

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg

Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 2, S. 101-112



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg - In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 2, S. 101-112 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296712 - DOI: 10.25656/01:29671

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296712>

<https://doi.org/10.25656/01:29671>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
18. Jahrgang / Heft 2 / 1990

Thema:

Funktionaler Analphabetismus

Verantwortlicher Herausgeber:
Prof. Dr. Gunther Eigler

Gunther Eigler: Funktionaler Analphabetismus: Einführung	98
Elisabeth Fuchs-Brüninghoff: Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg	101
Ulrike Tymister: Arbeiten mit Analphabeten in Volkshochschulen	113
Günther Dohmen: Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene	125
Günther Eigler: Funktionaler Analphabetismus — auch ein psychologisch-erziehungswissenschaftliches Problem	146

Allgemeiner Teil

Wolfgang Geise: Die Betreuung des Praktikanten im Betrieb. Eine Untersuchung zum Aufgabenbereich des Betreuungslehrers	161
---	-----

Berichte und Mitteilungen	187
----------------------------------	-----

Buchbesprechungen	189
--------------------------	-----

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

Das Beratungsgespräch als methodisches Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg

Counselling as a Method to Comprehend the Learning Success

Lernerfolg ist in der Alphabetisierungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen dann erreicht, wenn die Kursteilnehmer in der Lage sind, die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse im Lebensalltag anzuwenden. Für die Kursteilnehmer liegen Lernerfolge im wesentlichen in drei Bereichen: 1. das Scheitern im ersten Lernprozeß verstehen; 2. die Fortschritte im Lese- und Schreiblernprozeß bewußt festzustellen; 3. Schriftsprache im eigenen Lebenszusammenhang als sinnhaft erfahren und diese Erfahrung reflektieren. Beratungsgespräche haben sich im Laufe der Arbeit als sinnvolles Instrument zur Ermittlung dieser Erfolge entwickelt.

Learning success in literacy work with young people and adults means that the students are able to read and write in their everyday life. Because of the failure at schools the second try of learning is problematic. The learning success of the students can be seen mainly in three fields: 1. to understand the failure at school; 2. to recognize the progress in learning how to read and write; 3. to make meaningful experiences with written language in their everyday life and to reflect the experiences. In the course of work counselling has become a useful method to comprehend these kinds of learning success.

Im Bildungs- und Erziehungsbereich haben Beratungsgespräche als Mittel zur Problemlösung in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Als Erziehungs-, Eltern-, Lern- oder Bildungsberatung haben sie mit verschiedenartigen Aufgabenschwerpunkten ihre je spezifische Ausformung erfahren. Im Bereich der Alphabetisierung, der sich in den letzten zehn Jahren innerhalb der Erwachsenenbildung entwickelt hat, wurde der Beratung von Anfang an eine wichtige Bedeutung zugemessen. Beratungsgespräche entwickelten sich schnell zu einem durchgängigen Element der Arbeit (vgl. Fuchs-Brüninghoff, 1986). Besonderes Augenmerk wurde in den letzten drei bis vier Jahren auf den Lernprozeß begleitende Beratungsgespräche, die unter dem Begriff Lernberatung zusammengefaßt werden, gelegt. Mit dem Begriff Lernberatung verbinden sich vielfältige Beratungsformen (vgl. Fuchs-Brüninghoff/Pfarrmann 1988), in denen die Lernbedingungen, Lernprobleme, Lernerfolge und Konflikte, die sich eventuell in der Gruppe ergeben, zur Sprache kommen. In nachfolgenden Ausführungen soll aus zweierlei Gründen der Aspekt Lernerfolg in den Mittelpunkt gestellt werden: erstens, weil der Zusammenhang Beratung und Ermittlung von Lernerfolg in der Literatur bisher kaum dargestellt worden ist, und zweitens, weil die Fragestellung: Was ist Lernerfolg in der

Alphabetisierung? einer eindeutigen Antwort noch bedarf, wobei ich meine Ausführungen als einen Diskussionsbeitrag zu einer noch ausstehenden Antwort verstanden wissen möchte.

1. Was bedeutet Lernerfolg in der Alphabetisierung?

Diese Frage ist nicht so ohne weiteres zu beantworten. Zunächst mag man denken: Lernerfolg ist dann erreicht, wenn die Kursteilnehmer in der Lage sind, orthographisch und grammatisch weitgehend einwandfrei zu schreiben. Diese Fähigkeit ist durch schriftliche Lernkontrollen im Kurs überprüfbar. Nach einigen Jahren Alphabetisierungsarbeit wurde offensichtlich, daß dieses Verständnis von Lernerfolg ein Trugschluß war und die Teilnehmer nicht alphabetisiert waren, sondern eine Pseudoalphabetisierung vorlag.

