



Konzept zur Alpha

lernberatung

Sozialraumorientierte Lernberatung
für gering literalisierte Erwachsene
mit/ohne Migrationshintergrund

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|-----|
| VORWORT | 1 |
| EINLEITUNG | 3 |
| THEORETISCHE HINTERGRÜNDE | 5 |
| DIE VERSCHIEDENEN BERATUNGSANSÄTZE | 5 |
| Die personenzentrierte Beratung | 5 |
| Die individual-psychologische Beratung | 6 |
| Die systemische Beratung | 7 |
| LERNAUTONOMIE..... | 10 |
| BERATUNGSPORTFOLIO | 12 |
| PHASEN DER ALPHALERNBERATUNG | 15 |
| PHASE 1: EINFÜHRUNG: BERATUNGSBEZIEHUNG – TERMINLICHE ORGANISATION – RAHMENBEDINGUNGEN UND ARBEITSBÜNDNIS..... | 15 |
| PHASE 2: PROBLEMANALYSE – PROBLEMREDUKTION – ENTSCHEIDUNG | 18 |
| PHASE 3: DIAGNOSTIK – ZIELSETZUNG UND OPERATIONALISIERUNG..... | 21 |
| PHASE 4: RESSOURCEN..... | 28 |
| PHASE 5: LÖSUNGSWEGE – TEILZIELE FORMULIEREN – HANDLUNGSSCHRITTE PLANEN – STÖRUNGSENTGEGNUNGEN | 30 |
| PHASE 6: FEEDBACK ZUR ERPROBUNGSPHASE – HANDLUNGSPLAN AKTUALISIEREN | 35 |
| PHASE 7: EVALUATION | 37 |
| PHASE 8: ABSCHLUSS DER BERATUNG..... | 39 |
| FALLBEISPIELE | 41 |
| FALLBEISPIEL BIRGIT..... | 41 |
| FALLBEISPIEL MICHAEL | 46 |
| ÜBERTRAGBARKEIT DES KONZEPTEES DER ALPHALERNBERATUNG AUF ANDERE KONTEXTE | 52 |
| MERKMALE VON BERATUNG..... | 52 |
| MERKMALE VON UNTERRICHT | 54 |
| ÜBERTRAGBARKEIT DES KONZEPTEES ZUR ALPHALERNBERATUNG AUF DEN UNTERRICHT | 56 |
| LITERATURVERZEICHNIS | I |
| BILDQUELLENVERZEICHNIS | VII |

Vorwort

Das Projekt *Alphalernberatung – sozialraumorientierte Lernberatung für gering literalisierte Erwachsene mit/ohne Migrationshintergrund* ist ein Projekt der aktuellen AlphaDekade 2016-2026. In diesem Rahmen werden Projekte vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert, die sich mit lebensweltlich orientierter Grundbildungsarbeit befassen und zur Erhöhung der Literalitätsrate in Deutschland beitragen möchten. Das Projekt *Alphalernberatung* ist ein Kooperationsprojekt des Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Bielefeld e.V. und der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ziel des Projektes ist es, ein non-formales Angebot zur Lernberatung zu schaffen, das aufsuchend ist, also im Sozialraum bzw. Lebensumfeld der Menschen angesiedelt ist. Zwei Schwerpunkte des Projektes sind die Erstellung eines Alphalernberatungskonzeptes und die Durchführung von Alphalernberatung auf Grundlage dieses Konzeptes. Beides wird im Folgenden näher beschrieben.

Die Alphalernberatung versteht sich als ein (zur Beratung im Sozialraum) zusätzliches Angebot, das das Ziel verfolgt, schriftsprachliche Erwerbsprozesse bei Beratungssuchenden anzustoßen und zu begleiten. Dabei geht es nicht darum, schriftsprachliche Kompetenzen im Sinne eines Alphabetisierungskurses zu unterrichten. Ziel ist vielmehr, Beratungssuchende darin zu unterstützen, eigene Ressourcen zu entdecken, zu nutzen und zu stärken, die ihnen dabei helfen können, schriftsprachliche Anforderungen ihres Alltags besser zu bewältigen.

Das Projekt *Alphalernberatung* richtet sich an verschiedene Zielgruppen, die mit dem Phänomen geringe Literalität in Berührung kommen. Zum einen sind dies Beratende in sozialraumorientierten Beratungsangeboten, die Alphabetisierungsbedarf bei Beratungssuchenden erkennen können (sollen) sowie, aufbauend darauf, eine adäquate Verweisberatung an entsprechende Beratungsstellen sowie Kursangebote vornehmen (können sollen).¹ Weiterhin werden Beratende durch die Anwendung des Alphalernberatungskonzeptes zu Alphalernberatenden für Erwachsene mit geringer Literalität (mit/ohne Migrationshintergrund) geschult, wenn sie in dem Bereich der Alphalernberatung tätig werden möchten. Dieser Prozess wird unterstützt

¹ Für diese Zielgruppe wurde zusätzlich eine *Checkliste zum Erkennen geringer Literalität bei Erwachsenen* zusammengestellt, abrufbar auf den Homepages der AWO und der WWU.

durch ein Kompetenzraster zur (Selbst-)Einschätzung der Beratungskompetenzen² sowie den YouTube-Kanal³ der Alphalernberatung. Zum anderen profitieren von dem Konzept Beratungssuchende mit Alphabetisierungsbedarf, wenn sie sozialraumorientierte Beratungsangebote aufsuchen und dort neben der fachlichen Beratung einen Anknüpfungspunkt für ihre Weiterbildung vorfinden. Auch Personen mit Alphabetisierungsbedarf, die sich direkt mit der Erweiterung ihrer literalen Kompetenzen beschäftigen möchten, finden Unterstützung: dies im Rahmen der kostenlosen Alphalernberatung, die im jeweiligen Sozialraum bekanntgemacht und beworben wird. Der Fokus der Alphalernberatung liegt hierbei auf Beratungssuchenden, die schriftsprachliche Kompetenzen entsprechend des Niveaus Alpha-Level 3⁴ (oder höher) sowie – bei Personen mit Migrationshintergrund – sprachliche Kompetenzen auf mindestens dem Niveau A2 nach dem GER (Europarat 2001) aufweisen. Eine dritte Zielgruppe stellt das potenziell mitwissende Umfeld von gering literalisierten Personen dar, beispielsweise Familienangehörige von potenziell Beratungssuchenden mit Alphabetisierungsbedarf. Eine vierte Zielgruppe schließlich sind ehrenamtlich Tätige, die mit der primären Zielgruppe gering literalisierter Menschen zusammenarbeiten. Auch ihnen stehen im Rahmen des Projektes *Alphalernberatung* Schulungsangebote offen.

August 2021

² Abrufbar unter: <https://awo-bielefeld.social/s/alphalernberatung/cfiles/browse> sowie unter: https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphalernberatung/downloads/materialien_fuer_beratungen_im_sozialraum.html.

³ Online unter: <https://www.youtube.com/channel/UCWKBlu5X43CpNw-QtHnk3ag>.

⁴ Auf Alpha-Level 3 können einzelne Sätze gelesen bzw. geschrieben werden, die Textebene ist jedoch noch nicht erreicht.

Einleitung

Das vorliegende Konzept zur Alphalernberatung basiert auf verschiedenen Konzepten und Materialien zu Beratung und Lernberatung. Die sich darin niederschlagenden theoretischen Ansätze (z. B. systemisch oder individual-psychologisch) sind in das Konzept zur Alphalernberatung eingeflossen, ohne dass das Alphalernberatungskonzept insgesamt einer bestimmten theoretischen Richtung besonders verpflichtet ist. Das Konzept beschreibt das Optimum oder Maximum einer Beratungssituation. Letztlich bleibt es der beratenden Person in der Zusammenarbeit mit der beratungssuchenden Person und unter Berücksichtigung der gegebenen Rahmenbedingungen überlassen, an welchen Stellen ‚Abstriche‘ gemacht werden (müssen). Nur die in die jeweilige Beratung involvierten Personen können diese Entscheidung treffen, da ausschließlich ihnen die besonderen Merkmale der spezifischen Beratungssituation bekannt sind.

Lernberatungen auf Grundlage des hier vorliegenden Konzeptes werden somit in der Praxis in den meisten Fällen einen vereinfachten und weniger komplexen Ablauf zeigen.

Eine Unterstützung bietet das Alphalernberatungsportfolio, das im Rahmen des Projektes zur Verfügung gestellt wird. Es spiegelt den Beratungsprozess in all seinen Phasen wider, bietet für Beratende auf diese Weise einen roten Faden und stellt gleichzeitig unterstützende Materialien zur Verfügung. Mithilfe des Beratungsportfolios kann zudem die Weiterentwicklung der Lernautonomie der beratungssuchenden Person unterstützt werden, sofern dies eins der gewählten Ziele ist.

Abbildung 1 zeigt die Abfolge von Beratungsphasen einer idealtypischen Beratung nach dem hier vorliegenden Konzept:

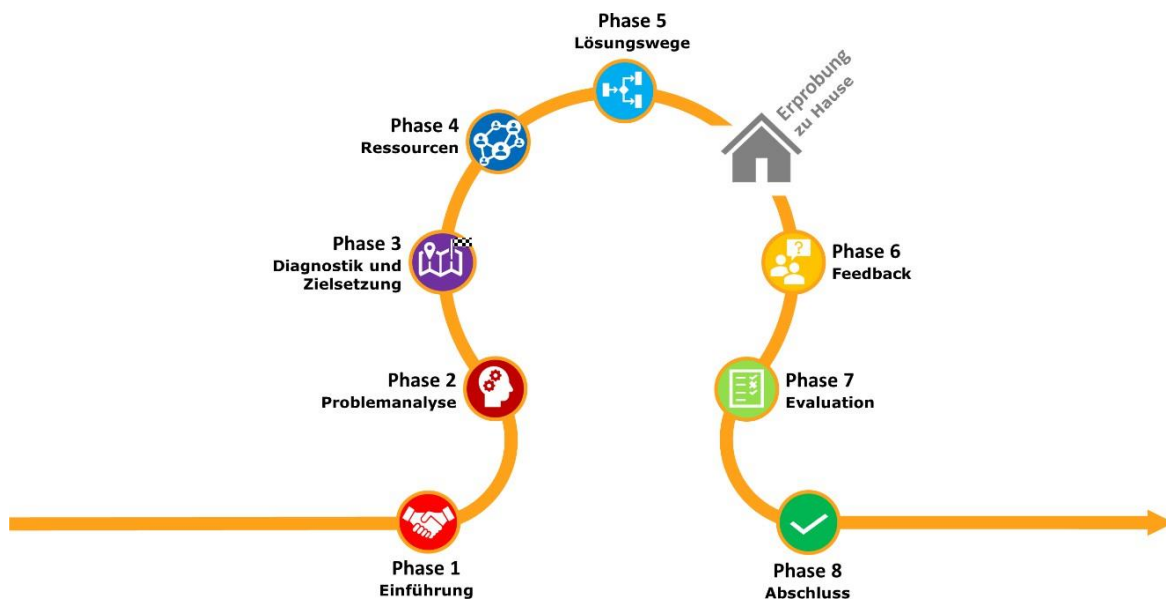


Abbildung 1: Phasenmodell der Alphalernberatung

Im Idealfall werden in der Beratungssituation die *Phasen 1 – 8* aufeinander aufbauend durchlaufen. Situations- und beratungsspezifisch kann/wird es an verschiedenen Stellen notwendig sein, dass eine bereits durchlaufene Phase wiederholt wird. Im Idealfall erfolgt ein linearer Ablauf, in der Praxis ist ein Beratungsprozess hingegen durch Rückschritte, Wiederholungen von Phasen und Prozessschleifen gekennzeichnet. So kann es beispielsweise notwendig und zielführend sein, dass etwa nach der *Diagnostik* zurück zur *Problemanalyse* gegangen wird, wenn sich herausstellt, dass bestimmte Kompetenzen bei der beratungssuchenden Person fehlen und deshalb die Problemanalyse möglicherweise zu allgemein beschrieben wurde. Ebenso ist zu erwarten, dass in vielen Fällen nach einem negativen *Feedback (Phase 6)* zur *Phase 5 Lösungswege* zurückgekehrt wird (oder gar zu einer noch früheren Phase).

