45. Jahrgang, April 2006

2/06

Geistige Behinderung

Fachzeitschrift der
Bundesvereinigung Lebenshilfe
für Menschen
mit geistiger Behinderung e.V.

ISSN 0173-9573

„Damit ich endlich unterschreiben kann ... "

Lesen-und-Schreiben-Kurse für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung

Heike Bücheler

■ Etliche Erwachsene mit geistiger Behinderung haben in ihrer Schulzeit nur unzureichend oder gar nicht Lesen und Schreiben gelernt. Bei vielen Menschen mit geistiger Behinderung erwacht im Erwachsenenalter die Motivation, Lese-und-Schreib-Kenntnisse aufzufrischen oder überhaupt zu erwerben. Im nachfolgenden Artikel stelle ich grundsätzliche didaktische Überlegungen an, wie ein Lese-Schreib-Lernangebot für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung geplant und durchgeführt werden kann.

Einige Gedanken zum Didaktik-Begriff

„Didaktik ist die Theorie und Praxis von den Lehr- und Lernprozessen. Sie befasst sich mit der Analyse und Planung von Unterricht und Rahmenbedingungen. Das griechische didaskein bedeutet *belehrt werden* (passiv), *lehren* (aktiv) und auch *sich aneignen*" (BÜCHELER, RIEG-PELZ 1998, 71 f.). Innerhalb der allgemeinen Erwachsenenbildung hat sich eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise von Unterricht und dessen Planung durchgesetzt (vgl. ARNOLD, KRÄMER-STÜRZL, SIEBERT 1999; ARNOLD, SCHÜßLER 2003; HUSCHKE-RHEIN 1992; REICH 2002 und 2004; SIEBERT 2003a, 2003b und 2003c), der ich mich hier anschließe.

„Didaktik umfasst folgende Aspekte: *Wer* (Dozent[in]) lehrt *wen* (Teilnehmer[in]) - *was* (Inhalte) - *wozu* (Ziele) - *wie* (Methoden) - *womit* (Medien) - *wann und wo* (Rahmenbedingungen) - *mit welchem Erfolg* (→ Evaluation). Diese Faktoren beeinflussen sich gegenseitig und sind in ihrer Abhängigkeit zu begründen. Sie müssen deshalb gleichermaßen in die Lehrplanung einbezogen werden" (BÜCHELER, RIEG-PELZ 1998, 71 f.). Im Folgenden werde ich die einzelnen Faktoren unter dem Blickwinkel einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik diskutieren.

Wer? – Die Dozent(inn)en, Trainer(innen), Bildungsbegleiter(innen)

Auch erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung haben ein Recht darauf, mit Unterstützung von qualifizierten, kompetenten Dozent(inn)en zu lernen. In der Erwachsenenbildung sind schon immer Laien-Trainer(innen) eingesetzt worden. Jedoch wurde auch schon immer darauf geachtet, dass sich Dozent(inn)en durch Fortbildungen andragogische – also erwachsenenbildnerische – Kompetenzen aneignen konnten. Gerade in der Unterstützung von Menschen mit geistiger Behinderung ist es wichtig, dass Dozent(inn)en über fundiertes Wissen verfügen, wie erwachsene Menschen, auch unter besonderer Berücksichtigung von Lernerschwernissen oder Lernbeeinträchtigungen, lernen. Mittlerweile zählt es bei den meisten Erwachsenenbildungsinstitutionen zum Qualitätssicherungssystem (siehe

ACKERMANN 1999 und MARX, PASCHEK 2005), dass Erwachsenenbildner(innen) regelmäßig Fortbildungen nachweisen (siehe BÜCHELER 2001).

Erwachsenenbildner(innen) sollten die **Prinzipien der Erwachsenenbildung** so internalisiert haben, dass diese handlungsleitend werden. Als wichtige Prinzipien seien hier Selbstbestimmung, Emanzipation, Teilnehmerorientierung, Sinn- und Praxisbezug, Freiwilligkeit, erwachsenengerechte Lehr- und Lernformen, partnerschaftlicher Umgang sowie Wahlfreiheit genannt. Hinzu kommen aus der Behindertenarbeit die Prinzipien Normalisierung, Integration bzw. Inclusion (vgl. BÜCHELER 1998b).

