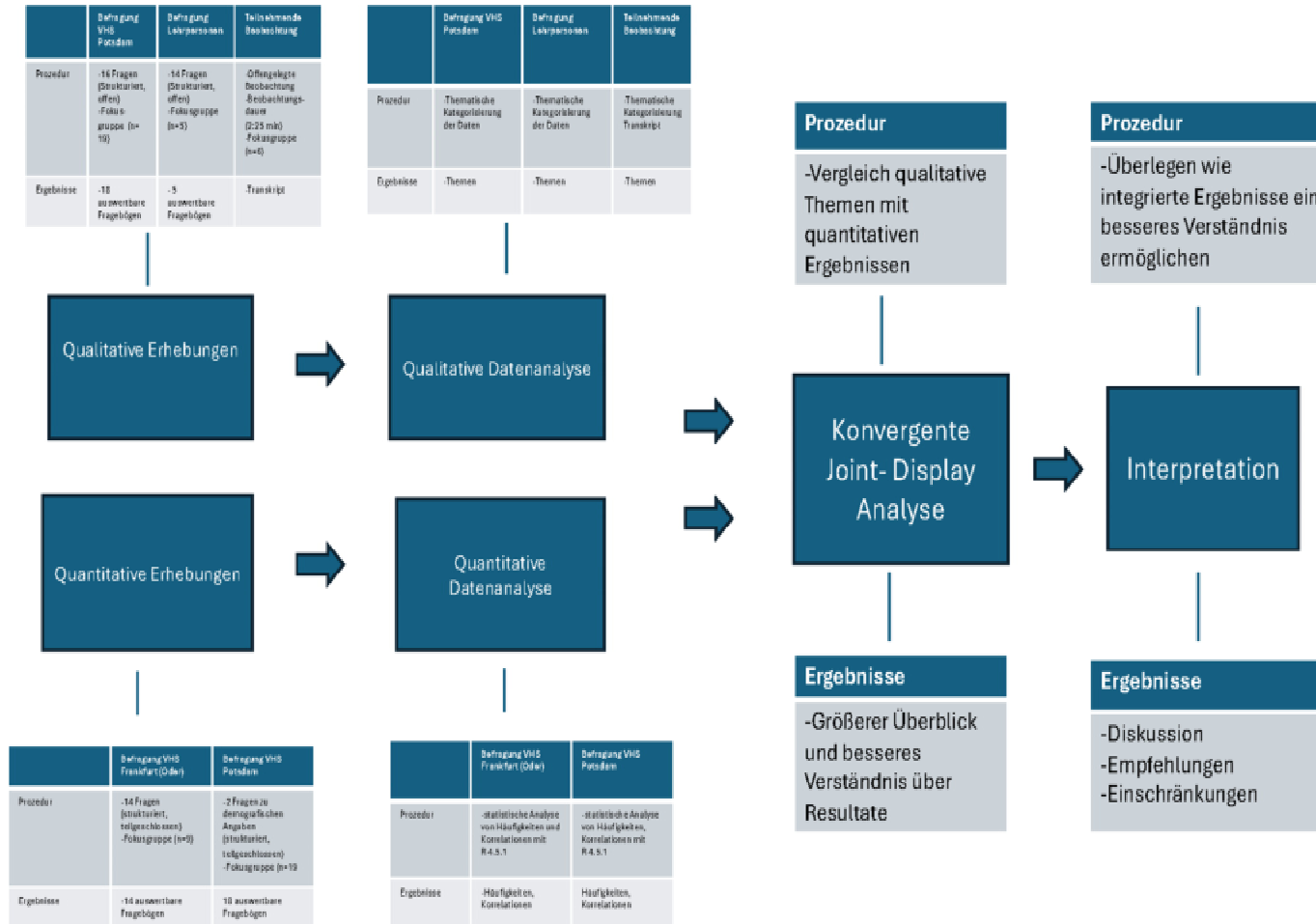
Rohdaten zu Lehrenden der VHS Frankfurt (Oder) und VHS Potsdam