Theoretische Hintergründe

Die verschiedenen Beratungsansätze

Der Begriff *Beratung* wird im Rahmen der AlphaLernberatung als übergeordneter Begriff verwendet, mit dem verschiedene Begriffe (Tutoring, Coaching usw.), die in der Literatur diskutiert werden, vereinbart werden. Beratung im Allgemeinen wird von Rehtien (2004) definiert als

„[...] ein zwischenmenschliche[r] Prozess (Interaktion), in welchem eine Person (der Ratsuchende oder Klient) in und durch die Interaktion mit einer anderen Person (dem Berater) mehr Klarheit über eigene Probleme und Bewältigungsmöglichkeiten gewinnt. Das Ziel von Beratung ist die Förderung von Problemlösungskompetenz“ (Rehtien 2004: 16).

Pätzold (2004) definiert Lernberatung als

„zeitlich befristete Interaktion zwischen einem Berater und einem Ratsuchenden mit dem Ziel, in einem bestimmten Problem- oder Handlungsbereich des Lernens Lösungen und Strategien zu entwickeln, die dann [...] vom Ratsuchenden implementiert werden können“ (Pätzold 2004: 175).

Das Konzept der AlphaLernberatung ist deshalb im Grundsatz ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ und basiert – wie bereits erwähnt – auf verschiedenen Beratungsansätzen, die in den letzten Jahrzehnten im Zusammenhang mit dem Lernen von Deutsch als Zweitsprache und der Alphabetisierung und Grundbildung in der Literatur diskutiert wurden. Diese sind vornehmlich die klienten- oder personenbezogene Beratung, die individual-psychologische Beratung und die systemische Beratung.

Die personenzentrierte Beratung

Der Ansatz basiert auf den Erkenntnissen des Psychologen Carl Rogers (1902-1989) und stellt die Erfahrungen, Erlebenszusammenhänge und Entwicklungen des Menschen in den Vordergrund. Die Person wird in ihrer Beziehung zu sich selbst, in ihren zwischenmenschlich bestimmten Zusammenhängen und in ihren Umweltbedingungen betrachtet (vgl. Straumann 2004: 641). Im Mittelpunkt steht hierbei das Individuum und nicht das Problem: Personenzentrierte Beratung stellt nicht den Anspruch, ein Problem zu lösen, sondern dem Individuum dabei zu helfen, sich weiterzuentwickeln, um das Problem selbst lösen zu können. Eine Beratung kann somit als erfolgreich eingestuft werden, wenn „Entscheidungen und Alternativen

zur Problembewältigung erarbeitet sind, die die Beratungssuchenden *bewusst* und *eigenverantwortlich* in ihren Umweltbezügen *treffen* und *umsetzen* können“ (ebd.: 643). Die selbst und sozial zu verantwortenden Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten der Person werden dadurch konstruktiv erweitert (vgl. ebd.: 642). Die beratungssuchende Person soll dazu befähigt werden, mehr Verständnis für sich selbst zu entwickeln, sodass eine Verhaltens- bzw. Einstellungsänderung möglich ist. Auch sollen rationale, emotionale und verhaltensbezogene Reaktionen, die sie bei anderen Menschen auslösen, erkannt werden, um diese gegebenenfalls ändern zu können. Die personenzentrierte Beratung zielt so auf die Entwicklung von Empathie für die eigene Person und für andere Menschen (vgl. ebd.: 651) und ist auf die längerfristige Entwicklung ausgerichtet (vgl. ebd.: 646). Grundlegende Voraussetzung für das Beratungsgespräch ist, dass eine positive Beratungsbeziehung zwischen der beratenden und der beratungssuchenden Person hergestellt werden kann. Diese sollte durch Wertschätzung, Anerkennung, Akzeptanz und Respekt geprägt sein, sodass die beratende und die beratungssuchende Person vertrauensvoll miteinander umgehen und sich als gleichberechtigt wahrnehmen. Die Methode der Gesprächsführung ist hierbei nicht entscheidend. Als unterstützend werden aktives Zuhören, das Aufgreifen und Widerspiegeln von Inhalten, das Paraphrasieren und Verbalisieren dargestellt (vgl. Hardeland 2014: 33).

Die individual-psychologische Beratung

Im individual-psychologischen Ansatz wird davon ausgegangen, dass „unbewusste biografische und situative Sichtweisen sowie Handlungsmuster die Beteiligung am gemeinsamen Lehr-/Lernprozess [...] behindern“ (Ludwig 2012b: 181). Durch Lernberatungsgespräche, die anlassbezogen oder vorbereitend geführt werden können, sollen so sowohl biografische als auch situative Aspekte reflektiert werden, da davon ausgegangen wird, dass unbewusste Handlungssteuerungen zu Lernschwierigkeiten führen. Da das zentrale Beratungselement das Gespräch ist, soll durch Kommunikation das Bedingungsgefüge zwischen Lerngeschichte, Lebensarrangement und Selbstbild für die Lernenden verstehbar gemacht werden, sodass aktu-

elle Lernprozesse effektiv gestaltet werden können. Die Rolle der Sprache wird in diesem Ansatz hervorgehoben und als identitätsbildend eingestuft, sodass die Umgangssprache der Lernenden gepflegt und respektiert werden sollte. Durch den individual-psychologischen Ansatz soll das Spannungsfeld zwischen Schriftspracherwerb und Persönlichkeitsentwicklung abgedeckt werden (vgl. Ludwig 2012a: 181ff.).

Die systemische Beratung

In der allgemeinen Systemtheorie kann jedes soziale System als ein „Insgesamt an Beziehungseinheiten (Elementen), die miteinander verknüpft sind“ (Brunner 2004: 658), definiert werden. Soziale Systeme bestehen aus einem Netz von Beziehungen, das sie miteinander bilden, wobei subjektiv wahrgenommene Beziehungen von Interesse sind. In der Systemtheorie steht die Frage nach der Einflussnahme auf das Beziehungssystem, das die beratungssuchende Person umgibt, im Vordergrund. Es wird angenommen, dass die beratende Person keinen direkten Einfluss auf die beratungssuchende hat und infolgedessen Beratungssuchende im Zusammenhang der strukturellen Kopplung von Systemen betrachtet werden müssen (vgl. ebd.). Die Beratung umfasst die Betrachtung der Biografie der beratungssuchenden Person und die Beziehungen zur sozialen Umwelt, insbesondere zur Familie (vgl. Ludwig/Schramm 2012: 187).

Die Beziehungen der Personen eines Systems zueinander werden nach dem systemischen Beratungsansatz über Kommunikation sichtbar, sodass die zwischenmenschliche Kommunikationsstruktur als Ansatzpunkt für einen systemtheoretischen Zugang gilt. Durch die Beratung werden Kommunikationsabläufe erhellt und verbessert, sodass ein Perspektivenwechsel systematisch eingeübt werden kann. Die beratende Person setzt Impulse, die zur Verhaltensänderung der beratungssuchenden Person führen sollen (vgl. Brunner 2004: 659f.). Die Verhaltensänderung der Person hat direkten oder indirekten Einfluss auf das soziale Beziehungssystem, das diese umgibt, und bewirkt somit eine Veränderung der Gesamtzusammenhänge im System (vgl. Hardeland 2014: 35f.).

Impulse können durch verschiedene Interventionsmaßnahmen gesetzt werden. Jaehn-Niesert (2012: 115) nennt als Zieldimensionen zur Aktivierung personaler und sozialer Ressourcen im

Zusammenhang mit Lernberatung und Alphabetisierung das Reframing, das positive Konnotieren, die Genogrammarbeit und die Skulptur.⁵



Ein wichtiges Merkmal der systemischen Beratung ist, dass sie stark lösungsorientiert ist. Es wird „in Lösungen und nicht in Problemen gedacht“ (Jaehn-Niesert 2012: 114). Es werden keine Schuldzuschreibungen vorgenommen, sondern Strukturen und Erklärungsmuster herausgearbeitet. Des Weiteren wird zirkulär gearbeitet, da Wechselwirkungen in der Kommunikation im Vordergrund stehen. Jaehn-Niesert legt dar, dass Handeln stets „Resultat eines vorausgehenden Handelns ist und gleichsam auf das neue Handeln reagiert wird“ (ebd.).

Die systemische Beratung in Lernprozessen kann von einem Team realisiert werden, das aus einer Lehrkraft und einer beratenden Person besteht. Auch die Lehrkraft wird hinsichtlich ihres didaktischen Handelns beraten (vgl. Ludwig/Schramm 2012: 187f.).

Ludwig/Schramm (2012: 180-189) stellen dar, dass in Fallgesprächen Hypothesen gebildet werden, die Eigenanteile von Lehrenden und Beratenden an Schwierigkeiten im Kurs sowie deren Lerngeschichte reflektieren. Im Mittelpunkt stehen Fragen der Teilnehmenden. Der Fokus liegt darauf, was die lernende Person möglicherweise am Lernen hindert. Ebenso wird perspektiviert, welche Änderungen sich im Beziehungsumfeld und der Lebensperspektive ergeben würden, wenn die beratungssuchende Person keine Probleme mehr mit der Schriftsprache hätte. Jaehn-Niesert stellt die Relevanz dessen heraus, engste Bezugspersonen in den Prozess und in Beratungsgespräche einzubeziehen (vgl. Jaehn-Niesert 2012: 124). Das Ziel der systemischen Lernberatung ist die Übernahme von Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess (vgl. Ludwig/Schramm 2012: 187f.).

