

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Lesen- und Schreibenlernen und -lehren in der Erwachsenenbildung

Passgenaue Unterstützung in
heterogenen Lerngruppen

Peter Hubertus

In der Ausgabe 50, 2023:
Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildung.
Adressat*innen – Zielgruppen – Lernende



Lesen- und Schreibenlernen und -lehren in der Erwachsenenbildung

Passgenaue Unterstützung in heterogenen Lerngruppen

Peter Hubertus

Zitation Hubertus, Peter (2023): Lesen- und Schreibenlernen und -lehren in der Erwachsenenbildung. Passgenaue Unterstützung in heterogenen Lerngruppen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 50, 2023. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-50>.

Schlagworte: Basisbildung, Grundbildung, Alphabetisierung, Lerngeschichten, Unterrichtspraxis, Lernerautonomie, Teilnehmer*innenorientierung



Abstract

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit Erwachsenen mit deutscher Erstsprache auseinander, die über geringe Lese- und Schreibkompetenzen verfügen. Dieses Phänomen wird als „funktionaler Analphabetismus“, „geringe Literalität“ oder „Illetrismus“ bezeichnet. Mit Alphabetisierung, Basisbildung oder Grundbildung bietet die Erwachsenenbildung spezielle Lernangebote für diese Zielgruppe an. Darin ist die Orientierung an den Lerngeschichten, Lebensumständen und Lernzielen der Teilnehmer*innen seit jeher besonders wichtig, gleichwohl aber auch sehr schwierig. Die Teilnehmer*innen dieses Bildungsbereichs sind i.d.R. durch negative Lernerfahrungen in ihrer Schulzeit belastet. Erschwerend wirken Stigmatisierungen der Betroffenen und eine große Heterogenität der Lerngruppen selbst. Mit einem Fallbeispiel aus seiner eigenen Unterrichtspraxis zeigt der Autor am Ende des Beitrags, wie er einen Teilnehmer bei seinen individuellen Bildungsbedarfen konkret unterstützt hat. (Red.)

09

Praxis

Lesen- und Schreibenlernen und -lehren in der Erwachsenenbildung

Passgenaue Unterstützung in heterogenen Lerngruppen

Peter Hubertus

„Unterricht ist eine spezifische Form von Kommunikation von mindestens zwei Personen, die in einer spezifischen Beziehung zueinander stehen. Diese Beziehung ist darauf ausgerichtet, Wissensbestände und Kompetenzen zu erwerben bzw. zu vermitteln. Teilnehmerorientierung ist die Perspektive der Kursleiterin auf einen oder mehrere Lerner mit dem Ziel, Unterricht zu planen, durchzuführen und auf den oder die Lerner abzustimmen.“

Hubertus 2010, S. 38

Das Konzept der Teilnehmer*innenorientierung hat auch Grenzen

In jeder Wissensgesellschaft gibt es Erwachsene, die nur über geringe Lese- und Schreibkompetenzen verfügen und die üblichen schriftsprachlichen Anforderungen in der Arbeitswelt und im Alltag nicht selbstständig, das heißt nicht alleine oder ohne Hilfe von außen, bewältigen können.

Thema dieses Beitrags sind aber nicht Geflüchtete oder Eingewanderte, die zunächst die deutsche Sprache lernen, sich ein neues Schriftsystem aneignen (sog. Zweitschriftler*innen) oder – parallel zu einer fremden Sprache – sich zum ersten Mal mit Buchstaben und Lauten befassen (sog. primäre Analphabet*innen). Hier geht es um Erwachsene, die in Österreich, der Schweiz oder Deutschland geboren oder aufgewachsen sind, dort die Schule besucht haben und trotzdem nur über geringe Lese- und Schreibkompetenzen verfügen.

Dieses Phänomen wird als „funktionaler Analphabetismus“, „geringe Literalität“ oder „Illetrismus“ bezeichnet. Die entsprechenden Lernangebote in der Erwachsenenbildung werden dem Bereich der Alphabetisierung, der Basisbildung oder auch der Grundbildung zugeordnet. In Österreich wurden 1991 an der VHS Floridsdorf in Wien die ersten Kurse durchgeführt (siehe Doberer-Bey 2000). In Deutschland gibt es bereits seit Ende der 1970er Jahre Lese- und Schreibkurse für Erwachsene deutscher Erstsprache – zunächst in West-Berlin und dann in Bremen (siehe Drecoll/Müller 1981).