	1. Seit wann arbeiten Sie als Lehrperson in der VHS?	2. Wie oft in der Woche geben Sie Unterricht?	3. Wie nehmen Sie die Lese- und Schreibmotivation der Lernenden wahr? (z.B. Was motiviert und was hindert die Lernenden? Welche Unterschiede können Sie hinsichtlich der Motivation von Lernenden beobachten?)	4. Welchen Schwierigkeiten begegnen die Lernenden Ihrer Meinung nach am häufigsten? (z.B. Konzentrationsschwierigkeiten, negative Vorerfahrungen, sprachliche Barrieren)	5. Falls möglich, geben Sie bitte ein Beispiel für eine Situation, in der sich eine Person beim Lernen besonders wohlfühlt hat.	6. Falls möglich, geben Sie bitte ein Beispiel für eine Situation, in der sich eine Person beim Lernen unwohl gefühlt hat.	7. Wie würden Sie einer anderen Person erklären, was kreative Aufgaben sind?	8. Welche kreativen Lernmethoden setzen Sie in Ihrem Unterricht ein und mit welchem Ziel?	9. Haben Sie Veränderungen hinsichtlich des Verhaltens der Lernenden festgestellt, wenn Sie kreative Lernmethoden angeboten haben? Falls ja, welche Veränderungen konnten Sie feststellen?	10. Schildern Sie bitte eine Situation im Unterricht in der eine kreative Aufgabe Ihrer Meinung nach einen großen Lernerfolg begünstigt hat und beschreiben Sie bitte diese Situation.	11. Haben Sie auch Situationen erlebt, in denen kreative Aufgaben weniger zum Lernerfolg beigetragen haben? Falls ja, bitte beschreiben Sie eine Situation.	12. Welche Alltagsthemen interessieren die Lernenden Ihrer Meinung nach am meisten?	13. Wodurch kann die Lese- und Schreibmotivation der Lernenden Ihrer persönlichen Einschätzung nach gestärkt werden?	14. Haben Sie weitere Anmerkungen zum Einsatz von kreativen Lernmethoden in der Grundbildung?
L1	7 Jahre	1xWoche, 2 Std. pro Kurs, es finden 2 Kurse pro Woche statt	Sie sind motiviert, aber haben durch ihre geistigen Behinderung Einschränkungen	Konzentrationsschwierigkeiten, Vergessen des Gelernten, negative Vorerfahrungen aus der Schulzeit, sprachliche Barrieren durch Hemmungen	Sie bekommen viel Lob und Zeit für die Bewältigung der Aufgaben. Es gibt auch Hilfestellungen durch den Kursleiter. Sie fühlen sich wohl, wenn sie Bestätigungen bei Erfüllung der Aufgaben erhalten	Ich versuche, solche Situationen nicht aufkommen zu lassen. Hindernisse sind Lautstärke; Dazwischen reden	Kreative Aufgaben bedeuten beim Lernen auf die Bedürfnisse einzugehen und daraus Aufgaben zu entwickeln, die gelöst werden können	Arbeitsblätter werden eingesetzt, „MERLE“- Ein Erstleseheft für Erwachsene. Das Ziel ist immer, die gestellte Aufgabe zu lösen, Erfolg zu haben.	Bei kreativen Lernmethoden erhöht sich die Aufmerksamkeit, Konzentrationsfähigkeit wird weiterentwickelt. Der Spaßfaktor erhöht sich.	Ein Bild wird vorgelegt, z.B. Weihnachtsmarkt. Die Aufgabe besteht zu erzählen, was man sieht. Bestimmte Figuren werden gesucht und die Anzahl festgelegt. Die Teilnehmer berichten von ihren eigenen Erfahrungen auf dem Weihnachtsmarkt. Positive Erfahrungen kommen heraus.	Gruppenarbeiten werden abgelehnt und deshalb nicht eingesetzt. Gegenseitige Kontrollen von Texten ebenfalls.	Die Jahreszeiten, das Wetter, Essen, Trinken	kleine Gruppen, die zusammen lernen. Viel Spaß und Ermutigung	k.a.
L2	2019	2x	hohe Motivation, manchmal Durchhaltungsschwierigkeiten, Konzentrationshemmnisse	Konzentrationsschwierigkeiten, Gedächtnis	gemeinsame anerkennende Gespräche. Anerkennung und Lernfortschritte	soll nicht entstehen	offen sein für alle Wünsche, Wertschätzung	Gesprächsrunden in der Gruppe	Gute Stimmung	Alle Teilnehmer verhalten sich freundlich und wertschätzend, auch bei kleiner Lesemöglichkeit	wenn Aufgaben zu schwer sind	Die Stadt Potsdam	Gespräche, kleine Geschichten	Auf alle eingehen, kreativ sein