Selbstbestimmung ist sowohl handlungsleitendes Prinzip als auch methodisches Vorgehen sowie ein Lehr- und Lernziel innerhalb der Erwachsenenbildung. Selbstbestimmtes Lernen wird in der Erwachsenenbildung angebahnt und bestimmt den Lehr-Lernprozess. Auch bei Lesen-Schreiben-Kursen bedeutet dies, dass die Teilnehmer(innen) dazu befähigt werden, ihre individuellen Lernziele zu formulieren, eigenständig zu lernen, ihren Lernfortschritt zu überprüfen und zu reflektieren. Als besonders geeignete Methode erscheint hier das Stufenmodell, das Manske unter dem Pseudonym MANN 1990 in Anlehnung an die Tätigkeitstheorie von Galperin entwickelt hat (vgl. WACHTEL 1998). Im anglo-amerikanischen Raum wird für „Erwachsenenbildner(in)" der Begriff „facilitator" verwendet: jemand, der Lernen erleichtert, vereinfacht. Diese Bezeichnung finde ich gerade unter dem Blickpunkt der Selbstbestimmung passend: Ich sehe mich als Bildungsbegleiterin, die Menschen dabei unterstützt zu lernen bzw. Menschen Wege eröffnet, wie sie besser lernen können. Die Teilnehmer(innen) sind immer die Schrittmacher, die die Richtung weisen und das Tempo bestimmen.

Bei vielen Menschen mit geistiger Behinderung ist Selbstbestimmung das Hauptmotiv, weshalb sie noch im Erwachsenenalter Lesen und Schreiben lernen möchten. Sie streben nach größerer Unabhängigkeit. Gerade die Kompetenz, Schriftsprache zu entschlüsseln und anzuwenden, ist in unserer Gesellschaft von großer Bedeutung. Ihr Erwerb steigert die Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Einzelnen und unterstützt **Emanzipation,** die auch schon früher in der Erwachsenenbildung gefordert wurde (vgl. KLAFKI 1996).

Hier greift die **Teilnehmerorientierung** als methodisches Grundkonzept. Die Dozent(inn)en müssen über Methoden verfügen, wie sie die Teilnehmer(innen) in die Planung, Durchführung und Auswertung des Bildungsprozesses einbeziehen. Bedarfsabfragen, Feedbacks etc. müssen kreativ, ganzheitlich und nicht rein schrift- und sprachbezogen durchgeführt werden. Themen werden unter dem Gesichtspunkt des **Sinn-** und **Praxisbezugs** für die Teilnehmer(innen) gemeinsam ausgewählt.

Für mich hat das Prinzip der **Freiwilligkeit** eine Schlüsselposition. Die Teilnehmer(innen) lernen aus freiem Willen. Alle Methoden, Techniken, Themen etc. werden als Angebot gesehen, das sie auch ausschlagen können. Teilnehmer(in) und Dozent(in) treffen zu Beginn einer Bildungssituation Absprachen, gehen einen Lehr-Lernvertrag ein (vgl. MEUELER 1996), wobei die Teilnehmerin als Auftraggeberin zu sehen ist.

Dozent(inn)en müssen auch in der Lage sein, **erwachsenengerechte Lehr-Lernformen** anzuwenden. Dies beginnt bei der Anrede in der Bildungssituation. In der

Erwachsenenbildung ist die Verwendung des „Sie" angesagt (siehe RIEG-PELZ 1998). Für viele Menschen mit geistiger Behinderung ist dies leider immer noch etwas Neues. Dazu gehört auch der **partnerschaftliche Umgang** zwischen Teilnehmer(inne)n und Dozent(inn)en, der von reversiblem Verhalten geprägt ist. Alles, was die Dozentin mit dem Teilnehmer macht, wie sie mit ihm redet etc., kann er auch mit ihr tun. Dabei verbietet es sich selbstredend, Kinder- und Schülermaterial im Lese-Schreib-Unterricht einzusetzen. Erwachsenen Menschen Texte über das Äffchen Lo oder das kleine Entchen zu geben, erscheint absurd. Dies trifft auch bei erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung zu.

Bildungsplaner(innen) müssen sicherstellen, dass es genügend Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung im Bereich Lesen und Schreiben gibt, d. h., dass **Wahlfreiheit** für sie realisiert wird. Oftmals wird nur ein Angebot für Menschen mit geistiger Behinderung vorgehalten, was dazu führt, dass die Lerngruppen sehr heterogen ausfallen. Eine Palette an Angeboten zum Lesen und Schreiben für Anfänger bis Fortgeschrittene, kreative Schreibwerkstätten etc. erscheint sinnvoll.