Die Teilnehmer hatten im Schonraum Kurs Schriftsprachkompetenz erworben und konnten sie dort auch anwenden, außerhalb des Kurses verhielten sie sich aber wie bisher: Sie gingen allen Schriftsprachanforderungen aus dem Weg und suchten weiterhin die Hilfe von Vertrauenspersonen. Entdeckt wurde das Phänomen der „Pseudoalphabetisierung“ oder des „anwendungslosen Lernens“ im Rahmen von Kursleiterfortbildungen zum Thema „Lernprobleme“, als Kursleiter davon berichteten, daß Teilnehmer, obwohl sie mittlerweile recht gut lesen und schreiben könnten, den Kurs nicht verlassen wollten mit der Begründung: „Außerhalb des Kurses klappt es aber noch gar nicht.“ Im Gespräch mit den Kursleitern wurde deutlich, daß sie mit ihren Teilnehmern nicht über die Anwendung der neuerworbenen Schriftsprachkenntnisse außerhalb des Kurses gesprochen hatten. Sie hatten zwar mit ihnen über ihren Alltag, Beruf und ihre Freizeitinteressen gesprochen und die Teilnehmer auch darüber schreiben lassen, um die Inhalte an der Lebenswelt der Teilnehmer zu orientieren, waren aber ansonsten davon ausgegangen, daß die Anwendung des Gelernten selbstverständlich sei.

Warum ist die Anwendung der neuerworbenen Schriftsprachkenntnisse für die Teilnehmer ein Problem? Insbesondere die erwachsenen Teilnehmer — bei Jugendlichen ist die Situation etwas anders — haben über Jahre hinweg die Erfahrung gemacht, daß ihnen Schriftsprachkompetenz fehlt und ihnen daraus viele Schwierigkeiten im täglichen Leben erwachsen. Was hält sie dann davon ab, erworbene Kenntnisse anzuwenden?

Um die Verhaltensweise der Teilnehmer zu verstehen, ist es notwendig, die Lebensbedingungen von erwachsenen Analphabeten in unserer Gesellschaft genauer zu betrachten bzw. einen Blick auf die Entstehungsbedingungen von Analphabetismus zu werfen. Teilnehmer in Alphabetisierungskursen sind Menschen mit einer gescheiterten Lerngeschichte. Sie haben trotz Schulbesuch keine ausreichende

Schriftsprachkompetenz erworben. Unsere hochindustrialisierte Gesellschaft mit allgemeiner Schulpflicht versagt denjenigen, die nicht oder nur unzureichend lesen und schreiben, die soziale Anerkennung. Die Schriftsprache nicht einigermaßen normgerecht zu beherrschen, wird oft gleichgesetzt mit persönlicher Unfähigkeit und Dummheit.

Fast alle Teilnehmer können auf einschneidende negative Erfahrungen bezüglich ihrer Schriftsprachdefizite nach dem Verlassen der Schule verweisen. Um sich vor Abwertungen und Verletzungen zu schützen, haben sie es schnell „gelernt“, ihre Schwäche zu verstecken, indem sie mit Geschick allen schriftsprachlichen Anforderungen ausweichen, darüber hinaus haben sie sich eine Vertrauensperson gesucht, die schriftsprachliche Dinge für sie erledigt. Dieses Lebensarrangement schützt die Betroffenen einerseits vor negativen Reaktionen ihres sozialen Umfeldes, andererseits verfestigt es ihr negatives Selbstbild in bezug auf Schriftsprachkompetenzen.

Für die Betroffenen ist der nachträgliche Erwerb und die Anwendung von Schriftsprache mit einer starken Veränderung ihrer Lebenssituation von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit, von der Angst zur Selbstsicherheit, vom Rückzug zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verbunden. Diese doch sehr grundlegenden Veränderungen sind aber nur möglich, wenn mit dem schrittweisen Erlernen der Schriftsprache der Aufbau eines positiven Selbstbildes und die Umwandlung der abhängigen Beziehung zur Vertrauensperson in eine gleichwertige Beziehung verbunden ist. Alphabetisierung steht für die Teilnehmer somit im Spannungsfeld zwischen Schriftspracherwerb und Persönlichkeitsentwicklung.

Die Ermittlung von Lernerfolg in der Alphabetisierung muß demnach das Feststellen von Veränderungen in beiden Bereichen umfassen. Erfolge im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung sind nicht so ohne weiteres meßbar. Über Beratungsgespräche haben wir einen Weg gefunden, Veränderungen im Persönlichkeitsbereich für Teilnehmer und Kursleiter offensichtlich werden zu lassen. Eine nicht unerhebliche Schwierigkeit in der Arbeit besteht darin, daß Sprache gleichzeitig Gegenstand und Medium des Lern- bzw. Beratungsprozesses ist. Daher möchte ich, bevor ich genauer auf Beratungsgespräche als Instrument zur Ermittlung von Lernerfolg eingehe, einige Überlegungen zur Bedeutung von Sprache voranstellen.