L3	An der VHS vom 15.3.2021 bis 31.12.2025. Ich war schon vorher in der Grundbildung tätig und vor allem jahrehtelan g auch Sprachlehrerin und Dozentin.	etwa 5 Zeitstunden	Die Motivation ist meist vorhanden. Am GBZ gab es einige Lernende, die mit Verhaltensauffälligkeiten kamen und mit Korrektur nicht gut umgehen konnten.	Sehr unterschiedlich. Lernbehinderungen oder ungenügende Skepsis gegenüber unkonventionellen (kreativen) Lernmethoden. Für Lernende aus anderen Ländern im Zweiten Bildungsweg ist alles fremd, z.B. auch die mathematischen Begrifflichkeiten, politischer oder geschichtlicher Hintergrund.	Mit einer Auszubildenden im UAZ spiele ich immer am Anfang oder am Ende mit Würfeln, damit sie kopfrechnen üben kann. Das macht viel Spaß und wir spielen wirklich um die Wette. Letzte Woche habe ich mit zwei Frauen aus dem ZBW Englisch gemacht- past Tenses. Ich habe erklärt, ihnen die Tabelle gegeben, mündlich geübt- Frage-Antwort. Dann sollten sie je 5 Sätze schreiben- nicht besonders ungewöhnlich, aber am Ende saßen wir da- was gelernt	In den Lerncafés- weiß ich nicht. Aber ich erlebe manchmal, dass sie es einfach nicht verstehen. Dann muss ich einen Satz zurückgehen und mir etwas anderes überlegen. Letzte Woche bat ich die Lernende ein Maßband in bestimmte Stücke zu schneiden (10 cm, 1cm, 1m) und hoffte, dass sie jetzt eine Vorstellung davon hat	Kreative Aufgaben (ich würde diesen Begriff nicht wählen) sind Aufgaben, bei denen die Lernenden etwas tun und einen gewissen Gestaltungsspielraum haben. Es sind Aufgaben, bei denen auch mehrere Sinne angesprochen werden und so freudig und effektiv. Kreativ kann auch bedeuten, dass die Arbeitsweise künstlerisch oder kreativ ist.	Ziel ist immer das Verstehen. Begreifen und Behalten- das ist lernen und das geschieht am besten, wenn man es selbst tut. Originalmaterialien nutzen, auch kleinere Gedichte usw. Kärtchen anfertigen, um Satzstellung zu üben / zuschneiden/ Gedichtszene nachspielen/ Sätze nachspielen/ Körperteile, Gesten zeigen / Sätze raten	Oft anfängliche Zurückhaltung, dann Freude/ Spaß- wichtiger Lernbegünstiger	Vor einigen Jahren hatte ich mit einer Frau mit starken kognitiven Einschränkungen gearbeitet. Sie las sehr kreativ und beflissen aber ich war mir nicht sicher, ob sie wusste, dass es etwas zu verstehen gab, das lesen einen Zweck hat. Also habe ich einen kleinen Text mit ihr als Hautfigur verfasst. Als sie mich während des Lesens freudig und etwas fragend ansah, wusste ich, dass sie verstanden hatte.	Ich hatte nur 2 IKEA- Maßbänder mitgebracht und habe erklärt, „dann versucht euch vorzustellen- okay, war nicht besonders kreativ. Ich glaube, den Behaltenseffekt kann man sowieso selten direkt überprüfen. Aber wenn sich die Lernenden einbringen können, sind sie begeistert und freudig. Misserfolg ist es, wenn sich die Lernenden aus Scham, Gruppenzwang oder anderen Gründen nicht entlasten können.	Sprachlernende wollen auch über sie sprechen, aber in der Grundbildung geht es um anwendungsbezogenes Wissen- Kopfrechnen fürs Einkaufen. Umrechnen für die Ausbildung, Geschichte für den Geschichtsunterricht.	Durch interessante Vorlagen/ Texte- die die Lernenden wirklich interessieren	Bei allem Lernen sollten kreative Ansätze zu Einsatz kommen aber auch besonders in der Grundbildung mit ungeübten Lernenden