Folgende Tabelle fasst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei beschriebenen Ansätze zusammen:

⁵ Begriffserklärungen finden Sie beispielsweise unter: <http://www.wolfgang-schroedter.com/dres08/methodensystemtherapie.pdf> (abgerufen am 12.03.2020). Weiterführende Informationen zur Genogrammarbeit können Sie beispielsweise nachlesen unter: <https://www.coaching-magazin.de/tools-methoden/ressourcenorientierte-genogrammarbeit> (abgerufen am 12.03.2020).

| | Personenzentrierter Beratungsansatz | Individualpsychologischer Lernberatungsansatz | Systemischer Lernberatungsansatz |
|--|---|---|---|
| Perspektive auf die beratungssuchenden Personen | - Bedürfnisse, Erfahrungswelt und Entwicklung stehen im Vordergrund (vgl. Straumann 2004: 641). | - Biografie, aktuelle Situation und Handlungsmuster stehen im Vordergrund (vgl. Ludwig 2012a: 181). | - Beratungssuchende Person wird als Teil eines Beziehungsgefüges/ Systems betrachtet (vgl. Brunner 2004: 658). |
| Perspektive auf das Problem | - Es steht kein konkretes Problem im Vordergrund, sondern die Entwicklung der beratungssuchenden Person. - Lösung von Problemen liegt in der Person selbst. - Wahrnehmung, Gedanken, Gefühle beratungssuchender Person werden einbezogen (vgl. Hardeland 2014: 33). | - Problem als Bedingungsgefüge zwischen Lerngeschichte, Lebensarrangement und Selbstbild (vgl. Ludwig 2012a: 182). | - Probleme entwickeln sich durch Zusammenwirken von Systemen. - Beziehungen werden durch Kommunikation sichtbar (vgl. Brunner 2004: 659f.). - Verhalten wird im Kontext erklärt und hat einen bestimmten Nutzen/ Sinn in diesem (vgl. Hardeland 2014: 35). |
| Ziel | - Längerfristige (Persönlichkeits-) Entwicklung der beratungssuchenden Person (vgl. Straumann 2004: 646). - Selbsterkenntnis. - Entscheidungen und Alternativen zur Problembewältigung entwickeln  bewusste und eigenverantwortliche Entscheidung und Umsetzung durch beratungssuchende Person (vgl. Straumann 2004: 643). | - Bedingungsgefüge zwischen Lerngeschichte, Lebensarrangement und Selbstbild für beratungssuchende Person verstehbar machen  Selbstbild verbessern. - Spannungsfeld zwischen Schriftspracherwerb und Persönlichkeitsentwicklung abdecken (vgl. Ludwig 2012a: 181ff.). | - Veränderungen im System schaffen durch Verhaltensänderung der beratungssuchenden Person. - Lösungs- und nicht problemorientiert. - Strukturen und Erklärungsmuster werden erarbeitet (vgl. Jaehn-Niesert 2012: 114). - Aktivierung personaler und sozialer Ressourcen. - Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess (vgl. Ludwig/Schramm 2012: 187f.). |
| Perspektive auf die Beratenden | - Beratende ermutigen und unterstützen bei Reflexionsprozessen (vgl. Hardeland 2014: 33). | - Beratende unterstützen bei Verständnis der Zusammenhänge (Lernbiografie, Selbstbild, Lebensarrangement) (vgl. Ludwig 2012a: 181-185). | - Beratende betrachten Zusammenhänge innerhalb eines Systems (vgl. Ludwig 2012a: 187-190). (\leftrightarrow personenzentrierte Beratung) |

| | Personenzentrierter Beratungsansatz | Individualpsychologischer Lernberatungsansatz | Systemischer Lernberatungsansatz |
|-----------------|---|--|---|
| Vorgehen | <ul style="list-style-type: none"> - Mehr Verständnis für eigene Person und andere Personen entwickeln. - Rationale, emotionale, verhaltensbezogene Reaktionen anderer Menschen erkennen (→ und ggf. ändern) (vgl. Straumann 2004: 651). | <ul style="list-style-type: none"> - Betrachtung des Selbstbildes, der Biografie und des Lebensarrangements (vgl. Ludwig 2012a: 181-185). | <ul style="list-style-type: none"> - Betrachtung der Biografie und der sozialen Umwelt (insbesondere Familie) (vgl. Ludwig/Schramm 2012: 187) → Zusammenhänge im System erkennen. - Kommunikationsabläufe erschellen. - Perspektivwechsel einüben. - Impulsesetzen → Verhaltensänderung der beratungssuchenden Person → Einfluss auf soziales Beziehungssystem (vgl. Harde-land 2014: 35f.). - Gespräch. - Zirkuläres Fragen. |
| Methode | <ul style="list-style-type: none"> - Wertschätzende Beziehung zwischen Beratenden und Beratungssuchenden (vgl. Harde-land 2014: 33). - Gesprächsmethode nicht entscheidend; bspw.: aktives Zuhören, Aufgreifen und Widerspiegeln von Inhalten, Paraphrasieren und Verbalisieren (vgl. Harde-land 2014: 33). | <ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitende oder anlassbezogene Lernberatungsgespräche (vgl. Ludwig 2012b: 185). | <ul style="list-style-type: none"> - Konstruktionen und Wahrnehmungen im Hinblick auf Beziehungen im System erkennen (vgl. Harde-land 2014: 36). - Hypothesenbildung durch die beratende Person. - <u>Intervention:</u> +Reframing, positives Konnotieren, Genogrammarbeit, Skulptur (Jaehn-Niesert 2012: 115f.). +Bezugspersonen in Gespräch einbinden (vgl. Jaehn-Niesert 2012: 124). |

Tabelle 1: Unterschiede verschiedener Ansätze

Lernautonomie

Unter *Lernautonomie* wird die Fähigkeit verstanden, wichtige Aspekte des eigenen Lernens selbstreflexiv betrachten und steuern zu können (vgl. Bimmel/Rampillon 2000; Ritter 2002).

Lernautonom handeln Menschen, wenn sie, ausgehend von der Bereitschaft zu lernen, die ‚W-Fragen‘ ihres Lernprozesses reflektieren und steuern, z. B.:

- „Warum möchte ich lernen?“
- „Was möchte ich lernen?“
- „Wie möchte ich lernen (mit welcher Methode)?“
- „Welche Materialien möchte ich verwenden?“
- „Welche Lernstrategien möchte ich verwenden?“
- „Wo möchte ich lernen?“
- „Wann möchte ich lernen?“
- „Mit wem möchte ich lernen?“

Im Folgenden werden Kann-Beschreibungen vorgeschlagen, mit denen beurteilt werden kann, ob Lernautonomie vorliegt. Eine Progression zu begründen ist jedoch nicht möglich, da sie im Prinzip entlang jeder der oben beschriebenen W-Fragen erfolgen kann.

| Lernautonomie |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kann eigene Ressourcen (z. B. Mehrsprachigkeit) erkennen. • Kann das „Warum?“ im eigenen Lernprozess beschreiben. • Kann die Komplexität einiger selbst formulierter Lernziele erkennen. • Kann eigene Teil-Lernziele formulieren oder visuell festhalten. • Kann das „Was?“ im eigenen Lernprozess reflektieren und bestimmen. • Kann einfache direkte Lernstrategien anwenden. • Kann äußere Ressourcen erkennen (z. B. Personen, die helfen können). • Kann das „Womit?“ im eigenen Lernprozess reflektieren und bestimmen. • Kann das „Mit wem?“ im eigenen Lernprozess reflektieren und bestimmen. • Kann das „Wann?“ im eigenen Lernprozess reflektieren und bestimmen. • Kann das „Wo?“ im eigenen Lernprozess reflektieren und bestimmen. • Kann komplexe direkte Lernstrategien anwenden. • Kann indirekte Lernstrategien anwenden. • Kann eigene Lernwege mit Unterstützung bestimmen. • Kann vereinbarte Lernwege verfolgen und evaluieren. • Kann eigene Lernwege eigenständig bestimmen. • Kann eigene Lernwege verfolgen und evaluieren. • Kann Kommunikationsstrategien anwenden, um geeigneten Lerninput zu erhalten. |

Tabelle 2: Kann-Beschreibungen zu Lernautonomie

Lernstrategien spielen bei Lernautonomie eine wichtige Rolle. Bimmel/Rampillon (2000) beschreiben direkte Strategien, die mit dem Lerngegenstand unmittelbar verbunden sind. Diese unterteilen sie in Gedächtnis- und Verarbeitungsstrategien. Weiter werden noch indirekte Strategien unterschieden, die mit der Lernsituation verbunden sind (Strategien zur Regulierung, affektive und soziale Strategien).

| Lernstrategien | | |
|----------------------|---------------------------------|---|
| Direkte Strategien | Gedächtnisstrategien | <ul style="list-style-type: none"> • mentale Bezüge herstellen • handeln • wiederholen • Bilder und Laute verwenden |
| | Verarbeitungsstrategien | <ul style="list-style-type: none"> • strukturieren • analysieren • Hilfsmittel verwenden |
| Indirekte Strategien | Regulierung des eigenen Lernens | <ul style="list-style-type: none"> • sich auf das eigene Lernen konzentrieren • das eigene Lernen vorbereiten • das eigene Lernen überwachen • das eigene Lernen evaluieren |
| | Affektive Strategien | <ul style="list-style-type: none"> • Stress wahrnehmen und vermeiden • Gefühle registrieren und zum Ausdruck bringen • sich Mut machen |
| | Soziale Strategien | <ul style="list-style-type: none"> • mit anderen Menschen zusammenarbeiten • fragen |

Tabelle 3: Lernstrategien

Beratungsportfolio

Ein Portfolio ist ein pädagogisches Instrument, das oft u. a. im schulischen Bereich und in der Erwachsenenbildung Verwendung findet. Mit Portfolios werden Lernprozesse in den Blick genommen, die sonst leicht unbeachtet bleiben. Es führt also zur Sichtbarmachung von Lernprozessen und damit auch zu ihrer Bewusstwerdung. Portfolios können in der Ausrichtung den Prozess oder das Produkt anvisieren. Ein *produktorientiertes Portfolio* fokussiert die Ergebnisse der Prozesse. Ein gutes Beispiel dafür ist die ‚Künstlermappe‘, in der eine Person ihre

besten Arbeiten zur Präsentation sammelt (vgl. Feldmeier 2010: 151). Es zeigt sich darin jedoch nicht der Lernprozess, da dort nicht verschiedene Versionen beispielsweise einer Zeichnung enthalten sind, sondern nur die beste – d. h. die beste Zeichnung. Ein *prozessorientiertes Portfolio* zielt hingegen darauf ab, den Lernprozess in seiner Gesamtheit – d. h. auch die Fehler, Sackgassen, Berichtigungen des Lernprozesses usw. – in den Blick zu nehmen.

Ein wichtiges Merkmal von Portfolios ist der Grad an *Standardisierung*. Ein Portfolio kann also maximal standardisiert oder nicht standardisiert sein. Ist es maximal standardisiert, sind alle Komponenten des Portfolios von Beginn an gegeben und festgelegt, ist es nicht standardisiert, entstehen sie ad hoc in der zugehörigen Beratungs- oder Unterrichtssituation. Ein Beispiel für ein *nicht standardisiertes Portfolio* ist ein ‚leeres‘ Portfolio, das im Rahmen eines Lernprozesses entsteht (Nuwenhoud 2016: 2). Ein Beispiel für ein *standardisiertes Portfolio* ist hingegen das Europäische Sprachenportfolio, das als Sammlung von Kopiervorlagen betrachtet werden kann (vgl. Alphaportfolio A1/A2).