2. Über die Bedeutung von Sprache

Sprache ist Mittel der Kommunikation und trägt entscheidend zur Identitätsbildung bei. „Kinder lernen mit einer Sprache das, was für die Gemeinschaft, in die sie hineingeboren worden sind, bedeutungsvoll ist. Mit der Sprache — den begriffen wie auch den syntaktischen Mustern — lernen sie gesellschaftlich tradierte Bedeutungen und Denkformen:

kausale, finale, mystische, religiöse“ (Balhorn, 1981, S. 11). Sprache ist Inhalt und Mittel, mit dem wir uns (gesellschaftlich und individuell) die Welt symbolisch aneignen, indem wir sie begreifen und ordnen. Sprache wirkt vermittelnd:

- „Zwischen Menschen, die sich verständigen, weil sie gemeinsam handeln, gemeinsam leben . . .
- Zwischen Menschen und Welt, insofern erst die Sprache dem Menschen das Begreifen seiner Welt, der Natur und Kultur in ihrer Geschichte und Gegenwart in ihren Begriffen und Begriffssystemen erlaubt . . .
- Zwischen dem Menschen und sich selbst, indem Sprache und Verständigung im mitmenschlichen Bereich Voraussetzung, Anstoß und Grund sind für die Selbstreflexion . . .“ (Tymister, 1978, S. 33f).

Die Funktion von Sprache liegt im Verstehen: Selbstverstehen, Verstehen von Welt, Verstehen der Mitmenschen.

„Sprache und Schrift setzen eine Brücke zum Mitmenschen voraus. Die Sprache selbst ist eine gemeinsame Schöpfung der Menschheit, ein Ergebnis des Gemeinsinns. Verstehen ist Gemeinschaftssache, nicht Privatvorgang“ (Adler, 1979, S. 200).

Weitere Ausführungen über Sprache und Schrift würden an dieser Stelle zu weit führen. Ich möchte in diesem Zusammenhang auf den Beitrag von Kreft, Alphabetisierung und Sprachtheorien, verweisen (Kreft, 1988).

Störungen im Sprachaneignungsprozeß wie das Nichterlernen oder unzureichendes Erlernen von Schriftsprache in der Schule können als Zeichen für Beziehungs- bzw. Verstehensschwierigkeiten zwischen Eltern und Kind und/oder Lehrer und Schüler angesehen werden. Was sind die (Hinter-)Gründe für diese Beziehungsstörungen? Auf seiten der Eltern sind es neben (lebens-) einschneidenden Einzelereignissen oft starke persönliche Belastungen, die auf schlechte sozio-ökonomische Bedingungen zurückgehen und zur Vernachlässigung der Kinder führen. Für die Kinder hat die fehlende Beziehungsfähigkeit der Eltern häufig eine unterentwickelte Wahrnehmungs-, Merk- und Sprachfähigkeit zur Folge. Auf seiten der Lehrer ist oft ein Nichtverstehen bzw. Nichtkennen der Situation und Sprache dieser Kinder die Ursache für Störungen im Lernprozeß. Darüber hinaus spielt die Bedeutung, die der Schriftsprache im (familiären) Alltag gegeben wird, eine entscheidende Rolle für das Erlernen bzw. Nichterlernen der Schriftsprache in der Schule. Wenn dem Lesen und Schreiben in der Familie im Gegensatz zur Schule keine bzw. eine geringe Bedeutung beigemessen wird und sinnhafte Erfahrungen mit Schriftsprache fehlen oder widersprüchlich sind, bringt das die betroffenen Kinder in schwierige Konfliktsituationen, die sie möglicherweise aus Loyalität zur Familie mit Lernschwierigkeiten oder Nichtlernen „lösen“.

Der Beitrag der Schule an der Konstituierung dieser „Nichtlernsituation“ liegt darin, daß sie die (Einsicht in die) Sinnhaftigkeit von Lesen und

Schreiben systemimmanent als selbstverständlich voraussetzt. Daher liegt es Lehrern eher fern, sich mit Kindern, die Schwierigkeiten im Lernprozeß haben, über deren private oder familiäre „Sinnggebung“ von Lesen und Schreiben zu verständigen.

Wenn es den Lehrern in den ersten Schuljahren nicht gelingt, Kindern mit defizitären (Schrift-)Spracherfahrungen sinnhafte Erlebnisse mit Schrift zu vermitteln, sind dauerhafte Lernschwierigkeiten die Folge. Aus Untersuchungen in den Entstehungsbedingungen von Analphabetismus (Döbert-Nauert, 1985 und Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann, 1989) wird deutlich, daß erwachsene Analphabeten meist relativ genau benennen können, an welchen Punkten in ihrer Lerngeschichte es mit dem (Sprach-) Lernen Probleme gegeben hat bzw., ab wann es „zu spät“ war.

Für das Gelingen des zweiten Lernprozesses ist es für die Teilnehmer entscheidend, daß sie ihr Scheitern im ersten Lernprozeß verstehen. Wenn sie sehen können, daß ihr Nichtlernen aus ihrer damaligen Situation heraus „sinnvoll“ war, bringt ihnen das eine enorme Entlastung. Wenn ihr Defizit nicht mehr als Ausdruck einer nicht zu ändernden „unmöglichen“ Persönlichkeit, sondern als etwas unter bestimmten Rahmenbedingungen Entstandenes erfahren wird, macht das den Betroffenen Mut zu neuem Lernen (vgl. Kummer, 1986, S. 51). Diese (Auf-)Klärung des Lernversagens ist Verstehensarbeit, bei der Sprache eine entscheidende Rolle spielt. Wiederholte sprachliche Äußerungen (Redewendungen/Selbstzuschreibungen) der Teilnehmer oder ihre bildhaften Ausdrucksformen enthalten oft Schlüsselbegriffe, in denen sich negative (Lern-)Erfahrungen verdichten (vgl. Fuchs-Brüninghoff, 1988). Über Beratungsgespräche ist es möglich, diese Bedeutung bzw. Sinngebung des einzelnen in bestimmten Situationen zu erschließen und schrittweise die durch sie bedingten Blockaden und Ängste aufzulösen (vgl. Beispiel: „Falsch schreiben ist gefährlich“).