	1. Seit wann arbeiten Sie als Lehrperson in der VHS?	2. Wie oft in der Woche geben Sie Unterricht?	3. Wie nehmen Sie die Lese- und Schreibmotivation der Lernenden wahr? (z.B. Was motiviert und was hindert die Lernenden? Welche Unterschiede können Sie hinsichtlich der Motivation von Lernenden	4. Welchen Schwierigkeiten begegnen die Lernenden Ihrer Meinung nach am häufigsten? (z.B. Konzentrationsschwierigkeiten, negative Vorerfahrungen, sprachliche Barrieren)	5. Falls möglich, geben Sie bitte ein Beispiel für eine Situation, in der sich eine Person beim Lernen besonders wohlfühlt hat.	6. Falls möglich, geben Sie bitte ein Beispiel für eine Situation, in der sich eine Person beim Lernen unwohl gefühlt hat.	7. Wie würden Sie einer anderen Person erklären, was kreative Aufgaben sind?	8. Welche kreativen Lernmethoden setzen Sie in Ihrem Unterricht ein und mit welchem Ziel?	9. Haben Sie Veränderungen hinsichtlich des Verhaltens der Lernenden festgestellt, wenn Sie kreative Lernmethoden angeboten haben? Falls ja, welche Veränderungen konnten Sie	10. Schildern Sie bitte eine Situation im Unterricht in der eine kreative Aufgabe Ihre Meinung nach einen großen Lernerfolg begünstigt hat und beschreiben Sie bitte diese Situation.	11. Haben Sie auch Situationen erlebt in denen kreative Aufgaben weniger zum Lernerfolg beigetragen haben? Falls ja, bitte beschreiben Sie eine Situation.	12. Welche Alltags Themen interessieren die Lernenden Ihrer Meinung nach am meisten?	13. Wodurch kann die Lese- und Schreibmotivation der Lernenden Ihrer persönlichen Einschätzung nach gestärkt werden?	14. Haben Sie weitere Anmerkungen zum Einsatz von kreativen Lernmethoden in der Grundbildung?
L4	Seit Januar 1922 (aufb. 2022)	gegenwärtig einmal pro Woche für 2	Die Lernenden kommen freiwillig ins Lerncafé weil sie ihre Kompetenzen erweitern möchten. Sie erwarten so für sich, den alltäglichen Anforderungen (z.B. Einkaufen, Umgang mit Geld) besser begegnen zu können. Andere benötigen Unterstützung, um den Leistungsanforderungen im Unterricht des zweiten Bildungsweges gerecht zu werden und den Abschluss zu erreichen.	Die Schwierigkeiten im Rechnen sind verschieden: Konzentrationschwierigkeiten, fehlendes Vorwissen, kognitive Beeinträchtigungen	Eine häufig kommende Lernende fühlt sich besonders wohl, wenn sie alleine im Lerncafé ist meine volle Unterstützung erhält. Sie benötigt Kontinuität und eine vertraute Atmosphäre.	Anwesenheit fremder und laut sprechender Personen	vielfältige auf die Bedürfnisse der lernenden ausgerichtete Aufgaben	vielfältige Übungsmaterialien zum Auffassen und Verzeutlichen des Sachverhalts, Alltagsmaterialien (Werbezeitungen mit Preisen, Lebensmittelkette, Waage, Maßband u.a.) Würfelspiele, Memory, Domino, Zahlenmauer, kleines Sudoku.	Meine Erfahrung mit den häufig kommenden Lernenden ist, dass Sie die Routine bekannter Aufgabenformate bevorzugend und irritiert sind, wenn es Abweichungen gibt. „Das sind aber komische Aufgaben“ (Das ist sicherlich aber fach- und personenspezifisch.) Das führt zu Überforderung und ich muss wieder einen Schritt zurück gehen.	siehe Nr.7	siehe Nr.7	Umgang mit Geld, Bezahlen und Wechselgeld, Alter von Haustieren ermitteln, gesunde Ernährung, Vorgänge im Körper, Erkrankungen	Themen aus der persönlichen Lebenswelt aufgreifen	k.a.
L5	Ich arbeite seit September 2023 im Grundbildungszentrum des VHS in Frankfurt (Oder) als festangestellte pädagogische Mitarbeiterin.	Ich leite in der Woche 5 offene Lerncafés a 3 Stunden und ein Lerncafé a 2 Stunden für Menschen, die Deutsch als Erstsprache haben oder für Menschen, die gut Deutsch sprechen können (B1), aber die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben haben.	Die Lernenden kommen alle freiwillig, es gibt keinen Zwang von Behörden oder anderen Institutionen. Viele möchten sich im Lesen und Schreiben verbessern, um selbstständiger zu werden. Vor allem für Menschen mit der Erstsprache Deutsch ist es oftmals eine Motivation ihre Fertigkeiten zu verbessern, um unabhängig vom gesetzlichen Betreuer zu werden. Menschen mit Deutsch als Zweitsprache möchten gerne im Alltag besserzurecht kommen, wenn sie...	