Teilnehmer*innenorientierung: besonders wichtig – besonders schwierig

Eine starke Orientierung an den Teilnehmer*innen hat für die Alphabetisierungsarbeit seit jeher einen hohen Stellenwert und ist geradezu eine Bedingung für hilfreiche und gelingende

Lernangebote. Gleichwohl ist die Berücksichtigung der Teilnehmer*innen mit ihren Lerngeschichten, Lebensumständen und Lernzielen mit besonderen Herausforderungen verbunden.

Bereits vor 30 Jahren forderte Annette Stock: *„die psychische Belastung der Teilnehmer durch jahrelanges Verbergen ihrer Schwäche und der Angst als Analphabeten erkannt zu werden, [...] dürfen im Unterricht nicht unberücksichtigt bleiben, wenn ein nachhaltiger Lernerfolg angestrebt wird“* (Stock 1993, S. 32). Eine *„teilnehmerorientierte Vorgehensweise“* (ebd., S. 33) könne *„einen auf die Lebenssituation und Interessen bezogenen Bildungsprozeß“* (ebd.) ermöglichen, *„an dessen Organisation die Teilnehmer partizipieren“* (ebd.). Dabei komme es, so Stocks Diagnose, die nichts an Aktualität eingebüßt hat, allerdings häufiger zu Schwierigkeiten, weil die Schule vielfach *„zur rezeptiven bis völlig teilnahmslosen oder verweigernden Haltung erzogen habe“* (ebd.) und viele Lernende *„oft autoritäres Auftreten und direktive Aufgabenstellungen“* (ebd.) durch die Kursleitung erwarten.

Würden die Lernbegleiter*innen auf diese „erlernten“ und „erfahrenen“ Gepflogenheiten der Lernenden eingehen, das heißt, auf ihre Lerngeschichten und Lernerwartungen mit stark lenkendem Unterricht im Sinne einer „Teilnehmer*innenorientierung“ reagieren, *„entmündigten sie die erwachsenen Teilnehmer weiterhin und ließen deren eigentliche Bedürfnisse sicherlich weitgehend unberücksichtigt“* (ebd.). Das Fazit der Autorin lautet: *„Das Konzept der Teilnehmerorientierung halte ich zwar für eine unumgängliche Richtlinie für den Alphabetisierungsunterricht, sehe aber gleichzeitig die Grenzen seiner Verwirklichung in der praktischen Arbeit“* (ebd., S. 37).

Viele „Betroffene“ – wenige Teilnehmende

Auch heute noch werden Menschen mit Problemen im Lesen und Schreiben stigmatisiert, und das Vorurteil intellektueller Minderbegabung ist ihnen aus vielfältigen Diskriminierungserfahrungen vertraut. Nicht selten wandelte sich bei vielen diese Fremdzuschreibung zu einer Selbsteinschätzung, die häufig mit geringem Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen in die eigene Lernfähigkeit einhergeht. Viele lassen

sich lieber von eingeweihten Vertrauenspersonen helfen und bleiben auch beruflich unter ihren Möglichkeiten, als sich für einen Lese- und Schreibkurs anzumelden, obwohl diese Lernangebote kostenlos oder gegen Zahlung eines meist geringen Beitrags wahrgenommen werden können (siehe Döbert/Hubertus 2000).

Eine empirische Studie aus dem Jahr 2019 nennt für Deutschland 6,2 Millionen oder 12,1 Prozent Deutsch sprechende Menschen im erwerbsfähigen Alter, die allenfalls auf Satzebene mehr oder weniger lesen und schreiben können und somit eine „geringe Literalität“ aufweisen (siehe Grotlüschen et al. 2019). Demgegenüber wurden an den deutschen Volkshochschulen, die seit jeher die weitaus meisten Lernangebote bereithalten, im Jahr 2018 lediglich 2.804 einschlägige Kurse durchgeführt, die von etwa 20.000 Personen besucht wurden (siehe Hubertus 2020). Und es steht zu befürchten, dass trotz vielfältiger Aktivitäten vom Bund, von den Ländern und Partnerorganisationen die Ziele der bis 2026 angelegten „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ nicht erreicht werden, nämlich *„dass der funktionale Analphabetismus Erwachsener in Deutschland spürbar verringert und das Grundbildungsniveau erhöht werden“* (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz o.J., S. 2).