Lernen ist eine menschliche Möglichkeit und eine menschliche Handlung. Menschen lernen unabhängig davon, ob sie eine Behinderung haben oder nicht. Deshalb muss auch Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit eröffnet werden, so zu lernen wie Menschen ohne Behinderung. Neben dieser Forderung nach **Normalisierung** nimmt auch die nach **Integration** (siehe SCHÖLER u. a. 2000) bzw. **Inclusion** (siehe GOLL 1999 und BÜCHELER 2004) zu. Allgemeine Erwachsenenbildungsinstitutionen müssen sich öffnen, neue Wege des Lernens von Menschen mit und ohne Behinderung müssen entwickelt und umgesetzt werden, wobei ein gemeinsames Lernen von Menschen mit geistiger Behinderung und funktionellen Analphabeten zuerst einmal schwierig erscheint, da letztere nicht mit dem Stigma „geistige Behinderung" in Verbindung gebracht werden wollen. Wenn dieses Label nun aber ganz im Sinne von Inclusion gar nicht erst verteilt wird, ist gemeinsames Lernen möglich.

Wen? – Die Teilnehmer(innen)

Wie bei den Prinzipien der Erwachsenenbildung beschrieben, handelt es sich um erwachsene Teilnehmer(innen), die altersgemäß und erwachsenengerecht behandelt werden müssen. Viele Menschen mit geistiger Behinderung haben negative Lernerfahrungen gemacht, die sich in Lernblockaden niederschlagen können. Diese müssen in der Bildungssituation thematisiert und bearbeitet werden. Gerade Lesen und Schreiben ist in unserer Gesellschaft stark mit Erfolg und Misserfolg beladen. Fehlerfreies Schreiben wird als Ausdruck eines hohen Bildungsstands gesehen, die Unfähigkeit zu lesen oder zu schreiben mit Dummheit gleichgesetzt. Zur gleichen Zeit sind wir zur Orientierung in unserer Gesellschaft auf Schriftsprache angewiesen: Automaten im Dienstleistungsbereich nehmen zu, Informationsverbreitung und Kommunikation finden mehr und mehr im Bereich neuer Medien statt.

Was? – Die Lerninhalte

Die Themenbreite beim Lesen und Schreiben ist enorm. Die Teilnehmer(innen) geben ihre Themen vor. Je nach Interesse kann Lesen und Schreiben in unterschiedlichen Themenfeldern gelernt werden. Ein Teilnehmer z. B. wollte nach dem Kauf ei-

nes Premiere-Anschlusses Lesen lernen, da er die gewünschten Filme nicht einprogrammieren konnte (der Code besteht aus Zahlen und Buchstaben). Ein anderer Teilnehmer wollte lernen, auf der Bank seinen Überweisungsträger zu unterschreiben. Eine Teilnehmerin wollte Kochrezepte lesen. Ich könnte noch viele Beispiele nennen. Wichtig bei der Auswahl der Themen ist, dass genügend Zeit dafür eingeplant wird, mit den Teilnehmer(inne)n die individuellen Interessen transparent zu machen und das weitere Vorgehen gemeinsam zu planen.

Aber auch das Lernen, verschiedene Lerntechniken sowie die eigene Lernbiografie (siehe GUDJONS u. a. 1992) müssen thematisiert werden. Dazu kommen Themen, die über das Erlernen der Schriftsprache hinausgehen: die Bedeutung von Schrift für den Einzelnen, Funktionen von Schriftsprache, die Bedeutung von Schrift in der Kommunikation, die Entstehung von Schrift, die Bedeutung von Schriftsprache in unserer Gesellschaft und vieles mehr (vgl. FURRER 1999). Menschen mit geistiger Behinderung müssen Zusammenhänge herstellen, damit sie Gelerntes speichern bzw. behalten können. Diese Themen helfen, das Gelernte in einen größeren Zusammenhang zu bringen (vgl. MANN 1990 und FINGERHUT, MANSKE 1984).