Menschen, die in Deutschland zur Schule gegangen sind, können oftmals gar nicht genau erklären, warum sie nicht ausreichend Lesen und Schreiben gelernt haben. Sie leiden oft unter einem Stigma und haben verschiedene Strategien entwickelt, um im Alltag zurecht zu kommen. In der Schule haben sie oftmals eher negative Lernerfahrungen gemacht. Dementsprechend ist es eine große Leistung, sich freiwillig wieder in eine Lernsituation zu begeben, in der sie sich mit Inhalten befassen, von denen sie wissen, dass sie...	Die Lernende kommt regelmäßig ins Lerncafé und hat angefangen ein Buch in einfacher Sprache zu lesen. Das Buch handelt von einer Frau, die neu in Deutschland ist und sich nicht traut alleine mit der Straßenbahn zu fahren, da sie nicht gut lesen kann. Die Lernende kann die meisten Wörter gut lesen und durch die hohe Lesegeschwindigkeit kann sie auch den Inhalt gut erfassen. Sie findet die Geschichte sehr ansprechend und äußert, dass sie das Buch sehr schön findet und es ihr viel Spaß macht es zu lesen.	Die Lernende mit Deutsch als Erstsprache hat die Aufgabe, sich drei Wörter von einem Aufgabenblatt auszusuchen und dazu je drei Sätze zu schreiben. Allerdings sind die Wörter nicht in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch. Daher weiß sie nicht, welche Sätze sie passend zu diesen Wörtern schreiben kann. Sie sagt, dass ihr das zu schwer ist und sie nicht weiß, was sie schreiben kann. Die Ehrenamtliche unterstützt und macht ein paar Vorschläge. Aber die anfängliche Verunsicherung bleibt.	Kreativ kann im weitesten Sinne alles sein, wo ein Mensch selber eigene Ideen entwickeln und diese auf unterschiedliche Weise umsetzen kann. Im Kontext des Lerncafés kann dies bedeuten, dass die Lernenden eigene Sätze oder Texte zu bestimmten Wörtern, Bildern oder Fragen schreiben. Das Lernen sollte Spaß machen und so ist es wichtig, dass es auch immer wieder unterschiedliches Material zur Auswahl gibt. Suchrätsel, Wortbaukasten, Bildergeschichten; ...	Im Lerncafé gibt es unterschiedliches Material. Zum Beispiel: Wort-Bild-Karten: Die Lernenden können Wort und Bild zuordnen Suchrätsel: Die Lernenden lernen Strategien, wie sie in vielen Buchstaben Wörter erkennen Finde ein Wort mit A zum Thema „Essen“. Die Lernenden lernen in bestimmte Kategorien zu denken Gesichtchenprojekt: Die Lernenden schreiben (ggf. mit Hilfe) eine eigene Geschichte zu einem Thema, in dem sie „Spezialist“ sind. Sie erleben, dass sie sich...	Wenn die Methode auf Zustimmung trifft, sind die Lernenden oftmals motiviert dabei. Sie erleben selbstständig im besten Fall auch selbst kontrollieren. Sie erleben eine hohe Selbstwirksamkeit.	Eine Lernende hat trotz sehr geringer Schreib- und Lesekenntnisse eine kleine Geschichte über ihr Hobby geschrieben. Sie hat mit Hilfe der Lernbegleitung den Inhalt diktiert und durch das stellvertretende Schreiben der Lernbegleitung konnte sie ihren ersten eigenen Text schreiben. Diesen Text dann zu lesen, hat ihr sehr viel Freude gemacht und ich hatte, den Eindruck, dass sie auch stolz darüber war.	Wenn die Aufgabe zu viel Freiheit in der Kreativität lässt, kann es sein, dass die Person sich überfordert fühlt, da sie zu viel Entscheidungsspielraum hat. Viele sind es gewöhnt, ganz klare Aufgaben zu bekommen. Ein Beispiel war ein Übungsblatt auf dem - wie mit einem Wortbaukasten- neue Wörter gebildet werden sollten.	Viele möchten gerne die Briefe von Ämtern und Behörden verstehen und beantworten können. Eine E-Mail schreiben zu können oder auch für einen bestimmten Arbeitsbereich (Gastronomie, Bau, Sicherheitsdienst,...) Fachwörter lernen. Oder auch eine Geburtstagskarte oder Weihnachtskarte selber schreiben zu können.	Wenn die Lernenden beim Lernen Spass haben, selber merken, dass sie Fortschritte machen und wenn das auch im Alltag angewandt werden kann	Manchmal ergeben sich Lerneffekte, mit denen man nicht gerechnet hat: Beim Basteln und Ausschneiden von Buchstaben (jeweils die Initialen der Person) als Weihnachtsbaum schmück haben viele geübt, wie man mit einer Schablone und einer Schere arbeitet.