Umso wichtiger ist es, dass diejenigen, die den Weg zum nachträglichen Schriftspracherwerb einschlagen, Lernbegleiter*innen vorfinden, die – passend zu den jeweiligen schriftsprachlichen Kompetenzen – die individuellen Lernbedarfe berücksichtigen und den Unterricht mit Elementen von Lernberatung begleiten. Ohne ausreichende Teilnehmer*innenorientierung droht ein rascher Drop-out.

Am leichtesten könnte eine passgenaue Unterstützung im Rahmen von Einzelförderung erfolgen und eine weitestgehende Orientierung auf die Lernerin bzw. den Lerner gewährleisten. Die Eins-zu-Eins-Situation erlaubt es, das passende Thema auszuwählen, den geeigneten Schwierigkeitsgrad der Aufgaben festzulegen, das richtige Lerntempo umzusetzen und ggf. auch die Häufigkeit der Coaching-Termine zu vereinbaren. Einzelförderung kann eine direkte, maßgeschneiderte und intensive Unterstützung bieten, dadurch die Motivation, die Anstrengungsbereitschaft und das Durchhaltevermögen sowie den

Lernzuwachs beschleunigen (siehe Hubertus 2020). Gerade in ländlichen Regionen ohne Kursangebot wäre das eine gute Option. Allerdings wird eine derartige Unterstützung bisher lediglich in Modellprojekten erprobt und auch aus Kostengründen vermutlich die Ausnahme bleiben.

Heterogenität der Lerngruppen erschwert passgenaue Lernangebote

Das gemeinsame Lernen im Lese- und Schreibkurs ist von ständigen Kompromissen und Zugeständnissen geprägt, nicht zuletzt wegen der sprichwörtlichen „Hyperheterogenität“ der Lerngruppen. Das gilt etwa in Bezug auf die Gründe für den Kursbesuch und die damit verbundenen Lernziele. Der eine will besser lesen lernen, um sich auf die theoretische Führerscheinprüfung vorzubereiten. Die andere will ihre Schreibfähigkeiten verbessern, weil sie Dokumentationen für die Altenpflege vornehmen muss. Und wieder andere wollen den eigenen Kindern bei den Hausaufgaben helfen, damit sie in der Schule besser zurechtkommen, oder sich informieren, welche Ernährung für Diabetiker empfohlen wird. Aber wie kann gewährleistet werden, dass die verschiedenen relevanten Themen im Unterricht berücksichtigt werden und jeder und jede an dem „eigenen“ Thema arbeitet?

Eine zweite Herausforderung stellen die gravierenden Unterschiede bei den schriftsprachlichen Kompetenzen dar. Auch wenn eine Lerngruppe i.d.R. aus nur sechs oder acht Personen besteht: Wie kann in den zweimal zwei Unterrichtsstunden in der Woche sichergestellt werden, dass alle Lerner*innen eine passgenaue Förderung erhalten und einen gewissen Zuwachs an Kompetenzen erfahren?

Unterricht mit einem Lehrwerk, in dem alle mit der ersten Seite beginnen und im selben Tempo bis zur letzten Lektion gemeinsam vorangehen, ist ausgeschlossen. Eine individuelle Förderung im Rahmen einerzelförderung wäre sicherlich einfacher. Im Kurs kann diese Herausforderung nur gelingen, wenn gemeinsames und individualisiertes Lernen – auch unterrichtsorganisatorisch – aufeinander abgestimmt werden. Das ist nicht nur für die Kursleitung eine anspruchsvolle Aufgabe, sondern auch für die Lernerinnen und Lerner.

Wir haben es in den Lese- und Schreibkursen für Erwachsene mit einem gravierenden didaktischen Dilemma zu tun: *„Je größer die Heterogenität, desto schwieriger ist die Teilnehmerorientierung – und desto wichtiger ist sie“* (Hubertus 2010, S. 40).

Oftmals ist es auch kaum möglich, dem Anforderungsdruck des Alltags, der Auslöser für den Kursbesuch ist, sofort und unmittelbar im Unterricht Rechnung zu tragen. Wenn jemand den Kurs besucht, weil er*sie am Ende des Arbeitstags notieren muss, welche Aufgaben verrichtet wurden, aber noch nicht in der Lage ist, auch nur leichte Wörter korrekt zu schreiben – wie kann die Diskrepanz zwischen den nächsten sinnvollen Lernschritten im Kurs und den tagtäglichen betrieblichen Herausforderungen bewältigt werden? Es müssen zunächst niedrigere Kompetenzstufen und Vorläuferfähigkeiten entwickelt werden, die noch nicht für den beruflichen Alltag verwertbar sind. Besteht die Geduld, Zwischenziele anzusteuern, einen längeren Lernprozess zu durchlaufen und zu organisieren, sodass frühestens in einigen Monaten die arbeitsplatzspezifischen Anforderungen im Schreiben bewältigt werden können?