Wozu? – Die Lehr-Lernziele

Zu Beginn der Lehr-Lernsituation müssen die Lehrziele in individuelle Lernziele umformuliert werden. Lernziele können auf verschiedenen Ebenen angesetzt werden: Richtlernziele geben das übergeordnete Ziel an, warum ein Bildungsangebot überhaupt initiiert wird. Gerade diese Ebene finde ich besonders wichtig für die Planung von Lernsituationen. Wenn mein übergeordnetes Ziel Selbstbestimmung, Emanzipation oder Orientierung in unserer Gesellschaft ist, relativiert sich z. B. das Streben nach fehlerfreiem Schreiben oder Schönschrift bald.

Groblernziele beschreiben das Thema eines Bildungsangebots. Dies kann Lesen und Schreiben für Anfänger, kreatives Schreiben oder Sonstiges sein. Die Feinlernziele schließlich beschreiben die einzelnen Lernschritte wie das Erlernen des Lauts [a]. Je nach Teilnehmer(in) werden die Lernziele unterschiedlich ausfallen. Die Teilnehmer(innen) sind die Schrittgeber, nicht die Dozent(inn)en.

Ein Exkurs zum Bildungsbegriff

Bei einer Fortbildung für Dozent(inn)en erzählte eine Dozentin einmal von einer Teilnehmerin, die ihrer Meinung nach „nie richtig schreiben lernen" würde. Wahrscheinlich wird sie es bei dieser Dozentin auch nicht. Wir können nicht entscheiden, was für die Teilnehmer(innen) sinnvoll ist oder nicht. Wir müssen uns von einem vermeintlichen Bildungsbegriff verabschieden, der Bildung an bestimmten Inhalten und Gütern festmacht. So hat schon der Deutsche Ausschuss des Erziehungs- und Bildungswesens 1966 definiert: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln." Damit ist Bildung nicht an das Erreichen bestimmter Bildungsziele gebunden. Oftmals verbinden wir den Begriff Bildung mit einem bestimmten Inhalt bzw. einem bestimmten Abschluss. Kennen Sie Goethe und Schiller, können Sie das Volumen eines Körpers berechnen, wissen Sie, wann Nero regierte, kennen Sie drei Werke von Picasso, kennen Sie die neuen Rechtschreibregeln und können sie auch sicher

anwenden, dann gelten Sie ohne Zweifel in unserer Gesellschaft als gebildet. Die vielen Wissensshows, die im Moment auf allen Fernseh-Kanälen die Möglichkeit zu schnellem Geld eröffnen, tragen zudem dazu bei, Bildung mit reinem angehäuften Wissen gleichzusetzen. Laut FURRER zielt Bildung aber „... seit ihren Anfängen darauf hin, den Menschen einen bewussten Zugang zur Kultur in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu ermöglichen, damit sie ein umfassendes Verständnis von der Welt und der eigenen Stellung in ihr entwickeln können. Dadurch werden sie zu selbstbestimmtem Handeln und zu gesellschaftlicher Mitbestimmung befähigt" (FURRER 1998, 48). BAUMGART hat dies schon 1989 auf einen kurzen Nenner gebracht, als sie sagte, Bildung lasse sich „... als die unaufhörliche Anstrengung des Menschen definieren, sich ein immer zutreffenderes Bild von der Welt zu machen" (BAUMGART 1989, 14). Und dies können alle Menschen. Menschen mit geistiger Behinderung sind aber mehr darauf angewiesen, Unterstützung dabei zu erhalten, ihr Bild von der Welt erweitern zu können.

Wie? – Die Methoden

Zum Lesen-und-Schreiben-Lernen von Anfänger(inne)n erweist sich das Modell des **stufenweisen Lernens** nach MANSKE als besonders erfolgreich (vgl. MANN 1990 und FINGERHUT, MANSKE 1984). In der Alphabetisierungsarbeit habe ich das Modell weiter modifiziert (vgl. BÜCHELER 1998a). Um den individuellen Interessen, Wünschen und Lernzielen gerecht zu werden, erstellen dabei die Teilnehmer(innen) ihre individuellen Lauttafeln. Gerade Anfänger(innen) müssen auf jeden Fall mit dem Erlernen von Lauten beginnen. Diese Lauttafeln begleiten die Teilnehmer(innen) beim Lesenlernen. Das Konzept ähnelt dem Lesen-durch-Schreiben-Konzept von REICHEN (2000), das in der Schule Anwendung findet. Wichtig dabei ist vor allem der ganzheitliche Zugang des Konzepts, der neuropsychologisch fundiert ist. Neben einem multimodalen Zugang (über viele Sinneskanäle arbeitend) spielt die Bewegung beim Lernen eine herausragende Rolle.