Analyseverfahren

Strukturübersicht der Mixed-Methods-Methodik



Auszug aus der Farbcodierung der Daten von Lernenden der VHS Potsdam

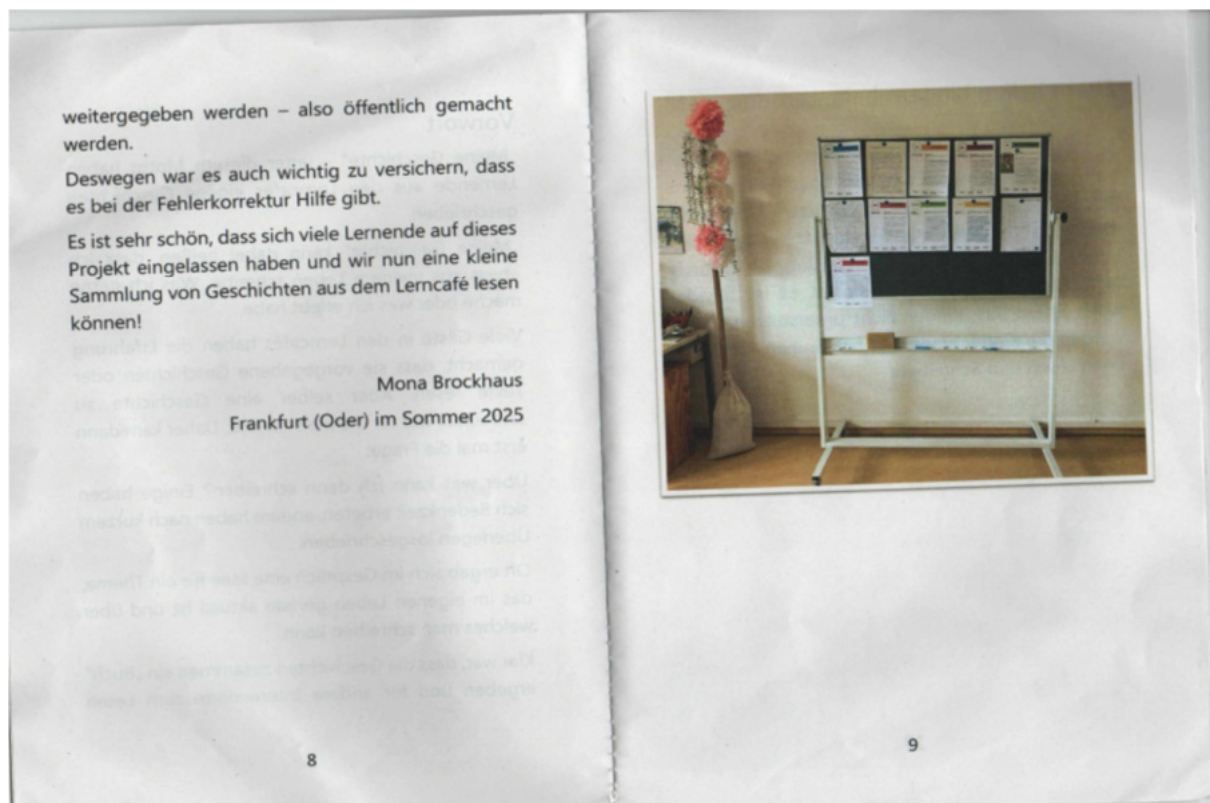
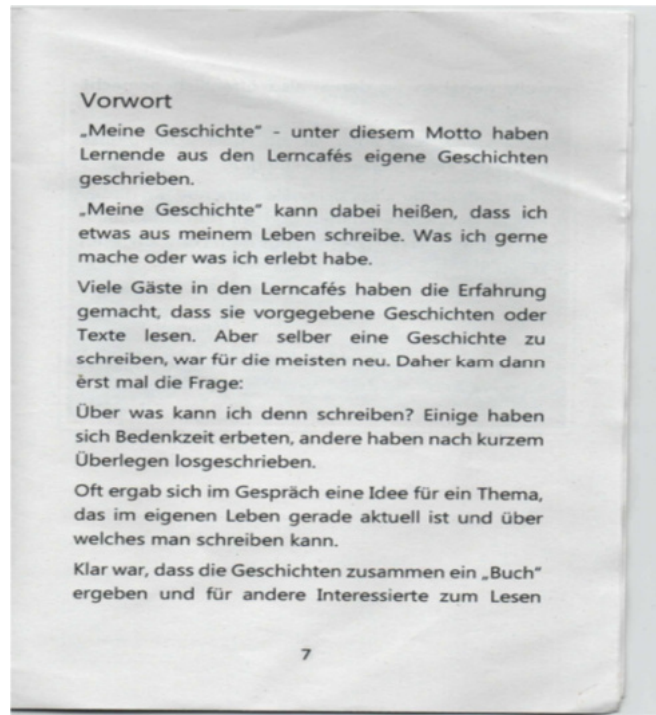
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1	Teilnehmer/Fragen	1 Alter	2 Herkunft	3 Geme gelesen in Schule	4 Erinnerunge n lesen und schrieben	5 Situationen lesen	6 Situationen schreiben	7 Was lesen Sie	8 Wie fühlen Sie sich beim lesen?	9 Was hilft beim lesen?	10 Warum lesen Sie	Teil 2 Kreative Aufgaben	11 Was lernen Sie derzeit	12 Erzählen Sie geme von ihrem Leben?	13 Habe Sie schon im Unterricht gemalt?	14 Bild zu Geschichte gemalt	15 Spielen Sie in Freizeit?	16 Im Unterricht schon gespielt?	17 Mehr Spiele? Warum?	18 Welche Themen würden Sie geme im Unterricht besprechen ?
2		1 51-60	Aleppo	möglichewe ise nicht zutreffende Aussage (NT) (Ja, geme gelesen, weil ich geme Deutsche leme)	/mathematik schwer	Bilderbücher & Comics	Schwester am Handy	Ich höre lieber Musik	Ich fühle mich gut	Handy zum übersetzen	Zum Spaß		Lesen, Schreiben, Grammatik	Ja ich spreche geme mit den anderen	Ja, gemalt und gebastelt. Es wargut.	Nein	Ja, Uno. Es macht Spaß	Ja, Wörterspiel	Ja, weil ich geme Spiele haben.	