Der Lerner bzw. die Lernerin steht durch die berufliche Situation unter Druck und will die vorhandene Problematik seinen bzw. ihren Vorgesetzten und Kolleg*innen nur ungern offenbaren. Und er bzw. sie benötigt Zeit und Verständnis dafür, dass unweigerlich Zwischenschritte bis zum Erreichen des eigenen Lernziels erforderlich sind. Und schließlich sollte während des Lernprozesses immer wieder erfahrbar werden, welche Lernfortschritte bereits realisiert worden sind. In der Einzelförderung mag dies machbar erscheinen. In einem Kurs ist das ungleich schwieriger, denn die anderen Lerner*innen kommen aus jeweils eigenen Lebenswelten und verfolgen ebenso eigene Lernziele.

Lernungewohnte beim Lernen lernen unterstützen

Die Lerner*innen in Lese- und Schreibkursen haben häufig negative Erinnerungen an ihre Schulzeit und müssen sich als Erwachsene noch einmal mit dem Lerngegenstand befassen, an dem sie immer wieder gescheitert sind. Sie sind oft lernungewohnt und wissen i.d.R. nicht, in welcher Reihenfolge die

Aneignung der relevanten Inhalte erfolgen könnte. Sie verfügen nicht über das Wissen, welche Lernschritte aufeinander aufbauen und welche Aufgabentypen geeignet sind. Und viele erwarten auch einen ähnlichen Unterricht, wie sie ihn in der Schulzeit erlebt haben, obwohl dieser für sie mit zahlreichen Misserfolgen und Kränkungen verbunden war. Beim Schreiben versuchen sie mitunter gar nicht, ein Wort selbst zu notieren, sondern nutzen vorschnell die Möglichkeit der Selbstkontrolle und schreiben das Wort ab. Andere wiederum verlangen, dass alle falsch notierten Wörter rot angestrichen werden. Die Lehrkraft muss einerseits den Erwartungen der Lernenden entsprechen, damit diese den Kurs weiterhin besuchen. Andererseits muss sie einen hilfreichen Unterricht praktizieren, der sich deutlich vom schulischen Unterricht unterscheidet. Wie kann dieser Spagat gelingen?

Die Lehrkraft muss zunächst verstehen, welche Vorstellungen die Kursteilnehmer*innen über das Lernen und die Art des Lehrens mitbringen und diese auch vor dem Hintergrund ihrer Lerngeschichten verstehen und berücksichtigen. Und sie kann durch ihre Haltung zu den Lernenden und die Art ihres Unterrichts neue Lernerfahrungen ermöglichen. Dabei ist es hilfreich, immer mal wieder auch über das Lernen selbst – etwa früher in der Schule und heute im Kurs – ins Gespräch zu kommen.

Lernen und Lehren als Beziehung zwischen Lerner*innen und Lehrenden

Neben der Ausrichtung auf Inhalte und intendierte Lernziele bezieht sich die Kursleitung auf die einzelnen Lernenden und die Lerngruppe insgesamt. Sie richtet ihr eigenes Verhalten und Handeln an deren Verhalten und Vorstellungen aus. Denn letztlich ist *„Unterricht [...] eine spezifische Form von Kommunikation von mindestens zwei Personen, die in einer spezifischen Beziehung zueinander stehen. Diese Beziehung ist darauf ausgerichtet, Wissensbestände und Kompetenzen zu erwerben bzw. zu vermitteln. Teilnehmerorientierung ist die Perspektive der Kursleiterin auf einen oder mehrere Lerner mit dem Ziel, Unterricht zu planen, durchzuführen und auf den oder die Lerner abzustimmen“* (Hubertus 2010, S. 38). Analog gibt es die *„Kursleiterorientierung. Damit bezeichne ich die Perspektive eines oder mehrerer*

Lerner auf die Kursleiterin. Der Teilnehmer orientiert sich in seinem Verhalten und Handeln an der Kursleiterin. [...] Entscheidend ist, ob der Lerner Einfluss auf den Unterricht nehmen will und kann – und, ob die Kursleiterin ihn dazu ermutigt und anleitet. Kursleiterin und Teilnehmer orientieren sich in ihrem Verhalten und Handeln an der jeweils anderen Person. Die jeweilige Teilnehmerorientierung und die jeweilige Kursleiterorientierung konstituieren die Lehr- /Lernsituation. Im Unterrichtsverlauf definieren Kursleiterin und Lerner ihre Beziehung zueinander und dies immer wieder neu. Beide nehmen – unbewusst oder bewusst – Einfluss auf diese Beziehung. Diese ist nicht konstant, sondern verändert sich im Kursverlauf“ (ebd.).