Mit dem im Projekt zur Verfügung gestellten Alphalernberatungsportfolio wird ein Instrument vorgeschlagen, das standardisiert ist. Insgesamt eignet sich das Beratungsportfolio, um einen Alphalernberatungsprozess zu begleiten, der möglichst wenig direktiv angelegt ist. Dies zeigt sich etwa darin, dass die einzelnen Folien des Portfolios nicht in der aufgeführten Reihenfolge und in ihrer Gesamtheit bearbeitet werden müssen. Welche Seiten des Beratungsportfolios zur Unterstützung des Beratungsprozesses gewählt werden, entscheiden die beratende und die beratungssuchende Person gemeinsam. Weiter zeigt sich dies darin, dass das Beratungsportfolio mit Blick auf die Selbstbeurteilung bearbeitet wird. Es gibt somit kein Richtig oder Falsch. Ziel der Selbstbeurteilung ist zwar auch, ein möglichst realistisches Bild über Kompetenzen der beratungssuchenden Person zu erhalten, hier gilt aber die Maxime ‚Der Weg ist das Ziel‘. Selbst vorgenommene Fehleinschätzungen von Kompetenzen sind somit im Rahmen der Arbeit mit dem Beratungsportfolio durchaus erlaubt und wünschenswert, wenn sie zu einer höheren Reflexionsfähigkeit führen. Großer Vorteil einer hohen Standardisierung im Beratungsportfolio ist, dass es sich in verschiedene Sprachen übersetzen lässt. Die beratende Person kann somit einzelne Seiten des Portfolios in verschiedenen Sprachen verwenden, ohne

dass sie die entsprechende Sprache selbst beherrscht. Ein Beispiel für die Arbeit mit Übersetzungen von Portfolios findet sich in den Materialien des Alphaportfolioprojektes (Universität Münster)⁶.

Ein weiteres Merkmal von Portfolios ist der Grad an Offenheit. Mit der Portfolioarbeit können Lernfortschritte in verschiedenen Bereichen beurteilt werden. Ein Beispiel für ein *offenes Portfolio* wäre ein im schulischen Bereich eingesetztes Portfolio, das für naturwissenschaftliche Fächer und Mathematik geführt wird. In einem solchen Fall könnten Lernfortschritte in den Fächern Physik, Chemie, Biologie und Mathematik dokumentiert und gleichzeitig evaluiert werden. Ein *wenig offenes Portfolio* würde hingegen nur ein Schulfach anvisieren (z. B. Deutsch) oder gar nur ein Projekt innerhalb eines Schulfachs (z. B. selbst verfasste Gedichte innerhalb des Schulfachs Deutsch).

Das Beratungsportfolio ist offen, da es nicht nur Lernprozesse im Lesen und Schreiben in den Blick nimmt, sondern auch die mündlichen Sprachverwendung und das Lernen. Weiterhin ist das Beratungsportfolio vorwiegend prozessorientiert. Das Hinzufügen eines Dossiers würde die Prozessorientierung um die Möglichkeit einer Produktorientierung ergänzen. Ob dieses Vorgehen in Beratungssituationen zielführend ist, kann nur von den für die konkrete Beratung verantwortlichen Personen entschieden werden. Das *Dossier* stellt eine Sammelmappe dar, in der Endprodukte von Lernprozessen archiviert werden. Sinnvollerweise wird ein Dossier vorrangig nur dann als Ergänzung zum Beratungsportfolio hinzugenommen, wenn die beratungssuchende Person über einen längeren Zeitraum und mit verschiedenen Problemen zu eigenständigen Lösungen gekommen ist. Bei kurz angelegten oder einmaligen Beratungen ist die Bedeutung eines Dossiers im Portfolio hingegen gering.

Im Folgenden wird zunächst das im Projekt *AlphaLernberatung* entstandene Konzept für die AlphaLernberatung beschrieben. Zusätzlich soll an dieser Stelle auf das AlphaLernberatungsportfolio, die lebensweltorientierten Beratungsmaterialien sowie auf die Schulungsvideos zur AlphaLernberatung, die im Rahmen des Projektes entwickelt wurden, verwiesen werden. Alle

⁶ <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/>

Materialien finden sich auf den Projekt-Homepages des AWO Kreisverbandes Bielefeld e.V. (<https://awo-bielefeld.social/s/alphalernberatung/>) sowie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (<https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphalernberatung/>).

Zur Veranschaulichung der einzelnen Beratungsphasen wird ein Fallbeispiel herangezogen, das einen konkreten Praxisbezug zu den einzelnen Phasen herstellt.⁷ Es geht darin um Maria.⁸ Zum besseren Verständnis ihres Beratungsprozesses zunächst eine kurze Darstellung ihres Beratungsanlasses:

Fallbeispiel Maria

Maria (56) ist zur Beratung der Verbraucherzentrale gegangen, da sie ‚aus Versehen‘ ein kostenpflichtiges Upgrade für ihren Handyvertrag abgeschlossen hat. Sie hat nun einen Brief bekommen, aus dem hervorgeht, dass zusätzliche Kosten von zehn Euro pro Monat auf sie zukommen. Obwohl sie den Brief lesen kann, gelingt es ihr nicht, ihm weitere Informationen zu entnehmen und sie kann daher nicht verstehen, wie es zu diesen Kosten kommt. Dem Berater erklärt sie, dass sie in der Innenstadt von Mitarbeitern einer Telekommunikationsfirma angesprochen wurde und noch vor Ort etwas unterschrieben hätte, dass sie für vorteilhaft hielt, jedoch nicht für kostenpflichtig. Der Berater berät Maria zu ihrem Fall, spricht jedoch aufgrund ihrer Schilderungen auch das Thema geringe Literalität an und verweist sie auf ihren Wunsch hin an die Alphalernberatung.

Phasen der Alphalernberatung

Phase 1: Einführung: Beratungsbeziehung – terminliche Organisation – Rahmenbedingungen und Arbeitsbündnis

Nach einer knappen Beschreibung des Problems, das die beratungssuchende Person zum Beratungsangebot geführt hat, schaffen im ersten Treffen Beratende und Beratungssuchende eine erste Vertrauensbasis, welche als Grundlage für die Beratungsbeziehung dient. Außerdem lernt die beratungssuchende Person das organisatorische Beratungssetting kennen und

⁷ Zwei weitere Fallbeispiele finden Sie *ab Seite 41*.

⁸ Eine an dieses Fallbeispiel angelehnte simulierte Alphalernberatung findet sich auf dem YouTube-Kanal des Projektes unter: <https://youtu.be/b6lak-Sahlw>.

wird über die Anzahl und den zeitlichen Abstand der einzelnen Beratungstermine informiert. Auch vermittelt die beratende Person Informationen zu den Rahmenbedingungen der Beratung, wobei die Freiwilligkeit, die Unparteilichkeit der beratenden Person, die Vertraulichkeit und die Verantwortungsstruktur besprochen werden (vgl. u. a. Pätzold 2004: 105-106; Schnebel 2012: 16-17). Die Aufklärung über die Schweigepflicht seitens der beratenden Person ist diesbezüglich ein zentraler Punkt zu Beginn der Beratung und wichtig für die Vertrauensbasis (vgl. Yanik-Senay 2018: 345). Des Weiteren werden Beratungssuchende darüber aufgeklärt, dass Beratende grundlegend eine neutrale, unparteiische Position während der Beratung einnehmen. Bei emotionaler Betroffenheit durch die beratende Person sollte diese dementsprechend professionell reagieren, z. B. durch die Einbindung einer Supervision. Es wird deutlich gemacht, dass die Verantwortung für den Umgang mit erarbeiteten Lösungen bei den Beratungssuchenden verbleibt, sodass Beratende die Rolle einer Prozessbegleitung innehaben. Die beratende Person ist ausschließlich für den methodischen Verlauf der Beratungssitzungen verantwortlich (vgl. Pätzold 2004: 108-109).

In der ersten Sitzung wird ebenso darauf hingewiesen, dass die Alphalernberatung kein Unterricht oder Tutoring ist. Das Ziel der Alphalernberatung ist nicht, dass Beratungssuchende Lese- und Schreibkompetenzen allgemein verbessern, sondern dass die Autonomie der Beratungssuchenden im alltäglichen Leben gefördert wird. Aus diesem Grund wird kein von außen herantragener Lerngegenstand wie im Unterricht erarbeitet, sondern Beratungssuchende definieren ein Problem, das mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen in Verbindung steht, und entwickeln im Beratungsprozess eine/mehrere Lösungsstrategie(n). Beispielsweise muss die beratungssuchende Person nicht allgemein ihre Lese- und Schreibkompetenz verbessern, um wichtige von unwichtigen Briefen zu unterscheiden. Die Alphalernberatung kann in diesem Fall jedoch leisten, dass die beratungssuchende Person Strategien für den Alltag (beispielsweise Signalwörter identifizieren) entwickelt, um wichtige Briefe zu erkennen. Stellt die beratende Person fest, dass Beratungssuchende allgemein Lesen und Schreiben lernen möchten, sollte der Verweis an einen Alphabetisierungskurs erfolgen. Ebenso wenig können Beratende therapeutische Hilfe leisten, sodass auch hier ein Verweis an eine andere Beratungsstelle stattfinden muss (vgl. Nußbeck 2010: 2).

Nachdem die beratungssuchende Person über die Rahmenbedingungen aufgeklärt wurde, versichert sich die beratende Person der Gesprächs- und Kooperationsbereitschaft der Beratungssuchenden, um ein Arbeitsbündnis zu schließen. Nach dieser ersten Kontaktaufnahme und der Klärung von Rahmenbedingungen kann beidseitig entschieden werden, ob der Beratungsprozess fortgeführt wird.

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|---|---|
| • Was ist Beratung? | https://www.itta.uva.nl/upload/files/16-10-24_all-sr_coaching-pilot_hndbk.pdf Seite 5 und 7 |
| • Was ist Beratung? (Erklärung in Bildern) | https://www.itta.uva.nl/upload/files/Was%20ist%20Coaching%282%29.pdf ganz |
| • Vordruck Gesprächsleitfaden für Erstkontakt | http://grundbildung.trier.de/File/aufbau-und-entwicklung-eines-ehrenamtlichen-lernbegleitsystems-apag_1.pdf Seite 33 |
| • Wer macht was? | https://www.learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2017/08/LW-Coaching-Report-V6-13.7.2017.pdf Seite 8 und 38 |
| • Wer macht was? | http://grundbildung.trier.de/File/praxismaterialien-fuer-die-lernbegleitung-apag.pdf Seite 27f. |

Bezug zum Fallbeispiel Maria

Funktionen und Ziele der Beratung werden anhand eines Portfolios vorgestellt. Maria erfährt, was die Alphalernberatung beinhaltet (bspw. Freiwilligkeit, Verantwortungsstrukturen, Vertrauen etc.) und wie sie aufgebaut ist. Auf dieser Basis wird der Beratungsprozess durch sie begonnen.

Phase 2: Problemanalyse – Problemreduktion – Entscheidung

Problemanalyse

Die *Problemanalyse* stellt eine inhaltliche Orientierung für den weiteren Beratungsprozess dar. Das Anliegen der beratungssuchenden Person wird im Gespräch erfragt, wobei sich in diesem Schritt oftmals ‚Oberflächenthemen‘ präsentieren, die in einem weiteren Schritt spezifiziert werden müssen (vgl. Rauen/Steinhübel o. J.). Nach Fuchs-Brüninghoff kann dieser Teil des Beratungsprozesses der synchronen Ebene des Problems zugeordnet werden, zu der die aktuelle Situation der beratungssuchenden Person zählt (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1987: 9).

Diese Phase ist charakterisiert durch eine Fall Erzählung der Beratungssuchenden und Nachfragen vonseiten der beratenden Person. Dies umfasst auch die Frage nach vorherigen Beratungen und Schritten, die bereits unternommen wurden (vgl. Ludwig 2012a: 197-199).