„Bilder, emotionen und handlungsanweisungen, die zu der bedeutung gehören, die wir sprachlichen zeichen zuschreiben, sind das ergebnis der lerngeschichte. Die eigene lerngeschichte oder die anderer verstehen zu wollen bedeutet, die beziehungen zwischen dem individuum und der familie, gruppe, schicht, gesellschaft zu bedenken, in denen und durch die eine biografie ermöglicht wird“ (Balhorn, 1981, S. 13f; vgl. auch Lorenzer, 1972).

Für die Teilnehmer ist es wichtig zu erkennen, daß das Verstehen des Scheiterns im ersten Lernprozeß eine wesentliche Bedingung für erfolgreiches Lernen im zweiten Lernprozeß ist, also als „Lernerfolg“ zu verbuchen ist. Fehlt den Teilnehmern dieses Bewußtsein um die Bedeutung von Verstehen, erleben sie die Gespräche als „quatschen“, und der Beratungserfolg bleibt aus.

Wenn Teilnehmer über Beratung erleben, daß die bewußte Auseinandersetzung mit Sprache ihnen Selbstverstehen, das Verstehen anderer Menschen und das Verstehen von Zusammenhängen ermöglicht, ist

meist der Bann um (Schrift-)Sprache gebrochen, und sie entwickeln eine starke Motivation, diesen Prozeß über Lesen und Schreiben fortzusetzen. Folgen dann sinnvolle Erfahrungen mit (Schrift-)Sprache, wird die Motivation dauerhaft (vgl. Beispiel: „Ich bin ein anderer Mensch geworden“).

3. Was wird in der Alphabetisierung unter Beratung verstanden?

Die Verwendung des Begriffs Beratung ist sowohl im allgemeinen Sprachgebrauch als auch im Bildungsbereich inflationär. Das macht eine Verständigung schwierig, aber auch unablässig, da ansonsten mit vielen Mißverständnissen zu rechnen ist. Unter Beratung verstehen wir die dialogische Verständigung zwischen einem einzelnen oder einer Gruppe und einem Berater über eine Fragestellung, die vom Ratsuchenden zum Anlaß der Verständigung erhoben wurde (vgl. Tymister, 1985, S. 48). Beratung ist immer „Teil (eines oder) mehrerer Verstehens- und Handlungsprozesse, die sich verbaler und nonverbaler Mittel bedienen, um soziales Leben interpretierend, problem- und konfliktlösend 'human' zu gestalten. Lernen vollzieht sich innerhalb dieses Prozesses als Ausfüllen von Informationslücken, Befriedigen von Verstehensbedürfnissen und Absichern gegenseitiger Verständigung“ (Tymister, 1988, S. 2). Die starke Gebundenheit von Beratungsgesprächen an die beteiligten Personen macht es relativ schwierig, das konkrete Vorgehen über Einzelbeispiele hinaus zu beschreiben. Es können zwar allgemeine Prinzipien formuliert und grundlegende methodische Schritte aufgezeigt werden, der Beratungsvorgang läßt sich aber nicht regelhaft festlegen. „Beraterisches Handeln muß behutsam entwickelt werden; es findet erst im Vollzug seine konkrete Ausgestaltung und erfordert erzieherisch kreatives Denken. Die Vielgestaltigkeit und begrenzte Vorausplanbarkeit von Beratung bereitet andererseits manchem Erzieher Schwierigkeiten, den immer wieder neu entstehenden und wechselnden Beratungsanlässen gerecht zu werden“ (Aurin, 1984, S. 8).

Als allgemeine Prinzipien sind zu nennen:

- Freiwilligkeit auf beiden Seiten.
- Gleichwertigkeit, d.h., der Ratsuchende verfügt über die Inhalte und setzt Grenzen. Der Berater verfügt über die Methoden, führt das Gespräch und macht sein Vorgehen transparent.
- Gemeinsame Absprache des Settings, d.h. aller Bedingungen wie Ort, Zeit, Geld usw.

Die Zielsetzung von Beratungsgesprächen in der Alphabetisierung ist es, über Verstehensarbeit auf verschiedenen Ebenen eine Lernatmosphäre zu schaffen, in der partnerschaftliches Arbeiten und individuelles Lernen möglich sind. Beratungsgespräche haben nur dann einen Sinn, wenn sie Ergebnisse mit Handlungskonsequenzen für den Lernprozeß und die

(Schrift-)Sprachanwendung außerhalb des Kurses hervorbringen. (Zu den verschiedenen Beratungsformen vgl. Fuchs-Brüninghoff/Pfirrman, 1988).