Allmähliche Ausweitung der Teilnehmer*innenorientierung

Das Ausmaß der Teilnehmer*innenorientierung kann unterschiedlich ausfallen, ist durch die Haltung der Kursleitung und die der Lerner*innen mitbestimmt und kann sich im Kursverlauf weiterentwickeln.

Zunächst stellt sich die Kursleitung folgende Fragen: Was will Frau A. lernen? Was wäre der nächste Entwicklungsschritt? Welche Unterstützung benötigt sie dafür?

Die Kursleitung kann sich aber auch an Frau A. wenden und fragen: Was wollen Sie lernen? Wofür brauchen Sie das? Haben Sie eine Idee, wie Sie das lernen können? Mit wem zusammen könnten Sie das lernen? Welche Unterstützung benötigen Sie dafür? Im Gespräch wird das Lernen selbst thematisiert und die Lerner*innen beteiligen sich auf diese Weise aktiv an der Planung der nächsten Unterrichtsphase.

Vielleicht stellen sich schon bald einige Lerner*innen bei nächster Gelegenheit selbst entsprechende Fragen: Was will ich lernen? Wie kann ich das lernen? Mit wem zusammen will ich das lernen? Welche Unterstützung benötige ich dafür? Im Lese- und Schreibkurs gehen der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen und das Lernen lernen bestenfalls Hand in Hand.

Es lassen sich also verschiedene Faktoren ausmachen, die eine Teilnehmer*innenorientierung unterstützen und sukzessive erweitern können:

- Die Kursleitung nimmt die einzelnen Teilnehmer*innen wahr und berücksichtigt deren mutmaßliche Interessen (= Haltung).
- Die Kursleitung richtet ihren Unterricht auf die einzelnen Teilnehmer*innen aus, etwa auf die Unsicherheit zweier Lerner, wann die Buchstaben f und v verwendet werden (= Mitbestimmung des Lerninhaltes).
- Die Kursleitung bezieht die einzelnen Teilnehmer*innen ein, bietet alternative Lernwege an und stellt zur Wahl, ob der zu schreibende Text am Computer oder mit der Hand notiert wird (= Entscheidung für einen von mehreren Lernwegen).
- Die Kursleitung unterstützt die Teilnehmer*innen, bestimmte Entscheidungen selbst zu treffen, oder überlässt sie den Lernenden, etwa bei der Frage, ob am nächsten Kurstag noch einmal die ersten Regeln zur Großschreibung an einem Text wiederholt werden oder schon mit der neu angeschafften Lektüre begonnen werden soll (= Anleitung zum selbstbestimmten Lernen).

Diese Schritte helfen mit, dass Lernende allmählich Zuständigkeit und Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen können. Das Lernziel, höhere schriftsprachliche Kompetenzen zu erwerben, wird so ergänzt um die Befähigung, das eigene Lernen nach und nach selbst zu gestalten und sich als Subjekt eigenen Handelns zu erleben (siehe Hubertus 2010).

Herausforderungen und Chancen des Lernens in einer Gruppe

Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen wenden häufig viel Energie dafür auf, dass Außenstehende ihre Probleme mit der Schrift nicht bemerken. Begeben sie sich allerdings in einen Alphabetisierungskurs oder nehmen Angebote der Basisbildung wahr, dann outen sie sich und müssen ihre Schwierigkeiten offenlegen.

Im Unterricht lesen und schreiben sie – so gut es eben geht – und offenbaren die damit verbundenen Schwierigkeiten allen Beteiligten. Sie erleben aber

auch die Lese- und Schreibproblematik der Mitlernenden – und wie die anderen darauf reagieren. Es kostet große Überwindung, mit vielen Fehlern zu lesen und zu schreiben, vor allem dann, wenn dies in Anwesenheit Dritter stattfindet.