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Checkliste: Strategie für ein Gespräch mit schwierigen beratungssuchenden Personen | https://wb-web.de/material/interaktion/strategie-fur-ein-gesprach-mit-schwierigen-teilnehmenden.htm ganz |

Reduktion des Schlüsselproblems

Nach einer ersten inhaltlichen Orientierung werden das Anliegen und das Umfeld der beratungssuchenden Person näher betrachtet. Ausgehend von den ‚Oberflächenthemen‘ werden weitere Anliegen herausgearbeitet (vgl. Rauen/Steinhübel o. J.) und Kernthemen des Anliegens erfasst (vgl. Ludwig 2012a: 197f.). Beratungssuchende geben beispielsweise zu Anfang der Problemanalyse an, dass sie Briefe nicht lesen können. Bei der genaueren Betrachtung ergibt sich das Kernproblem, dass wichtige von unwichtigen Briefen nicht unterschieden werden können, dies jedoch relevant für den Alltag der Beratungssuchenden ist. Ausgehend von den herausgearbeiteten Kernthemen/dem Schlüsselproblem kann die beratende Person entscheiden, ob die *synchrone Betrachtung* des Anliegens ausreicht oder eine *diachrone Ebene* für die Erarbeitung von Lösungswegen sinnvoll ist (vgl. Ludwig 2012a: 181f.). Die diachrone

Ebene umfasst lebensgeschichtlich erworbene Sichtweisen und Handlungsmuster der beratungssuchenden Person (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1987: 9f.). Stellt sich beispielsweise heraus, dass die beratungssuchende Person eine Strategie erarbeiten möchte, um wichtige Briefe zu erkennen (siehe *Fallbeispiel I*), ist keine diachrone Betrachtung des Problems erforderlich. Stellt sich bei der *Problemanalyse* jedoch heraus, dass das Kernproblem in Zusammenhang mit einem sehr geringen Selbstvertrauen in die eigenen Lese- und Schreibfähigkeiten steht („Ich konnte das noch nie“, „Meine Frau macht das immer für mich, weil ich das sowieso nicht kann“), ist eine diachrone Betrachtungsweise unter Umständen hilfreich.

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|--|---|
| ● Warum bin ich hier? | https://www.itta.uva.nl/upload/files/Coaching%20Portfolio%20German%281%29.pdf Seite 5 und 7 |
| ● Netzwerkkarte | https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/29994/documents/50154 Seite 50 |
| Zur Lernbiografie: | Zu finden unter: |
| ● Vorlage | https://www.itta.uva.nl/upload/files/Coaching%20Portfolio%20German%281%29.pdf Seite 19, 24-29 |
| ● Vorlage Lernbiogram | https://www.cafe-art.eu/material/beratung/stationen-des-lernens-im-lernbiogramm.html ganz |
| ● Lernweg | https://www.wb-web.de/material/methoden/biographische-reflexion.html ganz |
| ● Lebenslinie | https://wb-web.de/material/beratung/lebenslinie-des-lernens.html ganz |
| ● Ich, Meine Sprachen, Lernbiografie | https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/alphaportfolio/alphaportfolios/portfolio_a1_deutsch.pdf Seite 1-40 |
| ● Ich, Meine Sprachen, Lernbiografie, Meine Arbeit | https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/alphaportfolio/alphaportfolios/portfolio_a2_b1.pdf Seite 1-62 |
| ● Dem Lernen auf der Spur..., Arbeitspraxis und andere Tätigkeiten | SPRUNQ: Dem Lernen auf der Spur ganz ; SPRUNQ: Arbeitspraxis und andere Tätigkeiten ganz |

| | |
|---|---|
| ● Das bin ich, Das ist mein Leben (Zeitstrahl), Das sind meine Sprachen | Feldmeier 2012: 6-10, 13-34 |
| ● Hypothesenwolke | vgl. Hardeland 2017: 88 |
| ● Tipplisten „diffuse Situationen klären“ und „Lösungswege erarbeiten“ | https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/29994/documents/50154 Seite 45f. |

Entscheidung

Vor der nächsten Phase der Beratung wird die Entscheidung getroffen, ob der Beratungsprozess gemeinsam fortgeführt wird. Beratende beziehen in ihre Entscheidung ein, ob das herausgearbeitete Kernproblem zum Themenbereich der Alphalernberatung gehört oder eventuell eine Verweisberatung geleistet werden sollte. (Unrealistische) Erwartungen an die Beratung werden in dieser Phase geklärt. Dies ist stets ein individueller Vorgang und kann beispielsweise beinhalten, dass eine grundsätzliche Bereitschaft zur Reflexion und Einsicht geklärt wird, dass einerseits realistische Möglichkeiten aufgezeigt werden, die im Rahmen der Beratung angegangen werden können und andererseits Grenzen sowie thematische Bereiche, die nicht in den Prozess einfließen sollen oder können (vgl. Rauen/Steinhübel o. J.).

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|--|---|
| ● Was ist Coaching? | https://www.itta.uva.nl/upload/files/16-10-24_all-sr_coaching-pilot_hndbk.pdf Seite 5 und 7 |
| ● Wer macht was? | https://www.learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2017/08/LW-Coaching-Report-V6-13.7.2017.pdf Seite 8 und 38 |
| ● Vordruck Protokollbogen; Sitzungsverlauf | https://www.itta.uva.nl/upload/files/16-10-24_all-sr_coaching-pilot_hndbk.pdf Seite 9f. |

| Mögliche Techniken für Phase 2: | Zu finden unter: |
|---|------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Aktives Zuhören ● Hypothetische Fragen ● Zirkuläre Fragen ● Skalierungsfragen ● Ausnahmen suchen ● Spiegeln ● Erzählimpulse geben | Alphalernberatungsportfolio |

Bezug zum Fallbeispiel Maria

Das Gespräch ergibt, dass Maria zwar lesen kann, jedoch unzureichend, und es daher vermeidet zu lesen. Maria ist Altzuwanderin und spricht Deutsch auf einem ausreichend hohen Niveau, um sprachlich schriftliche Texte lesen sowie schreiben zu können (B1-B2). Sie ist verheiratet und Hausfrau und Mutter dreier erwachsener Kinder. Da ihre Kinder mittlerweile nicht mehr zu Hause leben, fehlt ihr eine bis dahin wichtige Stütze im Leben. Ihr Mann spricht ebenfalls Deutsch als Zweitsprache und übernimmt zwar die wichtigsten komplexen Aufgaben wie Behördengänge, arbeitet jedoch im Schichtdienst und hat daher wenig Zeit und Geduld, um ihr auch bei kleineren Aufgaben zu Seite zu stehen.

Phase 3: Diagnostik – Zielsetzung und Operationalisierung

Diagnostik

Diagnostik ist eine wichtige pädagogische Handlung, die u. a. sowohl im Unterricht mit Gruppen, im Einzelunterricht (*Tutoring*) aber auch in Beratungssituationen bedeutsam ist. Beratung selbst kann – wie bereits einleitend angemerkt – sehr unterschiedlich verlaufen.

Ein wichtiges Merkmal der Beratung ist ihre *Direktivität*, mit welcher der Grad an Steuerung durch die beratende Person definiert wird. Der Grad an Direktivität in einer Beratung hat zugleich Auswirkungen auf den Umfang von und die Auswahl an diagnostischen Verfahren, die

im Rahmen des Beratungsprozesses eingesetzt werden. Je nachdem wie direktiv eine Beratung insgesamt oder in einzelnen Phasen einer Beratung durch die beratende Person gestaltet wird, kann die Bedeutung von Diagnostik unterschiedlich stark sein. Ist die Beratung sehr stark direktiv (z. B. nah am 1:1-Tutoring ausgerichtet), kann es notwendig sein, dass die beratende Person diagnostische Verfahren anwendet, um die Kompetenzen der beratungssuchenden Person richtig einzuschätzen (vgl. Markov et al. 2015: 26-100). Ein solches Vorgehen ist oft typisch für Unterrichtssituationen. Ist die Beratung hingegen minimal direktiv, so wird das Ziel verfolgt, die Verantwortung für wichtige Aspekte des Lernprozesses bei der beratungssuchenden Person zu belassen (Schmenk 2014: 13f.). Dies würde u. U. auch beinhalten, dass die beratungssuchende Person sich selbst evaluiert (vgl. Alphaportfolio A1/A2). Die Selbstdiagnostik mag zwar nicht die Genauigkeit aufweisen, die diagnostische Testverfahren versprechen, führt aber zur Reflexionsfähigkeit, die für die Beratungssituation und den eigenen Lernprozess insgesamt von großer Bedeutung ist.

Wichtig zu betonen ist an dieser Stelle, dass sowohl Diagnostik als auch Selbstdiagnostik im Rahmen des AlphaLernberatungsprojektes im Sinne einer Einstufung oder im Sinne einer Fortschrittsmessung verwendet werden. Eine andere Verwendung, insbesondere im Sinne einer Abschlusstestung (hier besonders gravierend high-stake Testung), ist abzulehnen.

Das vorliegende Konzept beschreibt grob einige diagnostische Verfahren und bietet im Beratungsportfolio Materialien an, mit denen sich die beratungssuchende Person selbst beurteilen kann. Diese Materialien können in adaptierter Form auch von der beratenden Person zur Diagnostik verwendet werden. Es muss jedoch klar sein, dass ein solches Vorgehen zu einer Erhöhung der Direktivität der Beratung führen kann und damit u. U. auch zu einer höheren Abhängigkeit der beratungssuchenden von der beratenden Person. Dies ist möglichst zu vermeiden.

Im Rahmen des Projektes fokussiert sich die Diagnostik auf schriftsprachliche und lernbezogene Kompetenzen. Diagnostik in der AlphaLernberatung betrifft somit das *Lesen*, das *Schrei-*

ben, die *Mündlichkeit* und das *Lernen*. Für den ersten Bereich, das *Lesen und Schreiben*, orientiert sich das Konzept an den leo-Level-One Skalen⁹ und am Europäischen Sprachenportfolio (vgl. Feldmeier 2010: 149-152). Diese werden im Portfolio in adaptierter Form präsentiert, so dass eine Selbstevaluation einfacher erfolgen kann, so wie sie etwa im Sprachenportfolio üblich ist. Auch der zweite Bereich, die Einschätzung von Kompetenzen im *Mündlichen*, ist nicht nur für zugewanderte Menschen mit Alphabetisierungsbedarf bedeutend, die neben dem Lesen und Schreiben Deutsch auch mündlich als Zweitsprache lernen müssen. Sie betrifft – und dies wird oft vernachlässigt – ebenso Personen mit Deutsch als Muttersprache, die oftmals ausschließlich über konzeptionell mündliche Kompetenzen¹⁰ verfügen, welche für das Lesen auf Textebene in vielen Fällen nicht ausreichen¹¹. Der letzte Kompetenzbereich ist das *Lernen* selbst. Lernkompetenz in ihrer Gänze zu operationalisieren, ist kaum möglich, weshalb hier ein Augenmerk vor allem auf die Beherrschung und Verwendung von Lern- und Kommunikationsstrategien gelegt wird. Diese Strategien sind insbesondere in der *Erprobungsphase* (zwischen *Phase 5* und *6*) von Bedeutung, bei der es darum geht, dass die beratungssuchende Person den vereinbarten Handlungsplan zur Lösung des bestehenden Problems eigenständig erprobt. Darüber hinaus sind im Zusammenhang mit Lernen weitere Kompetenzen bedeutsam, die besser unter dem Begriff *Lernautonomie* zusammengefasst werden können. Diese Kompetenzen werden in der AlphaLernberatung nur indirekt gemessen, indem systematisch mit dem Beratungsportfolio gearbeitet wird, denn ein gut geführtes und strukturiertes Beratungsportfolio bietet eine Grundlage für die Einschätzung von übergeordneten Kompetenzen im Bereich Lernen (siehe hierzu auch die Ausführungen zum Beratungsportfolio).