4. Beratungsbeispiele

Die drei nachfolgenden Beispiele sind so ausgewählt, daß jeweils unterschiedliche Aspekte von Lernerfolg deutlich werden. Bei dem Beispiel „Falsch schreiben ist gefährlich“ steht das Verstehen des Versagens im ersten Lernprozeß im Vordergrund.

Bei dem Beispiel „Ich bin ein anderer Mensch geworden“ liegt die Betonung auf den Veränderungen, die durch die Anwendung des Gelernten im Lebensalltag ausgelöst werden.

Im dritten Beispiel, „Ich kann zwar noch nicht so gut lesen und schreiben, aber meine Tochter hat jetzt keine Schulprobleme mehr“, geht es zum einen um Beziehungsveränderungen im Lebensalltag und zum zweiten um die negativen Auswirkungen widersprüchlicher Sinnerfahrungen von Schriftsprache in der Kindheit.

Beispiel: „Falsch schreiben ist gefährlich!“¹

Als Herr P. in einen Alphabetisierungskurs kommt, kann er einigermaßen fließend lesen. Die Frage nach seinen Schreibkenntnissen beantwortet er mit „gar nicht mehr vorhanden, weg“. Im Kurs stellt sich ziemlich schnell heraus, daß Herr P. eine starke Schreibhemmung hat. Er zögert immer sehr lange, bevor er etwas aufschreibt. „Ich weiß ja nicht, ob es richtig ist“, kommentiert er sein Verhalten. Er hat offensichtlich Angst, Fehler zu machen. Die Kursleiterin vermutet hinter dieser Angst negative Erfahrungen mit Fehlern. Sie bietet Herrn P. an, wenn er mag, einmal mit ihr zu schauen, woher diese Angst kommen mag. Herr P. nimmt das Angebot an. Im Laufe mehrerer Beratungsgespräche wird folgendes deutlich:

In seiner Herkunftsfamilie hatte Lesen und Schreiben einen relativ hohen Stellenwert. Der Vater war Handelsvertreter und mußte viel schreiben, die Mutter las gerne Bücher. Als Herr P. 7 Jahre alt war, wurde der Vater wegen Urkundenfälschung zu 4 Jahren Gefängnis verurteilt. Den Kindern wurde zwar erzählt, der Vater sei krank, aber Herr P. hatte doch mitbekommen, daß der Vater etwas Falsches geschrieben hatte. Herr P. deutet das Verschwinden des Vaters mit „Falsch schreiben ist gefährlich!“. Er zieht daraus für sich die Konsequenz: „Am besten schreibe ich gar nicht, dann wird mir so etwas nicht passieren“.

Eine Bestätigung für seine Sichtweise, daß „Falsches“ zu vermeiden „richtig“ ist, erhält Herr P. durch seinen Lehrer in der Schule, der bereits Kleckse im Heft oder Eselsohren bestraft. In der Folgezeit verweigert Herr P. immer häufiger das Schreiben, wohingegen das Lesen ihm keine Schwierigkeiten bereitet.

Nach Verlassen der Schule gerät Herr P. mehrfach in Situationen, die ihm die „Richtigkeit“ seiner Kindheitserfahrung bestätigen. Als Jugendlicher schreibt Herr P. seiner Schwester aus dem Urlaub eine Ansichtskarte. Darüber, daß der Text fehlerhaft ist, macht sich seine Schwester lustig, und er wird zum Gespött der Familie.

Bei der Bundeswehr kommt Herr P. während der Ausbildung in die Situation, schreiben zu müssen. Ein vorgesetzter Unteroffizier, der seine Ausarbeitung kontrolliert, stellt ihn vor versammelter Mannschaft mit den Worten: „Soll das Chinesisch sein? Sie Analphabet!“ bloß. Danach verweigert Herr P. ganz konsequent jedes Schreiben in der Öffentlichkeit, bis es seiner Frau gelingt, ihn mit 41 Jahren zum Besuch eines Alphabetisierungskurses zu motivieren.

Im Rahmen der Beratungsgespräche kann Herr P. seinen „Irrtum“ aufdecken, ihn verstehen und neue Handlungsstrategien entwickeln. Er macht sehr schnell die Erfahrung, daß im Kurs niemand mit seinen Fehlern bloßgestellt wird. Die Kursleiterin gibt Herrn P. — so weit möglich — die Gelegenheit, seine (Schreib-)Fehler selbst zu entdecken und zu korrigieren. Dadurch entwickelt Herr P. immer mehr „Mut zum Risiko beim Schreiben“ und macht schnelle Lernfortschritte.