Voraussetzung dafür sind ein vertrauensvoller und wertschätzender Umgang sowie Diskretion nach außen. Der Kurs sollte nicht nur ein geschützter Lernort sein, sondern zudem die Möglichkeit bieten, über die eigenen Lernerfahrungen zu sprechen oder Texte zu persönlich bedeutsamen Fragestellungen zu verfassen.

Alphabetisierungs- oder Basisbildungskurse sind nicht auf eine bloße Orientierung an dem Lerngegenstand Schrift fokussiert, sondern weisen i.d.R. Merkmale von Selbsthilfegruppen auf.

Transfer in den Alltag

Damit die bereits vorhandenen oder inzwischen erworbenen Lese- und Schreibfähigkeiten auch alltagsrelevant werden, müssen diese auch „draußen“, „im richtigen Leben“, eingesetzt werden. Trifft ein Brief einer Behörde oder von der Schule des Kindes ein, sollte dieser nicht mehr ungeöffnet an die Vertrauensperson übergeben werden. Die Lerner*innen sollten diesen selbst öffnen und so weit lesen, wie es die eigenen Lesekompetenzen erlauben. Erst danach sollte ggf. die Vertrauensperson angesprochen werden. Über derartige Themen und über die Erfahrungen mit vergleichbaren Situationen sollte im Kurs gesprochen werden. Gelingt es den Lernenden, die wachsenden Kompetenzen mehr und mehr in schriftsprachliches Handeln umzusetzen, verändert sich auch die Beziehung zu ihren „Delegationspartner*innen“ – von der Abhängigkeit zur Selbstständigkeit.

Damit der Transfer des Gelernten gelingt, ist es auch hilfreich, Lese- und Schreibaufgaben vorzuschlagen, die außerhalb des geschützten Kursraums erledigt werden können. Wenn in einem Kurs für Erwachsene mit geringen Kompetenzen ein bestimmter Buchstabe neu eingeführt worden ist, könnten die Lerner*innen bis zum nächsten Unterrichtstermin Fotos von Wörtern anfertigen, in denen sie diesen Buchstaben entdeckt haben.

Wenn sie sich außerhalb des geschützten Kursraums und ohne direkte Begleitung der Kursleitung mit dieser Aufgabe befassen, erhalten die Schrift und das Lernen allmählich einen gewissen Stellenwert in ihrem Alltag. Sie nehmen Schrift in ihrer eigenen Realität wahr, befassen sich mit Buchstaben, Wörtern oder Texten, wenden ihre erworbenen Kompetenzen in alltäglichen Situationen an und entwickeln so literale Praktiken.

Für höhere Kompetenzstufen stellen Wendekarten eine simple und gleichzeitig äußerst hilfreiche Möglichkeit dar, einen selbstgesteuerten Lernprozess zu unterstützen. Die Wendekarten zeigen auf einer Seite ein Wort und auf der Rückseite das passende Bild. Der/Die Lerner*in liest das Wort, dreht anschließend die Karte um und überprüft, ob der passende Gegenstand abgebildet ist. Andere Lerner*innen blicken auf das Bild, notieren das entsprechende Wort, drehen die Karte um und kontrollieren die Schreibweise. Wendekarten zeichnen sich dadurch aus, dass die Überprüfung des Lese- bzw. Schreibeergebnisses von den Lernenden sofort und in Eigenregie erfolgen kann. Und je nach Interesse bzw. Notwendigkeit können eigene Wendekarten mit Fotos und den entsprechenden Wörtern von den Lernenden selbst hergestellt werden.

Aufgabe und Herausforderung

Lerner*innen, die sich als Erwachsene schriftsprachliche Kompetenzen aneignen und ihren eigenen Lernprozess mitgestalten, erleben sich zunehmend als selbstbestimmt – und das nicht nur im Unterricht. Diese positive Persönlichkeitsentwicklung wird meiner Erfahrung nach gelingen, wenn ihre individuellen Lerngeschichten und Lernausgangslagen berücksichtigt werden und sie ihren Lernzielen durch eine lernbegleitende Teilnehmer*innenorientierung allmählich näherkommen. Sie erleben, dass sich die Anstrengung gelohnt hat und sie ihr Leben aus eigener Kraft selbst bestimmen können.

Die Bedeutung und Wirksamkeit von Basisbildung und Alphabetisierung gehen damit weit darüber hinaus, den Anforderungen der Arbeitswelt oder der Gesellschaft zu genügen. Vielmehr handelt es sich um einen Lernprozess, der zu mehr Bildungsgerechtigkeit, größerer Selbstbestimmung des Individuums

und gesellschaftlicher Teilhabe und Emanzipierung beiträgt.