3		2 61-70	Aleppo	Ja geme gelesen, weil ich mich geme Geschichten lesen	Es warschön	zu Hause	Email	Ich lese geme in der Schule	Ich lese geme in der glücklich	Zu Hause Lesen	Weil ich mich integrieren		Letzte Woche Geschichte Hektor (Hectors Reise oder die Suche nach dem Glück)	Ja	ja, malen und basteln nein	nein	sport, laufen gewürfelt	Wörte rgebastelt, Geschichten ja, spas	Ich würde geme tire Geschichten	
4	3.12.25Hem answerder 3	41-50	Erfurt	Ja	k.a.	Internet, zeitung, Buch	Email	Nachrichten, historisches Buch, Gerätefunktio nsche Heft	Schwer, gut, interessant	Weltnachric hten kennen, Persönliche Kontakte, Kultur kennene n	Spanend, und interessant		Lesen und Schreiben und Schprechen lesen und schreiben	NT Gute schreiben und gute Lesen	Nein	Nein	Kartenspiele (Knak, MauMau, BlackJack), Handyphone Game, PC Game	Nein	Nachrich, Historise- Geschicht, Gerätheft, was und wo haben kennnenleme problemum Welt	
5		4 41-50	Berlin	Ja	k.a.	Handy	Whatsapp	Biographie von Stars	gut	leise	interessant			nein	nein	k.a.	viere gewinnt	nein	k.a.	k.a.
				Minaculous (aufb. Miraculous- Geschichten von Ladybug																