Beispiel: „Ich bin ein anderer Mensch geworden.“

Herr St. verfügt bei Kursbeginn über fast keine Schriftsprachkenntnisse. Er kennt einzelne Buchstaben und kann wenige kurze Signalwörter wie „Post“ lesen. Schreiben kann er gar nicht. Herr St. stammt aus einer Familie, in der von sieben Kindern (4 Mädchen, 3 Jungen) bis auf zwei Mädchen alle Kinder funktionale Analphabeten sind. Der Vater war Schrotthändler, und die Familie hatte eine Außenseiterfunktion im Dorf. Der Vater konnte auch nicht lesen, aber rechnen. Darüber, warum er in seiner Kindheit nicht Lesen und Schreiben gelernt hat, hat Herr St. zu Kursbeginn eine ziemlich klare Vorstellung: „Lesen und Schreiben war in unserer Familie nicht wichtig. Die Lehrer und die anderen Kinder in der Schule mochten uns nicht, weil wir dreckig und ungepflegt und unsere Klamotten oft kaputt waren. Was da in der Schule passierte, hatte mit meiner Welt nicht viel zu tun. Aber ich habe mir von den anderen Kindern nichts gefallen lassen. Wenn mir einer dumm gekommen ist, dann habe ich ihm eine in die Fresse gehauen. Vor mir hatte alle Angst. Ich war der Stärkste. Weil mir die Schule nichts gebracht hat, habe ich oft geschwänzt.“ Herr St. hat aus Loyalität zur Familie nicht gelernt. Nach Beendigung der Schulzeit findet er eine Stelle bei der Stadtreinigung. Mit 18 Jahren lernt er seine Freundin, jetzige Frau, kennen. Von ihr erfährt er, daß ein Bankkonto keine 80,— DM Kontoführungsgebühr kostet, die seine Mutter monatlich von seinem Geld einbehalten hat. Er bricht mit seiner Familie. Er fühlt sich von ihr betrogen.

Die Familie seiner Frau akzeptiert ihn mit seinem Defizit, denn er ist sonst „ein prima Kerl“. Er erfährt von dort jede Unterstützung, aber so richtig dazugehörig fühlt er sich dennoch nicht, da er nicht wie sie lesen und schreiben kann. Dies belastet ihn. Der Weg in den Alphabetisierungskurs ist nicht ganz einfach für ihn. Zuerst kommt der Schwiegervater zu mir in die Volkshochschule, um das Feld abzuklären. Dann kommt Herr St. im „Schlepptau“ seiner Frau zum Erstgespräch. Danach erst kommt er allein zu einer Anfangsberatung. Auf meine Frage, was ihn veranlasse, Lesen und Schreiben zu lernen, antwortet er: „Die Heidi (seine Frau) traut mir das zu. Ich will endlich ein vollwertiger Mensch sein und möchte eine Berufsausbildung machen. Dann würde ich richtig dazugehören.“

Herr St. lernt extrem schnell, und auch die Anwendung des Gelernten im Lebensalltag fällt ihm nicht schwer. Nach zwei Semestern kommt sein Lernprozeß plötzlich ins Stocken. In einem Beratungsgespräch zieht er für sich Bilanz: „Ich habe den Führerschein gemacht. Ich kann jetzt selber zur Bank gehen und Geld holen. Ich habe entdeckt, daß Denken Spaß macht, auch wenn es am Anfang sehr, sehr anstrengend war. Ich weiß jetzt, was Ehrgeiz ist. Das ist, als wärst du blind gewesen und auf einmal kannst du sehen. Früher konnte ich einen Kasten Bier trinken und war ein gefürchteter Schläger im Viertel. — Ich bin ein anderer Mensch geworden. Eigentlich könnte ich jetzt der glücklichste Mensch der Welt sein, wenn ich nicht ständig Krach mit Heidi hätte. Die freut sich gar nicht über meine Erfolge, sondern meckert nur an mir rum.“

Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird deutlich, daß es ständig Streit um das Auto gibt, seine Frau ihm vorwirft, er würde Geld verschwenden und sich benehmen wie „King Louis“; sie habe wohl gar nichts mehr zu sagen. Ich versuche Herrn St. aufzuzeigen, daß seine Erfolge nur die eine Seite der Medaille seien, daß das aber aus der Sicht seiner Frau gar nicht immer so rosig aussehe. Sonst habe sie ständig das Auto zur Verfügung gehabt; jetzt müsse sie es mit ihm teilen. Sonst habe sie ihm immer Geld von der Bank mitgebracht und dadurch den Überblick über die Finanzen gehabt; jetzt würde er selber zur Bank gehen und Beträge abheben, die er für sinnvoll halte, ohne daß sie davon wisse usw.

Zur Veranschaulichung stelle ich eine zweifarbige Schachtel auf die Mitte des Tisches. Auf der einen Seite ist sie grün, auf der anderen rot. Ich kann daran deutlich machen, daß, je nachdem, auf welcher Seite der Betrachter sitzt, er entweder behaupten wird, die Schachtel sei grün oder die Schachtel sei rot. Herrn St. ist sofort klar, daß die Schachtel beide Sichtweisen zuläßt. D.h., daß beide Sichtweisen richtig sind, obwohl sie verschieden sind. Beide Sichtweisen sind einseitig.