⁹ Nähere Informationen finden Sie beispielsweise unter: www.Grundbildung.de.

¹⁰ Nähere Informationen finden Sie beispielsweise unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61755/1/Ulrich_Michalak_Konzeptionelle_Muendlichkeit_konzeptionelle_Schriftlichkeit.pdf (abgerufen am 12.03.2020) und unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21309657.html> (abgerufen am 12.03.2020).

¹¹ An dieser Stelle sei nicht nur auf bildungssprachlich formulierte, sondern auch auf fachsprachlich formulierte Texte hingewiesen, die in der Arbeitswelt oft vorkommen.

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| ● Technische Aspekte des Lesens | Markov et al. 2015 Seite 33-37 |
| ● Technische Aspekte des Schreibens | Markov et al. 2015 Seite 38-42 |
| ● So lerne ich | Markov et al. 2015 Seite 93-97 |

Zielsetzung und Operationalisierung des Ziels

Nachdem die *Phasen 1 (Einführung)* und *2 (Problemanalyse)* durchlaufen wurden, kann nach einer absolvierten *Diagnostik* ein konkretes Ziel angesetzt werden. Dabei ist mit Ziel gemeint, was die beratungssuchende Person im Rahmen der Beratung erreichen möchte. Wie bereits unter *Phase 2* ausgeführt, zeichnet sich die *Problemanalyse* oftmals dadurch aus, dass von der beratungssuchenden Person über das Problem entweder zu umfangreich berichtet wird und dieses deshalb zunächst unscharf definiert vorliegt. Oder aber die beratungssuchende Person berichtet auf eine sehr wortkarge Art über das Problem, wodurch es in seiner Definition ebenfalls unscharf bleibt. Wichtige Aufgabe für die beratende Person in *Phase 2 (Problemanalyse)* ist es, durch die Verwendung verschiedener Techniken der beratungssuchenden Person ggf. zu helfen, das vorliegende Problem klar und deutlich zu beschreiben. Ist dies erreicht, kann anschließend ein Ziel formuliert werden. Genauso wie es schwierig sein kann, das Problem genau zu beschreiben, kann die genaue Formulierung eines realistischen Zieles eine Herausforderung darstellen und daher die Unterstützung der beratenden Person erfordern.

Ein Beispiel:

Folgendes Problem wird zunächst beschrieben: „Ich kann nicht richtig lesen und schreiben.“ (*Phase 2 Problemanalyse*). Dieses Problem ist auf den ersten Blick klar umrissen. Würde jedoch der Beratungsprozess an dieser Stelle fortgesetzt werden, dann würde u. U. in *Phase 3 (Diagnostik)* herauskommen, dass eine Zielsetzung zu diesem Problem unrealistisch ist, wenn grundlegende schriftsprachliche Kompetenzen fehlen. Denn Lesen und Schreiben zu lernen erfordert i. d. R. einen lang andauernden Prozess von u. U. mehreren Jahren. Im Rahmen der *Phase 2*

(*Problemanalyse*) wird es deshalb darum gehen, in weiteren Schritten das große Ziel, Lesen und Schreiben zu lernen, konkreter zu formulieren. Es stellt sich dabei beispielsweise heraus, dass insbesondere das Lesen von amtlichen Schreiben (darin vor allem das Amtsdeutsch) Schwierigkeiten bereitet. Das neue Ziel könnte demnach lauten: „Ich kann Briefe nicht gut verstehen.“ Diese Konkretisierung des Problems führt zu einer Reduktion insofern als es nicht mehr um das Lesen und Schreiben im Allgemeinen geht, sondern vorwiegend um das Lesen von Amtsdeutsch. Gleichzeitig wird deutlich, dass es auch um ein sehr anspruchsvolles Lesen geht, das sehr hohe sprachliche Kompetenzen voraussetzt. In *Phase 3 (Diagnostik)* könnte sich herausstellen, dass die beratungssuchende Person lediglich über schriftsprachliche Kompetenzen auf dem Alpha-Level 1 verfügt, d.h. nur einzelne Buchstaben lesen kann und beim Lesen daher bereits an der Wortebene scheitert (Alpha-Level 2). Nachträglich erscheint somit das in *Phase 2* formulierte Problem „Ich kann Briefe nicht gut verstehen“ als Ausgangslage für eine Beratung immer noch zu hoch angesetzt. Dies würde bedeuten, dass ggf. erneut zu *Phase 2* zurückgekehrt werden muss, um ein Problem zu formulieren, das im Rahmen der Beratung realistisch angegangen werden kann. Geschieht dies, kann die erneute Beschäftigung mit der *Problemanalyse* schließlich eine verbesserte Formulierung des Problems ergeben, die etwa wie folgt lauten könnte: „Ich weiß nicht, welche Briefe wichtig sind und welche nicht.“ Ein solches Problem kann nun zu einer Zielsetzung führen, die im Rahmen einer Lernberatung realistisch erscheint.

Welche Zielsetzungen hätten sich in den verschiedenen Phasen der Problemanalyse ergeben können? Für das ursprünglich formulierte Problem „Ich kann nicht richtig lesen und schreiben“ hätte das Ziel formuliert werden können „Ich möchte lesen und schreiben lernen“. Prinzipiell ist an diesem Ziel nichts auszusetzen. Im Rahmen von Beratung erweist es sich – wie bereits erwähnt – jedoch in dem Moment als unrealistisch, wenn der darauffolgende Schritt der Operationalisierung gegangen wird. Mit *Operationalisierung des Zieles* ist die ‚Messbarmachung‘ des Zieles gemeint. Das heißt, die beratende und beratungssuchende Person müssen gemeinsam überlegen, wie am Ende der Beratung (*Phase 7*) beurteilt werden kann, ob das definierte Ziel erreicht worden ist und damit gleichzeitig, ob die Beratung erfolgreich war oder nicht. Beim hier formulierten Problem würde an dieser Stelle deutlich, dass Lesen und Schreiben zu

lernen derart viele Kompetenzen und Verwendungskontexte beinhaltet, dass eine Messbar-
machung nicht gelingen würde.

Das als nächste formulierte Problem „Ich kann Briefe nicht gut verstehen“ führt zu einem
ebenso wenig zufriedenstellenden Ergebnis, wenn versucht wird, das Problem „Ich kann Briefe nicht
gut verstehen“ zu operationalisieren. Auch hier zeigt sich, dass Briefe sehr unterschied-
lich in der darin enthaltenen Sprache sind und daher das Lesen sehr unterschiedliche Kompe-
tenzen voraussetzt. So ist der Brief eines Freundes, der konzeptionell mündlich verfasst ist,
einfacher zu verstehen, als das in Amtsdeutsch verfasste Schreiben der Familienkasse.

Das Problem „Ich weiß nicht, welche Briefe wichtig sind und welche nicht“ könnte zu der Ziel-
setzung „Ich möchte entscheiden können, welche Briefe wichtig sind und welche nicht“ füh-
ren. In diesem Fall wäre im Gespräch herauszuarbeiten, was die beratungssuchende Person unter
wichtig versteht. Es kann sich herausstellen, dass die meisten Briefe Werbung, Firmen-
briefe oder amtliche Briefe sind. In einem solchen Fall könnte sich zeigen, dass mit wichtig gemeint
ist, dass entschieden werden muss, bei welchen Briefen eine fehlende Reaktion von-
seiten der beratungssuchenden Person zu weiteren Problemen (etwa Sanktionen) führen kann.
Dies könnte etwa bei Zahlungsaufforderungen der Fall sein, die bei Nichtbeachtung zu
Abmahnungen führen können. Eine solche Zielsetzung scheint im Vergleich zu den vorherigen
im Rahmen einer Beratung realistischer zu sein. Werden die Ergebnisse der *Diagnostik (Phase
3)* hinzugenommen, könnte in den zwei darauffolgenden Phasen (*Ressourcen* und *Lösungs-
wege*) vereinbart werden, dass das Lesen wichtiger Signalwörter (z. B. *Zahlungsaufforderung,
zu zahlen bis..., Dringend!, Wichtig!, Mahnung, 1. Mahnung, 2. Mahnung, Ankündigung der
Stromabschaltung*) und die Kenntnis der Textsorten (z. B. Werbebroschüre, Amtsschreiben)
für die Umsetzung des formulierten Zieles relevant sein kann.

Als Ressource könnte die Verbraucherberatung identifiziert werden. Die beratungssuchende
Person hätte somit das Ziel, in der fettmarkierten Betreffzeile eines (amtlichen) Schreibens,
bestimmte Signalwörter zu identifizieren, um entscheiden zu können, ob das sofortige Aufsu-
chen der Verbraucherberatung nötig ist oder nicht. Dieses Ziel entspricht einem im alltägli-

chen Leben gegebenen Problem und kann mit den vorhandenen schriftsprachlichen Kompetenzen, die zuvor eingeschätzt wurden (Lesen nur auf Wortebene), erreicht werden. Das Erreichen des Ziels könnte schließlich dadurch überprüft werden, dass beispielsweise weniger Mahnungen erhalten werden oder in der Verbraucherberatung tatsächlich bestätigt wird, dass ein vorgelegtes Schreiben wichtig war.

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|--|--|
| ● Lernzielbestimmung | Markov et al. 2015 Seite 101-111 |
| ● Meine Ziele | https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/alphaportfolio/alphaportfolios/portfolio_a2_b1.pdf Seite 63-67 |
| ● Meine Ziele | https://www.itta.uva.nl/upload/files/Coaching%20Portfolio%20German%281%29.pdf Seite 4-6 |
| ● Raster: Lernendenkompetenzen. | https://www.itta.uva.nl/upload/files/ALL%20SR%20Competences%20table_%20July%202015.pdf ganz |
| ● Zielauswahl | https://www.itta.uva.nl/upload/files/Offene%20Beratungsmaterialien%281%29.pdf ganz |
| ● Zielauswahl | https://www.grundbildung.de/medien/downloads/Lernberatung_in_Alpha-Kursen.pdf Seite 8-10 und 13f. |
| ● Strategieauswahl | https://www.itta.uva.nl/upload/files/Help%20cards%20example%20English_160829.docx ganz |
| Mögliche Techniken für Phase 3: | Zu finden unter: |
| ● Offene Fragen | Alphalernberatungsportfolio |
| ● Erzählimpulse geben | |
| ● Fragen zur Zielfindung | Patrzek 2015 Seite 13-35 |

Bezug zum Fallbeispiel Maria:

In der Beratung möchte Maria eine Strategie erarbeiten, um unabhängig im Alltag handeln zu können, ohne Angst vor folgenschweren Fehlern zu haben. Ihr Ziel ist es daher, kurze Texte selbständig erlesen zu können. Sie äußert weiterhin das starke Bedürfnis, auch in ihrer Freizeit lesen zu wollen und bringt eine hohe innere Motivation zur Verbesserung ihrer literalen Kompetenzen mit. Nach einem weiterführenden Gespräch ergibt sich, dass Maria auf das Alpha-Level 3 einzustufen ist. Sie ist bereit, die Alphalernberatung durchzuführen, wird jedoch außerdem an die Volkshochschule zur Belegung eines entsprechenden Kurses verwiesen. Die Alphalernberatung soll demgemäß begleitend durchgeführt werden. Da Maria jedoch starke Hemmungen hat, sich zu einem Kurs anzumelden, wird der Abbau von Hemmungen und somit die Möglichkeit zu einem Kursbesuch als weiteres Ziel festgelegt.