Zu beachten ist weiterhin noch, dass etliche Teilnehmer(innen) Schreibschrift wohl lange Zeit nicht – vielleicht sogar nie – erlernen werden. Als erstes werden in der Regel Laute und die dazugehörigen Druckbuchstaben (groß und klein) bzw. Buchstabenkombinationen erlernt („au", „eu", „sch" etc.). Hierbei eignet sich die Schriftart Century Gothic für gedruckte Vorlagen, da das „a" und z. B. das „g" der zu erlernenden Schrift am nächsten kommen. Wenn diese Buchstaben und Buchstabenkombinationen dann bekannt sind, müssen sie auch noch in der Times-New-Roman-Version gelernt werden, in der fast alle Texte in Zeitungen usw. gedruckt sind (Beispiel: a, g). Hier unterscheiden sich die Buchstaben zum Teil stark von den handgeschriebenen Druckbuchstaben. Und je nach Lernziel müssen dann noch andere Handschriften entziffert werden. Bei diesen Lernschritten spielt die Rechtschreibung eine untergeordnete, wenn überhaupt eine Rolle. Sprache dient in erster Linie der Kommunikation, auch Schriftsprache (zu Konzepten in der Arbeit mit Fortgeschrittenen siehe THEUNISSEN 2003).

Womit? – Die Medien, Materialien

Mittlerweile gibt es doch schon eine ansehnliche Zahl an Lehrwerken und Texten, die sich für die Arbeit in Alphabetisierungskursen mit Menschen mit geistiger Behin-

derung eignen. Der Klett-Verlag hat eine extra Abteilung zur Grundbildung mit verschiedensten Publikationen, aber auch andere Verlage, die Bücher zur Erwachsenenbildung herausbringen, verfügen mittlerweile über Material. Lohnenswert ist es auch, im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu suchen, da dort viele Texte mit vereinfachtem Vokabular angeboten werden, die sich für den Einsatz beim Lesenlernen eignen. Mittlerweile gibt es auch immer mehr Publikationen von Menschen mit geistiger Behinderung (z. B. PAULMICHL 1994, 2001, 2003 sowie GÖTTFRIED 2005). Die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. Deutschland hat auch zwei Bücher herausgegeben, in denen Teilnehmer(innen) eines Alphabetisierungskurses Geschichten entwickelt haben (MAURER-MORGENSTERN 1990 und 1995).

Ein wichtiges Medium stellen auf jeden Fall selbst hergestellte Materialien dar. So unterstützen die eigenen Lautkarten das Lernen hervorragend, selbstentwickelte Texte motivieren. Ansonsten sollte sehr viel authentisches Material zur Anwendung kommen. Je nach Lernziel ändern sich die Materialien: Fernsehzeitschriften, Busfahrpläne, Kochrezepte, Weihnachtskarten etc.

Um einen ganzheitlichen Zugang zu sichern, muss vielfältiges Material zur Verfügung gestellt werden, das zum Handeln, zum Begreifen und zum Erfassen mit allen Sinnen einlädt.

Wann? – Die Organisation, der Rahmen

Alphabetisierungskurse sollten in kleinen Gruppen stattfinden. Gerade bei Anfänger(inne)n sollte die Gruppengröße vier bis sechs Personen nicht überschreiten. Dabei hat sich eine Kurszeit von zwei Unterrichtseinheiten (90 Minuten) über einen längeren Zeitraum (bei Volkshochschulen 10 bis 15 Termine pro Semester) als sinnvoll herausgestellt.

Bei Einzelunterricht sollte eine Lerneinheit nicht länger als 45 bis 60 Minuten dauern, da die Teilnehmer(innen) doch sehr konzentriert sein müssen. Auch hier empfehle ich, einen bestimmten Zeitraum anzuvisieren, über den ein Lehr-Lern-Vertrag abgeschlossen wird. Der Zeitraum kann immer wieder verlängert werden. „Open-End-Veranstaltungen" machen für beide Seiten eine Orientierung schwierig.