Damit dies gelingt, sind hoch qualifizierte und motivierte Lernbegleiter*innen erforderlich, die für ihre anspruchsvolle Tätigkeit angemessen bezahlt werden. Dies ist eine andere Herausforderung, die jedenfalls in Deutschland mit schlecht bezahlten Honorarkräften noch nicht bewältigt ist (siehe Hubertus 2022a).

Von der Hilfe durch andere zur Selbsthilfe und zur Gewohnheit: Ein Fallbeispiel

Zum Ende dieses Beitrags möchte ich mit einem Fallbeispiel aus meiner Unterrichtspraxis aufzeigen, wie die Unterstützung beim Erwerb von arbeitsplatzspezifischen Anforderungen gelingen kann.

Herr B. ist Gärtner und wurde vor Kurzem zum Vorarbeiter befördert. Seitdem muss er täglich notieren, welche Tätigkeiten von seinen Mitarbeitern erbracht worden sind. Herr B. hat Probleme mit der Schrift und befürchtet, dass ihn seine Vorgesetzten wegen der zahlreichen Fehler zur Rede stellen. Er nimmt an, dass sein Team ihn nicht als Chef akzeptiert, wenn seine Schwierigkeiten bekannt werden. Er schreibt deshalb seine Einsatzberichte zu Hause und lässt sich dabei von seiner Frau unterstützen.

Er entscheidet sich für die Teilnahme an einem Lese- und Schreibkurs und nimmt regelmäßig an zwei Abenden am Unterricht teil. Im Kurs berichtet er von seinen Befürchtungen und notiert dann zusammen mit einer Mitlernerin einige Stichwörter zu den immer wiederkehrenden Tätigkeiten: Rasen gemäht, Äste geschnitten, Unkraut gejätet, Beete geharkt. Nach der gemeinsamen Fehlerkorrektur mit Unterstützung des Kursleiters schreibt er diese Stichwörter am Computer und nimmt den Ausdruck als Spickzettel mit zur Arbeit. Am nächsten Kurstag berichtet er, dass er am Ende des Arbeitstages die passenden Stichwörter in das dafür vorgesehene Formular übertragen hat – Buchstabe für Buchstabe, um keinen Fehler zu machen. Einige andere Tätigkeiten hat er wie gewohnt zu Hause mit seiner Frau ergänzt.

Herr B. lernt nun im Kurs, eine Tabelle anzulegen und schreibt die Stichwörter zu den häufigen

Tätigkeiten in die erste Spalte. Er druckt die Seite aus und liest den ersten Eintrag „Äste geschnitten“. Dann verdeckt er die erste Spalte und notiert die beiden Wörter handschriftlich in der zweiten Spalte. Anschließend vergleicht er beide Schreibweisen, korrigiert, wo nötig, und wendet sich dann dem nächsten Eintrag zu. Dieses Verfahren nutzt er nach und nach in abgewandelter Form auch am Arbeitsplatz. Einige Wochen später berichtet Herr B., dass er die meisten Einträge, die er im Formular vornimmt, nicht mehr mit der Vorlage vergleicht, da er die Wörter inzwischen gut schreiben könne. Im Übrigen