Phase 4: Ressourcen

Ein wesentlicher Schritt im Beratungsprozess ist die Ermittlung von Ressourcen der beratungssuchenden Person. Diese werden zunächst sichtbar gemacht, da sie oftmals von der beratungssuchenden Person selbst nicht als solche wahrgenommen werden bzw. ihr nicht bewusst sind. Die Ressourcenarbeit trägt zur Ermutigung und Motivation der beratungssuchenden Person bei und kann das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein stärken (vgl. Hardeland 2019: 104).

Es können verschiedene Arten von Ressourcen unterschieden werden: *materielle Ressourcen* (Finanzen, Räumlichkeiten, Ausstattung), *intellektuelle Ressourcen* (Vorwissen, Kenntnisse, Erfahrungen), *emotionale Ressourcen* (Bedürfnisse, Wünsche), *soziale Ressourcen* (Beziehungen, Unterstützende) sowie *persönliche Ressourcen* (Optimismus, Selbstvertrauen, Lernstrategien) (vgl. ebd.). Durch die Anwendung von Fragetechniken zur Ressourcenaktivierung wird der Blick auf für die aktuelle Lernsituation nützliche Aspekte gelenkt und sich dabei auch an Situationen erinnert, in der Dinge gelungen sind. Nützliche Aspekte können beispielsweise die Fähigkeiten, bisherige Bewältigungsstrategien, das soziale Umfeld, mögliche ‚Energiebringer‘, Vorbilder und Erfahrungen der beratungssuchenden Person sein (vgl. ebd.: 106).

Die Beratenden greifen in dieser Phase auch auf Lob und Komplimente zurück, um durch positive Rückmeldung Erfolge zu spiegeln. Wichtig ist, dass Beratende hierbei authentisch bleiben und angemessene, individuell abgestimmte Komplimente wählen (vgl. ebd.: 107).

Um die ermittelten Ressourcen im späteren Beratungsprozess bei Bedarf erneut als Anknüpfungspunkt nutzen und der beratungssuchenden Person in Erinnerung rufen zu können, empfiehlt es sich, die Ergebnisse z. B. in einem Portfolio festzuhalten.

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|---|--|
| ● Ablaufplan zum Einsatz eines Portfolios | https://wb-web.de/material/methoden/ablaufplan-zum-einsatz-eines-portfolios.html ganz |
| ● Ich | https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/alphaportfolio/alphaportfolios/portfolio_a2_b1.pdf Seite 1-10 |
| ● Mein Lernen | https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/alphaportfolio/alphaportfolios/portfolio_a2_b1.pdf Seite 28-37 |
| ● Kopiervorlage Kann-Liste | http://grundbildung.trier.de/File/praxismaterialien-fuer-die-lernbegleitung-apag.pdf Seite 20f. |
| Mögliche Techniken für Phase 4: | Zu finden unter: |
| ● Fragen zur Ressourcenaktivierung | Alphalernberatungsportfolio |
| ● Zuhörtechniken | |
| ● Spiegeltechniken | |
| ● Offene Fragen | |

Bezug zum Fallbeispiel Maria:

Mithilfe verschiedener Visualisierungstechniken, die der Berater unterstützend einsetzt, werden die Ressourcen, die Maria zu Erreichung ihrer Ziele zur Verfügung stehen, ermittelt. Es stellt sich heraus, dass ihre Kinder zwar wenig Zeit haben, da sie berufstätig sind, jedoch nicht weit von ihr entfernt wohnen und regelmäßig zu Besuch kommen. Weiterhin erzählt Maria, dass ihr Enkelkind vor einigen Wochen eingeschult wurde. Maria besucht außerdem wöchentlich einen Gemeindetreff mit Nachbarinnen und empfindet diesen als einen sicheren Ort, da sie die Frauen dort bereits seit über zehn Jahren kennt. Ihr Ehemann hingegen stellt nur eingeschränkt eine Ressource dar, da er sie zwar unterstützen möchte, aber weder ausreichend Zeit noch Geduld mitbringt. Des Weiteren erzählt Maria, dass sie viel und gerne am Handy arbeitet und WhatsApp und weitere Apps gern nutzt.

Phase 5: Lösungswege – Teilziele formulieren – Handlungsschritte planen – Störungsentgegnungen

Lösungswege

Wenn die beratungssuchende Person ein konkretes und benennbares Anliegen hat bzw. dieses im Beratungsgespräch herausgearbeitet wurde, kann auch über konkrete Handlungsschritte gesprochen werden. Wichtig ist dabei, dass die beratungssuchende Person motiviert ist, ihre Situation zu ändern. Die Situation kann von Beratung zu Beratung sehr unterschiedlich sein. *Situationsbezogene Lösungsmöglichkeiten* können z. B. Schlüsselsituationen, Lernhindernisse oder auch Multiproblemsituationen sein (vgl. Zentrum für Forschung 2017: 48). Nachfolgend werden diese situationsbezogenen Lösungswege an Beispielen von gering literalisierten Personen vorgestellt.

1. Schlüsselsituationen:

Durch Veränderungs- oder Krisensituationen kann Lernmotivation entstehen und können sich Menschen gleichzeitig dennoch vor Herausforderungen befinden, die sie ohne Hilfe allein nicht lösen können. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn eine Person ihren Arbeitsplatz verloren hat oder davorsteht, ihn zu verlieren. Auch eine Beför-

derung mit größerer Verantwortung kann Menschen in diese Lage bringen, gleichermaßen eine neue Partnerschaft oder der Schuleintritt der Kinder. Geholfen werden kann in diesen Fällen, indem Lernhindernisse geklärt und passende Lernangebote gesucht und vermittelt werden, mit denen Kompetenzen erworben werden können, die dazu befähigen, die neuen Herausforderungen zu bewältigen. (vgl. ebd.: 48f.).

2. Lernhindernisse:

Gering literalisierte Personen wissen, dass sich ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten auf andere Bereiche übertragen. Die schwierige Auseinandersetzung mit der persönlichen Lerngeschichte erschwert den Zugang zum Lernen allgemein, so auch zum aktuellen Lernen. Eine beratende Person kann in diesen Fällen helfen, indem sie die nächsten Schritte auf dem Weg zu einem Ziel mit der beratungssuchenden Person zusammen erarbeitet und zum Beispiel dabei unterstützt, einen passenden Kurs zu finden. Wie für die vorangegangenen Phasen bereits beschrieben, sollte hierbei die Lernmotivation gestärkt, sollten mögliche Hindernisse und Ressourcen ermittelt und sollte nach weiteren Unterstützungsmöglichkeiten, wie z. B. eine Kinderbetreuung oder das Bezahlen von Kurskosten, gesucht werden (vgl. ebd.: 49).

3. Multiproblemsituationen:

Mit diesem Begriff ist gemeint, dass die geringe Literalität zumeist nur eines von mehreren undurchsichtigen Problemen einer beratungssuchenden Person ist. In Multiproblemsituationen hilft die beratende Person, indem gemeinsam mit dem beratungssuchenden Menschen nächste Schritte ausgearbeitet, Lese- und Schreibschwierigkeiten in den Hilfeprozess mit einbezogen und der Sinn sowie die Möglichkeiten von Lesen- und Schreibenlernen geklärt werden. Es sollte zudem Hilfe für die Probleme organisiert und Unterstützung für die Teilnahme an Lernangeboten gegeben werden (vgl. ebd.).

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|------------------------|--|
| ● Strategien auswählen | https://www.itta.uva.nl/upload/files/Help%20cards%20example%20English_160829.docx ganz |
| ● Lösungsmatrix | Hardeland 2017 Seite 63ff. |

Teilziele formulieren

Wie bereits ausgeführt wurde, ist das Ziel bei Beratungssuchenden mit geringer Literalität anfangs oft undifferenziert. Eine betroffene Person hat beispielsweise das Ziel, Lesen und Schreiben zu lernen oder sich im Lesen und Schreiben zu verbessern. Enttäuschung stellt sich ein, wenn das (unrealistische oder zu hoch gegriffene) Ziel nicht in der erwarteten Zeit erreicht wird.

Um dieser Enttäuschung vorzubeugen, ist es hilfreich, Teilziele/Etappenziele zu formulieren, um auch kleine Fortschritte sichtbar zu machen (vgl. Jaehn-Niesert 2018: 18). Teilziele zu formulieren, setzt voraus, dass bestimmte Schritte gegenüber anderen priorisiert werden. Diese Priorisierung kann dabei helfen, Stress- und Überforderungssituationen zu vermeiden. Es wird sich dabei darauf fokussiert, was gerade am wichtigsten für die beratungssuchende Person ist und was sie gerade besonders braucht. Hierbei kann es sich um Wortschatz, um bestimmte Formulierungen, um Hilfe beim Ausfüllen von Formularen etc. handeln. Bei Beratungssuchenden auf einem niedrigen sprachlichen Kompetenzniveau sind z. B. Etappenziele wie Buchstaben zu Silben zu synthetisieren, Vokale erkennen, kurze Wörter lesen können usw. gemeint. Kleinen Etappenziele wie diese sind leichter zu überprüfen und helfen dabei, der beratungssuchenden Person Lernfortschritte bewusst zu machen. Positiv an (Teil)Zielen ist zudem, dass sie sich auf die Zukunft beziehen, was Beratungssuchenden dabei helfen kann, sich weiterhin zu motivieren und durchzuhalten (vgl. ebd.). Eine Möglichkeit, Teilziele bewusst zu machen, ist, eine Kann-Liste anzulegen: Auf einer solchen könnte beispielsweise stehen „Ich kann kurze Sätze lesen“, „Ich kann im Supermarkt Inhaltsstoffe auf Verpackungen lesen“ usw. Auf diese Weise kann im späteren Evaluationsprozess zugleich überprüft und sichtbar gemacht werden, ob Teilziele erreicht worden sind (vgl. ebd.: 20).

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|-----------------------|------------------------------|
| ● Portfolio | Ludwig 2012b Seite 88 |

Handlungsschritte planen

Im Anschluss an das Formulieren der Teilziele planen die beratungssuchende und die beratende Person gemeinsam, wie die beratungssuchende Person am besten handeln möchte. Manchen beratungssuchenden Personen fehlt es z. B. an einer Idee, wie sie sich verändern könnten; sie wissen nicht, wie genau sie ihre Ziele umsetzen können. Gemeinsam werden Handlungsschritte erarbeitet, die neue Wege eröffnen und helfen, an sich selbst zu arbeiten (vgl. Hardeland 2017: 61). Aufgabe der beratenden Person ist es an diesem Punkt des Beratungsprozesses u. a. die Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit der beratungssuchenden Person zu wecken. Der Erfolg der beratenden Person wird nämlich auch daran gemessen, ob die beratungssuchende Person ihr Lernverhalten am Ende ändert oder nicht. Daher ist es in dieser Phase der Beratung wichtig, dass die Betroffenen ausreichend Zeit zum Nachdenken und Reflektieren haben (vgl. ebd.).