Wo? – Die Organisation, die Lernorte

Im Sinne von Normalisierung und Integration sollten Lese-Schreib-Kurse dort stattfinden, wo andere Erwachsene auch lernen, also an allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Im Sinne von Inclusion sollte es jedoch für alle Menschen – mit und ohne Behinderung – möglich sein, dort zu lernen, wo sie wollen und wie sie wollen. Das kann am Arbeitsplatz sein, im Wohnumfeld oder im Freizeit- oder Bildungsbereich.

Mit welchem Erfolg? – Evaluation, Ergebnissicherung, Ergebnisüberprüfung

Gerade in der Erwachsenenbildung ist eine Ergebnisüberprüfung schwierig. In Seminaren und Fortbildungen mit Abschlüssen wird nach wie vor auf Tests zurückge-

griffen, da sie objektiv und überprüfbar erscheinen (obwohl auch hier mittlerweile neue Wege wie Projektarbeit, Teamprüfungen, Präsentationen etc. angedacht sind und zum Teil auch schon in die Praxis umgesetzt wurden). In allen anderen Kursen der Erwachsenenbildung ist eine Überprüfung durch Abschlusstests nicht angebracht. Es geht viel mehr um Ergebnissicherung und Ergebnisprüfung (vgl. RUDDIES 1991 und FENGLER 2002).

Wie bereits erwähnt, differieren die Lernziele je nach Teilnehmer(in). Dementsprechend kann es auch keine einheitliche Ergebnisabfrage geben. Vielmehr ist es den einzelnen Teilnehmer(inne)n zu ermöglichen, ihren individuellen Lernfortschritt zu erkennen. Oben wurde dargestellt, dass Selbstbestimmung ein handlungsleitendes Prinzip in der Erwachsenenbildung ist. Materialien müssen zum Einsatz kommen, die es den Teilnehmer(inne)n ermöglichen, sich selbst zu überprüfen. Zudem gibt es keine bessere Überprüfung, als die vollzogene Handlung selbst: Wenn der eine Teilnehmer seinen Wunschfilm programmieren kann, der andere auf der Bank unterschreiben, die Frau nach einem Rezept kochen etc., dann erweist sich, wie realistisch die Lernziele formuliert wurden (siehe RYFFEL 1998).

Wenn der Sinn- und Praxisbezug des Gelernten vorhanden ist, wird der Lerner auch weiterhin das Gelernte anwenden. Damit ist die Ergebnissicherung angebahnt. Im Beispiel der Publikationen von Menschen mit Behinderung wird nicht nur eine Handlung vollzogen, es wird auch etwas produziert, was anderen präsentiert werden kann.

Schlussgedanken

Für mich ist das Wichtigste am Lernen der Spaß, und ich bin sicher, dass auch Lesen-und-Schreiben-Lernen mit Spaß verbunden sein kann. Wenn erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung sich entschließen, noch Lesen und Schreiben zu lernen, erfordert das viel Anstrengung von ihnen. Doch wenn sie feststellen, dass sie vorankommen, dass es wirklich möglich ist, noch Lesen und Schreiben zu lernen, entwickeln sie viel Freude am Lernen und Selbstbewusstsein. Ich bin davon überzeugt, wenn jemand etwas lernen möchte und es in Angriff nimmt, dass er seinem Ziel auch näher kommen kann. Meine Aufgabe als Dozentin oder Bildungsbegleiterin ist es, Wege zu finden bzw. für ihn zu eröffnen, die es ihm erleichtern oder ermöglichen, seinem Ziel näher zu kommen. Und es wird um so leichter, je mehr Spaß und Freude derjenige dabei empfindet, je mehr Erfolgserlebnisse er macht. Somit möchte ich schließen mit Antoine de Saint-Exupérys Worten: „Wenn du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht deine Männern zusammen, um Holz zu beschaffen und die Arbeit zu verteilen, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer."

Kurzfassung Der Artikel stellt grundsätzliche didaktische Überlegungen an, wie erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung Lesen und Schreiben lernen können. Dazu werden verschiedene Bedingungsfaktoren diskutiert: die Rolle der Kursleiter(innen) (wer?), Prinzipien der Erwachsenenbildung, Einbezug der Teilnehmer(innen) (wen?), Inhalte (was?), Lehr-Lernziele (wozu?),der Bildungsbegriff, Methoden (wie?) und Medien (womit?), die Organisation von Angeboten (wann und wo?) und schließlich die Überprüfung bzw. Evaluation des Lernerfolgs (mit welchem Erfolg?).