Herr St. schlägt sich mit der Hand vor den Kopf und sagt: „Wir Idioten, jetzt kapiert' ich, was wir die ganze Zeit gemacht haben. Wir haben uns nur Vorhaltungen gemacht. Wenn Heidi mal von meiner Seite aus geguckt hätte und ich von ihrer, dann sähe die Sache ja ganz anders aus. Das muß ich unbedingt mit ihr bereden.“

Am nächsten Kursabend teilt Herr St. mir mit, daß er mit seiner Frau gesprochen habe, daß ihr Gespräch aber wieder im Streit geendet sei. Jetzt wolle er mich fragen, ob ich nicht mal mit ihnen beiden ein Gespräch führen könnte. Da seine Frau mich aus dem Erstgespräch kenne, erscheine ihr dies als eine Lösung. In der Folgezeit finden zwei Beratungsgespräche mit beiden gemeinsam statt. In diesen Gesprächen wird ihnen deutlich, daß der Gewinn des einen zunächst einen Verlust für den anderen bedeutet, und daß sie in der Situation stehen, jahrelang eingeübte Verhaltensweisen verändern und neue erlernen und einüben müssen. Es wird ihnen bewußt, daß seine Erfolge zu dieser Beziehungskrise geführt haben. Da sie aber beide diese Erfolge wollen, können sie sich zugestehen, daß es wohl seine Zeit brauchen wird, bis sie sich an die neue Situation gewöhnt haben. Für Herrn St. ist es entscheidend zu sehen, daß es für seine Frau, die ihn doch jahrelang unterstützt hat, auch bedrohlich ist, daß sich so vieles so schnell verändert.

Herr St.s Lernen kommt in den darauffolgenden Wochen langsam wieder in Gang, und er versichert mir, daß sie jetzt öfter über das Positive und das Schwierige, das sein Lernen mit sich bringt, sprechen.

Nicht immer lassen sich Beziehungskrisen mit dem Partner oder der Familie so auflösen wie in Herrn St.s Fall. Waldmann beschreibt in ihrem Aufsatz „Nicht sprachlos werden“ (1988, S. 10), in welcher eine schwere Lern- und persönliche Krise ein junger Kursteilnehmer gerät, der noch bei seinen Eltern lebt, weil die Familie seine Erfolge nicht akzeptieren kann.

Beispiel: „Ich kann zwar noch nicht so gut lesen und schreiben, aber meine Tochter hat jetzt keine Schulprobleme mehr“

Frau I. kommt in den Alphabetisierungskurs, weil ihre Tochter eingeschult worden ist. Zum einen hat sie große Angst davor, daß ihre Tochter entdecken könnte, daß die Mutter nicht lesen und schreiben kann, zum anderen möchte sie ihrer Tochter gern helfen können.

Nach einer gewissen Zeit des Kursbesuches habe ich die Teilnehmer der Kursgruppe von Frau I. aufgefordert, doch einmal für sich aufzuschreiben, was ihnen das Wichtigste an ihren bisherigen Lernerfolgen ist. Gleichzeitig habe ich ihnen vorgeschlagen, falls sie mögen, die Texte als Ausgangspunkt für Gruppengespräche zu nehmen. Frau I. schreibt folgenden Text:

„Probleme bei der Kindererziehung.

Als meine Tochter Christine mit 6 Jahren eingeschult wurde, hatte ich große Probleme. Meine Tochter kam nun mit ihren Schularbeiten zu mir. Ich war sehr verunsichert, da ich ihr nicht helfen konnte. Als Ausrede sagte ich, ich hätte keine Zeit, sie soll warten, bis der Papa kommt. Früher habe ich ihr immer aus Büchern mit Bildern vorgelesen. Die Geschichten habe ich dann erfunden. Nun bin ich sehr froh, daß ich bei

der VHS Lesen und Schreiben gelernt habe. Bis jetzt hat meine Tochter nicht gemerkt, daß ich nicht lesen und schreiben konnte. Und darüber bin ich sehr froh.“ (Geschichten von „Öchern“, 1984, S. 39).

Beim Gespräch über ihren Text berichtet uns Frau I., daß sie sehr unter dem Zustand gelitten habe. Sie habe eine solche Angst vor einem Gesichts- und Autoritätsverlust bei ihrer Tochter gehabt, daß sie oft zu unrecht sehr böse mit ihrer Tochter gewesen wäre. Als die Tochter dann auch noch Schwierigkeiten in der Schule bekommen habe, habe sie die Panik gekriegt und gedacht: „Jetzt wird die auch Analphabetin!“. Sie habe dann ganz viele Putzstellen angenommen, um der Tochter zum Ausgleich Kassetten und Platten kaufen zu können. Darüber hinaus habe sie der Tochter gegenüber immer betont, wie wichtig es sei, lesen und schreiben zu lernen. „Abends, wenn meine Tochter im Bett war, habe ich immer mit meinem Mann gebüffelt, daß ich es nur ja schnell lerne. Ich kann zwar noch nicht so gut lesen und schreiben, aber meine Tochter hat jetzt keine Schulprobleme.“

Was war passiert? Frau I. hatte, nachdem sie sich einigermaßen Lese- und Schreibkenntnisse angeeignet hatte und im DUDEN nachschlagen konnte, sich abends mit ihrem Mann hingesetzt und sich die Schulbücher der Tochter angesehen und vor allem die Deutschsachen durchgearbeitet, um der Tochter helfen zu können. Sie brauchte jetzt keine Angst mehr zu haben und infolgedessen die Tochter nicht mehr zurückzuweisen. Ihr wurde im Gespräch klar, daß sie vorher der Tochter gegenüber zwei gegensätzliche Botschaften ausgesandt hatte, nämlich: „Lesen und Schreiben ist wichtig“ und „Wenn du von mir Hilfe bei den Schularbeiten willst, gibt es Ärger“. Die Tochter hatte auf diesen double bind mit Lernschwierigkeiten reagiert. Jetzt, wo das Verhalten der Mutter kongruent war, konnte die Tochter lernen.