sei er der Auffassung, es sei auch nicht so schlimm, wenn er mal einen Buchstaben vergesse. Bisher habe ihn aber auch noch niemand wegen etwaiger Fehler angesprochen (siehe Hubertus 2022b). Nach wenigen Monaten kommt Herr B. mit den schriftsprachlichen Anforderungen an seinem Arbeitsplatz zurecht. Er geht auch souverän damit um, wenn er neue Wörter notieren muss. Seine ursprünglichen Lernziele hat er erreicht, aber den Kurs besucht er weiter. Herr B. ist der Auffassung, dass er ab sofort nicht mehr lernen muss, was von ihm verlangt wird. Er hat eigene Ideen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (o.J.):** Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. Online: https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/01_grundsatzpapier-zur-nationalisierung-und-grundbildung_final.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [2023-09-01].
- Doberer-Bey, Antje (2000):** Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich. In: Alfa-Forum 43, S. 23-25.
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000):** Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/ Stuttgart: Bundesverband Alphabetisierung e.V. und Klett. Online: <https://alphabetisierung.de/wp-content/uploads/2020/08/Ihr-Kreuz-ist-die-Schrift.pdf> [2023-09-01].
- Drecoll, Frank/Müller, Ulrich (Hrsg.) (1981):** Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main [u.a.]: Diesterweg.
- Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lianne/Stammer, Christopher (2019):** LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre. Hamburg. Online: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/2019-05-07-leo-presseheft_2019-vers10.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [2023-09-01].
- Hubertus, Peter (2010):** Teilnehmerorientierung und das Verhältnis von Lehren und Lernen. In: Alfa-Forum 74, S. 38-40. Online: <https://peterhubertus.de/wp-content/uploads/2021/04/Teilnehmerorientierung-und-das-Verha%CC%81tnis.pdf> [2023-09-01].
- Hubertus, Peter (2020):** Geringe Teilnahme an Alphabetisierungskursen und die Chancen ehrenamtlicher Einzelförderung. In: Alfa-Forum 97, S. 16-19. Online: https://peterhubertus.de/wp-content/uploads/2020/11/Geringe-Teilnahme-an-Alphabetisierungskursen-und-die-Chancen-ehrenamtlicher-Einzelfoerderung_Hubertus-ALFA-Forum-97.pdf [2023-09-01].
- Hubertus, Peter (2022a):** Was verdienen Kursleitende in der Alphabetisierung? Über den Zusammenhang von Professionalität, Qualität von Unterricht und Honoraren. In: Alfa-Forum 102, S. 28-37. Online: https://peterhubertus.de/wp-content/uploads/2022/11/Alfa-Forum_102_2_final.pdf [2023-09-01].
- Hubertus, Peter (2022b):** Schriftspracherwerb funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten: Lernbegleitung als integraler Bestandteil des Unterrichts. In: Feldmeier García, Alexis/Haddara, Myriam/David, Monika/Wind, Sonja/Böddeker, Judith (Hrsg.): Alphalernberatung. In der Grundbildungsarbeit beraten. Grundlagen und Praxisbeispiele. Münster: Waxmann, S. 89-102.
- Stock, Annette (1993):** Teilnehmerorientierte und erwachsenengerechte Herangehensweise in der Alphabetisierung. In: Informationen zur Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung 2, S. 31-44.



Foto: K. K.

Peter Hubertus

Peter.Hubertus@t-online.de
<https://peterhubertus.de>
+49 (0)251 522795

Peter Hubertus hat 20 Jahre in Alphabetisierungskursen unterrichtet. Er leitet seit 1985 Fortbildungsveranstaltungen zur Alphabetisierungsarbeit und ist Autor von Lehrwerken, Unterrichtsmaterialien und Fachliteratur. Im Jahr 1995 gründete er das Alfa-Telefon, das später auch in Österreich und der Schweiz übernommen wurde. Er war zuständig für die Medienkampagne „Schreib dich nicht ab. Lern lesen und schreiben“, die vor allem über Fernsehspots bekannt wurde. Bis 2014 war er als Geschäftsführer für den Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung tätig. Im Jahr 2003 wurde ihm das Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland für sein kontinuierliches Engagement für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit verliehen. Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung zeichnete ihn 2019 für sein Lebenswerk als Botschafter für Alphabetisierung aus.

Learning and Teaching Reading and Writing in Adult Education

Individualized support in heterogeneous learning groups

Abstract

This article focuses on adults whose first language is German who have poor reading and writing skills. This phenomenon is referred to as “functional illiteracy”, “low literacy” or “limited literacy”. In literacy courses or basic education programmes, adult education offers special learning options for this target group. Orientation to the participants’ learning histories, life circumstances and learning goals has always been important yet at the same time very difficult. As a rule, the participants in this field of education are burdened by negative learning experiences during their schooling. On top of that, they deal with topics where they were unsuccessful as children. This is made more difficult by the stigmatization they are subjected to and a great heterogeneity in the learning groups themselves. Citing a case from his own practice of teaching, the author concludes by describing the specific support he provided to a participant to meet his individual educational needs. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783757860912

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Redaktion



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Herausgeber*innen der Ausgabe 50, 2023

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Mag.^a Dr.ⁱⁿ Anita Brünner (freiberufliche Erziehungs- und
Bildungswissenschaftlerin)

Herausgeber*innen des Magazin erwachsenenbildung.at

Kmsr.ⁱⁿ Eileen Mirzabaegi, BA MA (BMBWF)
Dr. Dennis Walter (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter, BA

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at