Abstract *„Now I can sign Myself!" – Reading and Writing Classes for Adults with Learning Difficulties.* The article reflects methods and ways how adults with learning difficulties can learn to read and to write. Different conditioning factors are discussed: the trainers' or facilitators' roles, principles of adult education, possibilities of involving the participants in the whole educational process, topics, teaching and learning goals, reflection on the concept of education, methods and materials of teaching and learning, the organization of adult education, and finally the evaluation of the learning process and goals. ■

Literatur

ACKERMANN, K.-E. (1999): Qualität in der Erwachsenenbildung. Rieg-Pelz, A.; Wilder, B. (Hg.): Mut zur Qualität – Erwachsenenbildung der Zukunft gestalten. Erwachsenenbildung konkret 6. Die schräge Reihe. Berlin, 22–25. – **ARNOLD, R.; KRÄMER-STÜRZL, A.; SIEBERT, H.** (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin. – **ARNOLD, R.; SCHÜßLER, I.** (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 35. Baltmannsweiler. – **BAUMGART, E.** (1989): bildungsklub. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Luzern. – **BAUMGART, E.; BÜCHELER, H.** (Hg.) (1998): Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung. Neuwied, Kriftel, Berlin. – **BÜCHELER, H.** (1998a): „Das kann ich ja auch lernen". Exemplarische Falldarstellung aus dem Lese-Schreib-Unterricht nach der Tätigkeitstheorie. Alfa-Forum Heft 39, 13. Jg., 10–12. – **dies.** (1998b): Prinzipien in der Erwachsenenbildung. Baumgart, E.; Bücheler, H.: a.a.O., 238 f. – **dies.** (2001): Den Sonder-Agogen – brauchen wir ihn wirklich? Qualifizierung und Professionalisierung von Erwachsenenbildner/-innen in der Bildungsarbeit mit Menschen mit und ohne Behinderungen. Erwachsenenbildung und Behinderung. Heft 2, 12. Jg.16–23. – **dies.** (2004): Inklusion – alter Wein in neuen Schläuchen oder visionäres Ziel in der Erwachsenenbildung? Erwachsenenbildung und Behinderung. Heft 2, 15. Jg., 22–27. – **BÜCHELER, H.; RIEG-PELZ, A.** (1998): Didaktik. Baumgart, E.; Bücheler, H. (Hg.): a.a.O., 71 f. – **Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen** (1966): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart. – **FENGLER, J.** (2002): Feedback geben. Strategien und Übungen. 2. Aufl. Weinheim und Basel. – **FINGERHUT, R.; MANSKE, CHR.** (1984): „Ich war behindert an Hand der Lehrer und Ärzte." Protokoll einer Heilung. Reinbek bei Hamburg. – **FURRER, H.** (1998): Bildung. Baumgart, E.; Bücheler, H.: a.a.O., 48. – **ders.** (1999): Erwachsenenbildung von behinderten Menschen aus der Sicht der allgemeinen Erwachsenenbildung. Rieg-Pelz, A.; Wilder, B. (Hg.): Mut zur Qualität – Erwachsenenbildung der Zukunft gestalten. Erwachsenenbildung konkret 6. Die schräge Reihe. Berlin, 27–31. – **GOLL, H.** (1999): Menschenbilder. Rieg-Pelz, A.; Wilder, B. (Hg.): Mut zur Qualität – Erwachsenenbildung der Zukunft gestalten. Erwachsenenbildung konkret 6. Die schräge Reihe. Berlin, 32–38. – **GÖTTFRIED, J.** (2005): Wir sind alle anders, aber jeder ist normal auf seine Art und Weise! Norderstedt. – **GUDJONS, H.; PIEPER, M.; WAGENER, B.** (1992): Auf meinen Spuren. 2. Aufl. Hamburg. – **HUSCHKE-RHEIN, R.** (1992): Systemisch-ökologische Pädagogik. Band III: Systemtheorien für die Pädagogik. Umrisse einer neuen Pädagogik. 2. verb. und veränd. Aufl. Köln. – **KLAFKI, W.** (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim und Basel. – **MANN, I.** (1990): Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie. Weinheim und Basel. – **MARX, I.; PASCHEK, D.** (2005): Qualitätsentwicklung in der integrativen Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung und Behinderung, Heft 1, 16. Jg., 31 f. – **MAURER-MORGENSTERN, M.; Münchner Volkshochschule e.V.; Bayerischer Volkshochschulverband e. V.** (Hg.) (1990): 16 Liebesgeschichten. München. – **MAURER-MORGENSTERN, M.** (Hg.) (1995): Die Bananenschale war sein Glück. 26 Geschichten von Liebe und Leid. Mainz. (zu erhalten über www.geseb.de) – **MEUELER, E.** (1996): Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung. Lehr-Lern-Verträge und andere Methoden. hiba-Weiterbildung, Band 10/22. – **PAULMICHL, G.** (1994): Ins Leben gestemmt. Neue Texte und Bilder. 2. Aufl. Innsbruck. – **ders.** (1994): Vom Augenmaß überwältigt. Briefe, Glossen und Bilder. Innsbruck. – **ders.** (1994): Verkürzte Landschaften. Texte und Bilder. 7. Aufl. Innsbruck. – **REICH, K.** (2002): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 4. durchgesehene Aufl. Neuwied, Kriftel. – **ders.** (2004): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. 2. überarbeitete Aufl. München/Unterschleißheim. – **REICHEN, J.** (2000): Hannah hat Kino im Kopf. Hamburg. – **RIEG-PELZ, A.** (1998): „Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne ..." Praktische Impulse für Anfangsituationen. Erwachsenenbildung und Behinderung Heft 2, 9. Jg., 17–23. – **RUDDIES, G.** (1991): Erfolgreiche Er-