Kreuztabelle zum Joint Display

Themen	Methoden	Quantität	Quantität	Integration
Biodegradierbarkeit und Ökotoxizität	Lebenszyklus	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Biodegradierbarkeit • 100% Ökotoxizität 	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Biodegradierbarkeit • 100% Ökotoxizität 	<p>Die Biodegradierbarkeit ist ein Maß für die Fähigkeit eines Materials, sich durch biologische Prozesse in natürliche Substanzen zu zersetzen. Die Ökotoxizität ist ein Maß für die schädlichen Auswirkungen eines Materials auf die Umwelt.</p>
Materialien und Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Biodegradierbarkeit • 100% Ökotoxizität 	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Biodegradierbarkeit • 100% Ökotoxizität 	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Biodegradierbarkeit • 100% Ökotoxizität 	<p>Die Biodegradierbarkeit ist ein Maß für die Fähigkeit eines Materials, sich durch biologische Prozesse in natürliche Substanzen zu zersetzen. Die Ökotoxizität ist ein Maß für die schädlichen Auswirkungen eines Materials auf die Umwelt.</p>
Lebenszyklus und Ökotoxizität	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Biodegradierbarkeit • 100% Ökotoxizität 	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Biodegradierbarkeit • 100% Ökotoxizität 	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Biodegradierbarkeit • 100% Ökotoxizität 	<p>Die Biodegradierbarkeit ist ein Maß für die Fähigkeit eines Materials, sich durch biologische Prozesse in natürliche Substanzen zu zersetzen. Die Ökotoxizität ist ein Maß für die schädlichen Auswirkungen eines Materials auf die Umwelt.</p>
Lebenszyklus und Ökotoxizität	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Biodegradierbarkeit • 100% Ökotoxizität 	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Biodegradierbarkeit • 100% Ökotoxizität 	<ul style="list-style-type: none"> • 100% Biodegradierbarkeit • 100% Ökotoxizität 	<p>Die Biodegradierbarkeit ist ein Maß für die Fähigkeit eines Materials, sich durch biologische Prozesse in natürliche Substanzen zu zersetzen. Die Ökotoxizität ist ein Maß für die schädlichen Auswirkungen eines Materials auf die Umwelt.</p>

Verwendete Unterrichtsmaterialien

Vorwort zum Projektheft *Meine Geschichte* der VHS Frankfurt (Oder)



Auszug aus Projekt *Dämme brechen* der VHS Potsdam

BILDUNGSFORUM POTSDAM
VHS POTSDAM

Dämme brechen - wir schreiben los!

Die Ausstellung zeigt Texte von Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten. Sie entstanden in den Lernangeboten des Bereichs Grundbildung der Volkshochschule Potsdam und behandeln das Thema Wasser.

Die Texte bieten Einblicke in persönliche Erfahrungen, Gedanken und bildliche Vorstellungen zum Wasser. Die Textausstellung würdigt die kreativen Potenziale der Autor*innen und feiert die Vielfalt menschlicher Ausdrucksformen.

Lernen Sie Lesen und Schreiben im Erwachsenenalter. Wir helfen Ihnen!

Diese Ausstellung entstand im Juni 2024 im Rahmen des Themenmonats "Wasser", einer Kooperation der Volkshochschulen Brandenburg, Havelland, Potsdam und Potsdam-Mittelmark

THEMENMONAT WASSER

Der Themenmonat "Wasser" wird gefördert vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) Brandenburg.

Meine Stadt Damaskus liegt am Barada in Syrien. In der Bibel heißt der Fluss Abana. Schriftsteller nennen ihn Goldfluss. Seine Quelle ist im Libanon in 1400 m Höhe. Er bewässert die Gärten in Damaskus. 30 km hinter Damaskus trocknet er aus, im Osten in der Wüste.

Der Barada ist 84 km lang. Eine Bismarke heißt Barada. Alle lieben den Barada.

بردى
 Fatum Tadaa. Tadaa

Arbeitsblatt zum Weihnachtsmarkt der VHS Potsdam