An diesem Beispiel wird deutlich, wie widersprüchliche Erfahrungen mit Schriftsprache in der Familie für das betreffende Kind Lernschwierigkeiten in der Schule zur Folge haben können. Häufig finden sich in den Lerngeschichten der erwachsenen Kursteilnehmer Beschreibungen ähnlicher Situationen, wie Frau I. sie zwischen sich und ihrer Tochter dargestellt hat. So berichtet ein Teilnehmer: „Mein Vater war sehr streng und hat bei schlechten Noten Druck gemacht und uns geschlagen, aber bei den Aufgaben geholfen und mit uns geübt hat er nie.“

5. Schlußbemerkungen

Eine Beratungsarbeit, wie sie hier von mir beschrieben wird, ist eng gebunden an die Qualifikation der Kursleiter. Bisher gibt es keine Ausbildung, aus der sie eine entsprechende Qualifizierung mitbringen könnten. Daher ist es notwendig, daß sie sich diese Kompetenzen während ihrer Kursleitertätigkeit erwerben. Entsprechende Fortbildungskonzepte sind mittlerweile entwickelt und erprobt. Sie beinhalten

neben Theorie und Methoden der Beratung im wesentlichen die Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Lern- und Spracherfahrungen. Unsere derzeitige Schwierigkeit besteht darin, daß zum einen keine ausreichenden finanziellen Mittel zur Verfügung stehen, um die Kursleiter in großer Zahl fortzubilden. Zum anderen ist der Status der Kursleiter und ihre Bezahlung so unsicher, daß viele der qualifizierten in andere Bereiche abwandern.

Anmerkung

¹ Dieses Beispiel stammt aus der Kursarbeit von Monika Heigermoser, VHS Wuppertal.

Literatur

- ADLER, ALFRED: Wozu leben wir. Boston 1931, Frankfurt 1979.
- AURIN, KURT: Beratung — eine pädagogische Aufgabe. In: Aurin, Kurt (Hrsg.): Beratung als pädagogische Aufgabe. Bad Heilbrunn 1984, S. 7-10.
- BALHORN, HEIKO: Didaktische Aspekte zum lernbereich „sprache“. In: Balhorn, Heiko, u.a.: Sprachunterricht 2-4. München/Wien/Baltimore 1981, S. 11-52.
- DÖBERT-NAUERT, MARION: Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Bonn/Frankfurt 1985.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH: Beratung — ein durchgängiges Element in der Alphabetisierung. In: INFORMATIONEN — Alphabetisierung und elementare Qualifikationen, Heft 1/1986, S. 9-10.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH: Beratung — von der Schwierigkeit, Gefühle, Eindrücke und Bilder in Worte zu fassen. In: FEDERLESEN — Beiträge zur Alphabetisierung und Elementarbildung, Heft 3/1988, S. 12-17.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH/PFIRRMANN, MONIKA: Schlußbericht des Projektes: „Aspekte des Verlernens des Lesens und Schreibens bei Erwachsenen aus der Sicht der Betroffenen“. Frankfurt 1989.
- FUCHS-BRÜNINGHOFF, ELISABETH/PFIRRMANN, MONIKA (Hrsg.): Lernprobleme — Lernberatung. Bonn — Frankfurt 1988.
- KREFT, WOLFGANG: Alphabetisierung und Sprachtheorien. In: FEDERLESEN — Beiträge zur Alphabetisierung und Elementarbildung, Heft 3/1988, S. 18-22.
- KUMMER, IRENE: Beratung und Therapie bei Jugendlichen. München 1986.
- LORENZER, ALFRED: Sprache, Verständigung und Psychoanalyse. In: Sprache — Brücke und Hindernis. München 1972, S. 215-224.
- TYMISTER, HANS JOSEF: Didaktik: Sprechen — Handeln — Lernen. München/Wien/Baltimore 1978.
- TYMISTER, HANS JOSEF: Beratung. In: Brunner, Reinhard, u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München 1985, S. 48-52.
- TYMISTER, HANS JOSEF: Beratung — sprachliche Interaktion zwecks Information, Verstehen und Verständnissicherung. In: FEDERLESEN — Beiträge zur Alphabetisierung und Elementarbildung, Heft 3/1988, S. 2-7.
- WALDMANN, DORIS: Nicht sprachlos werden. In: FEDERLESEN — Beiträge zur Alphabetisierung und Elementarbildung, Heft 3/1988, S. 8-11.

Anschrift der Autorin:

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, Pädagogische Arbeitsstelle
des Volkshochschulverbandes, PAD, Holzhausenstraße 21, 6000 Frankfurt/M. 1