wachsenenbildung. Praxis - Reflexion - Ratgeber. Schriften der Pädagogischen Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung Nr. 15. Villingen-Schwenningen. – **RYFFEL, G.** (1998): Teilnehmende mit geistiger Behinderung werten ihren Kurs aus. Erwachsenenbildung und Behinderung Heft 2, 9. Jg., 24–27. – **SCHÖLER, J.** (Hg.); **LINDMEIER, B.; LINDMEIER, CH.; RYFFEL, G.; SKELTON, R.** (2000): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Neuwied, Kriftel, Berlin. – **SIEBERT, H.** (2003a): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Aufl. München/Unterschleißheim. – **ders.** (2003b): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. München/Unterschleißheim. – **ders.** (2003c): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München/Unterschleißheim. – **THEUNISSEN, G.** (2003): Alphabetisierungsmethoden in der Erwachsenenbildung. Theunissen G.: Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn/Obb., 205–218. – **WACHTEL, G.** (1998): Tätigkeitstheorie. Baumgart, E.; Bücheler, H.: a.a.O., 292 f.

Die Autorin: **Heike Bücheler,** Diplompädagogin, Ringstr. 6, 77966 Kappel-Grafenhausen, Tel.: (0 78 22) 86 71 75, Fax: (0 78 22) 86 71 76, Heike.8uecheler@t-online.de.

Anzeige

Aus dem Lebenshilfe-Verlag Marburg

Heinz Schurad, Werner Schumacher, Iris Stabenau, Jürgen Thamm

Curriculum Lesen und Schreiben für den Unterricht an Schulen für Geistig- und Körperbehinderte

Bietet auf theoretischer Grundlage konkrete Empfehlungen für die Unterrichtspraxis. Ausgehend von einem handlungsorientierten Lese- und Schreiblehrgang werden in prägnanter Weise didaktisch-methodische und organisatorische Grundsätze für unterschiedliche Alters- bzw. Schulstufen abgeleitet. Die vorgestellten Lesestufentabellen sowie die Tabellen zur Schreibentwicklung bieten Orientierungshilfen zur Förderung, Systematisierung und Operationalisierung von Lernfortschritten im Lesen und Schreiben für die Unterrichtsarbeit.

Kooperation mit dem Athena Verlag Oberhausen.

3., überarb. u. erw. Auflage 2004, DIN A5, 128 Seiten,
ISBN 3-89896-181-8, im Buchhandel 14,– Euro [D], 25.50 sFr.;
Bestellnummer LFK 025
Sonderpreis für Lebenshilfe-Mitglieder: 11,50 Euro [D]

Ihre Bestellung richten Sie bitte an:
Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.
Vertrieb, Raiffeisenstr. 18, 35043 Marburg,
Tel.: (0 64 21) 4 91-1 16, Fax: (0 64 21) 4 91- 6 16
vertrieb@lebenshilfe.de