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|---|---|
| ● Vordruck Planungsbo- gen Lernprojekt | https://www.itta.uva.nl/upload/files/16-10-24_all-sr_coaching-pilot_hndbk.pdf Seite 5 |
| ● Strategieauswahl | https://www.itta.uva.nl/upload/files/Help%20cards%20example%20Eng-lish_160829.docx ganz |

Störungsentgegnungen

Wenn es darum geht, wie die konkrete Umsetzung verschiedener gesammelter Lösungsideen aussehen soll, wird die beratungssuchende Person dazu angeregt, sich mit potentiellen Stolpersteinen und Hemmnissen auseinanderzusetzen. Als hilfreiches Planungsinstrument haben

sich diesbezüglich die *Wenn-dann-Pläne* von Gollwitzer¹² bewährt. Wenn Lösungen in Form von Wenn-dann-Plänen konkretisiert werden, wurde empirisch nachgewiesen, dass die Umsetzungswahrscheinlichkeit von Schritten auf dem Weg zur Lösung steigt, da in der Situation ein bestimmter Reiz aktiviert wird, der dazu beiträgt, dass die Handlung beinahe automatisch ausgelöst wird. Wenn-dann-Pläne haben darüber hinaus den Effekt, dass sich Beratungssuchende stärker innerlich verpflichtet fühlen, ein bestimmtes Ziel zu realisieren; die innere Motivation steigt also. Die Pläne helfen daher insgesamt dabei, dass Beratungssuchende ihre individuellen Handlungsstrategie(n) leichter und zielgerichteter umsetzen können (vgl. ebd.: 65f.).

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|--|--|
| ● Sprachliche Analogien | http://grundbildung.trier.de/File/praxismaterialien-fuer-die-lernbegleitung-apag.pdf Seite 23 |
| ● Bildliche Analogien | https://www.itta.uva.nl/upload/files/Offene%20Beratungsmaterialien%281%29.pdf ganz |
| Mögliche Techniken für Phase 5: | Zu finden unter: |
| ● Offene Fragen | Alphalernberatungsportfolio |
| ● Hypothetische Fragen | |
| ● Zirkuläre Fragen | |
| ● Zuhörtechniken | |
| ● Spiegeltechniken | |

¹² Nähere Informationen finden Sie beispielsweise unter: https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/17196/Faude-Koivisto_171968.pdf?sequence=2 (abgerufen am: 20.03.2020).

Bezug zum Fallbeispiel Maria:

Als angestrebte Lösungswege legt Maria im Gespräch folgendes fest: Einmal pro Woche möchte sie ihre Tochter besuchen und mit ihr gemeinsam ihrer Enkeltochter vorlesen. Sie würde gerne zum Sommerfest im Gemeindehaus ein Gedicht vorlesen und will sich nun darauf vorbereiten. Regelmäßig möchte sie außerdem WhatsApp nun auch schriftlich nutzen und sich mit Apps zur Alphabetisierung beschäftigen. Der Berater empfiehlt ihr Apps, die sie gemeinsam mit ihren Kindern erproben möchte.

Phase 6: Feedback zur Erprobungsphase – Handlungsplan aktualisieren

Zwischen *Phase 5* und *Phase 6* liegt die *Erprobungsphase*. Sie findet außerhalb des regulären Settings der AlphaLernberatung statt und hat zum Ziel, dass die beratungssuchende Person im Rahmen der eigenen Möglichkeiten versucht, die im Beratungsprozess erarbeiteten Strategien zur Optimierung des eigenen Handelns auf ihre Umsetzbarkeit und Auswirkungen hin zu überprüfen. Dies geschieht Zuhause bzw. im eigenen Lebensalltag. Im Anschluss an die *Erprobungsphase* wird der AlphaLernberatungsprozess in dem bekannten Ablauf fortgesetzt. Dabei folgt auf die *Erprobungsphase* eine Beratungssitzung, in der das *Feedback* zu den in der *Erprobungsphase* gemachten eigenen Erfahrungen Thema ist.

Die beratungssuchende Person hat darin Gelegenheit, das in der *Erprobungsphase* Erlebte zu schildern, das eigene Verhalten zu reflektieren und schließlich die bereits angewandten Strategien in Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen für die eigene Zielerreichung zu bewerten. Diese Teilprozesse werden durch die beratende Person unterstützt, indem beispielsweise Techniken zur Anregung der Reflexion Anwendung finden. Zudem können Beratende an die beschriebenen Erfahrungen der beratungssuchenden Person anknüpfen und sie in ihrer Zielerreichung zu unterstützen, indem zum Beispiel die Technik *Constructive Challenge* (vgl. Brad-dell 2017: 12) eingesetzt wird. Hierbei können Beratende so vorgehen, dass sie die beratungs-

suchenden Personen bitten, weitere Handlungsoptionen zu identifizieren, die möglichen Bedeutungen von Erfahrungen zu überdenken, sich erneut auf das Anliegen bzw. auf die Beratungsvereinbarung und die damit verbundenen Handlungsschritte zu fokussieren.

Ziel dieser Beratungsphase ist es, auf Grundlage der Bewertung der bisher angewandten und erprobten Strategien diese gegebenenfalls an die Bedürfnisse und Anforderungen der beratungssuchenden Person anzupassen und/oder das Strategierepertoire zu erweitern.

Hat die beratungssuchende Person den subjektiven Eindruck, dass die erprobten Strategien nicht zum gewünschten Erfolg führen, müssen die bereits erarbeiteten Lösungswege in ihrer Wirksamkeit hinterfragt, gegebenenfalls verworfen und neu entwickelt werden. Mithilfe des so aktualisierten oder neu erarbeiteten Handlungsplans kann die beratungssuchende Person diesen beispielsweise in einer weiteren sich anschließenden *Erprobungsphase* erneut im eigenen lebensweltlichen Kontext testen. Auf diese Weise wird der Eigenverantwortlichkeit der beratungssuchenden Person Rechnung getragen, indem sie im Sinne der Erweiterung von Lernautonomie selbst über die Nützlichkeit von Strategien entscheidet. Die beratende Person unterstützt diesen Erfahrungs- und Erkenntnisprozess, indem sie empathisch reagiert, Rückmeldungen gibt und Alternativen aufzeigt (vgl. Sanders 2014: 804f.).

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|------------------------------|---|
| ● Lerntagebuch | https://www.wb-web.de/material/beratung/individuelle-fortschritte-festhalten-im-lerntagebuch.html ganz |
| ● Meine Ziele | https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/alphaportfolio/alphaportfolios/portfolio_a2_b1.pdf Seite 63-147 |

| Mögliche Techniken für Phase 6: | Zu finden unter: |
|--|------------------------------------|
| ● Offene Fragen | Alphalernberatungsportfolio |
| ● Skalierungsfragen | |
| ● Aktives Zuhören | |
| ● Spiegeltechniken | |

- Constructive Challenge | <https://www.learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2017/08/LW-Coaching-Report-V6-13.7.2017.pdf> Seite 12

Bezug zum Fallbeispiel Maria:

Nach einigen Wochen wird die angestrebte Lösung diskutiert und überprüft. Es stellt sich heraus, dass Maria nur unregelmäßig zum Vorlesen zu ihrer Tochter fahren konnte, da diese zwischenzeitlich krank und die Familie danach im Urlaub war. Das Vorgehen soll jedoch beibehalten werden, da es als hilfreich empfunden wird. Ihre Tochter schickt Maria außerdem regelmäßig Fotos ihrer Enkeltochter, die Maria schriftlich kommentiert und beantwortet. Auch mit diesem Vorgehen ist sie zufrieden, insbesondere da sie von ihrer Tochter positives Feedback bekommt. Die Apps zum Verbessern ihrer Kompetenzen hat Maria sich zwar oberflächlich angesehen, empfindet die Anwendung aber als zu kompliziert und nutzt sie daher nur sehr unregelmäßig. Maria hat außerdem im Gemeindetreff ihr Ziel für das Sommerfest kundgetan und stieß dort auf sehr positive Resonanz. Sie freut sich daher auf diese Aufgabe und möchte mit den Gemeindemitgliedern gemeinsam ein passendes Gedicht aussuchen.

Phase 7: Evaluation

Nach der *Übungs-* und *Feedbackphase* erfolgt die *Evaluation* der vorgenommenen Problemlösung sowie aller vorangegangenen Beratungssitzungen. D. h. im Anschluss an die *Reflexion der Erprobungsphase* überprüfen die Beratenden die Durchführung und Wirksamkeit der von ihnen durchgeführten Beratung. Dabei stehen die beratungssuchende Person, ihr Lernprozess und die Auswirkungen der Beratung auf diese im Fokus.

Das bedeutet, die Beratungssuchenden beurteilen selbst, ob sie ihr(e) Ziel(e) erreicht haben, da dies von außen (durch die Beratenden) nicht immer ersichtlich ist. Es wird demgemäß mithilfe verschiedener Werkzeuge und Materialien eine Reflexion der Ergebnisse und Erfolge durchgeführt. Dies hilft sowohl den Beratungssuchenden als auch den Beratenden einen positiven Abschluss der Beratung zu finden, der auch in Zukunft positive Auswirkungen haben kann. Dieser Schritt der Beratung erfolgt entweder schriftlich oder mündlich, kann jedoch

durch die Beratenden visuell anhand der in vorangegangenen Sitzungen erstellten Materialien entlastet bzw. unterstützt werden.

Neben den Erfolgen sollte durch die Beratungssuchenden jedoch auch reflektiert werden, welche Schritte und Vorgehensweisen evtl. nicht funktioniert haben und worin dieser Umstand begründet sein könnte. Auch hier ist ein Rückbezug auf die in den *Phasen 2* und *3* dokumentierten Ziele vorzunehmen. Weiterhin kann diskutiert werden, was beispielsweise in der aktuellen Sitzung hemmend auf die Beratungssuchenden gewirkt hat oder was die Beratenden in einer nächsten Sitzung verbessern könnten. Außerdem sollte die Frage nach der Zufriedenheit gestellt werden (vgl. Hardeland 2014: 61ff.).

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Anhand von Materialien der vorangegangenen Sitzungen sowie eines Portfolios können Rückbezüge zu Zielen und Plänen hergestellt werden, wodurch die Evaluation der Problemlösung erleichtert wird. | |
| <ul style="list-style-type: none"> Fragen zur Selbstevaluation für Beratende | https://www.itta.uva.nl/upload/files/16-10-24_all-sr_coaching-pilot_hndbk.pdf Seite 12 |
| <ul style="list-style-type: none"> Vordruck Evaluationsbogen | https://www.itta.uva.nl/upload/files/16-10-24_all-sr_coaching-pilot_hndbk.pdf Seite 11 |
| <ul style="list-style-type: none"> Checkliste: Lernberatung richtig reflektieren | https://wb-web.de/material/beratung/lernberatung-richtig-reflektieren.html ganz |
| <ul style="list-style-type: none"> Checkliste Lernendenkompetenzen | https://www.itta.uva.nl/upload/files/ALL%20SR%20Competences%20table_%20July%202015.pdf ganz |

| Mögliche Techniken für Phase 7: | Zu finden unter: |
|--|------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Offene Fragen | Alphalernberatungsportfolio |
| <ul style="list-style-type: none"> Skalierungsfragen | |
| <ul style="list-style-type: none"> Hypothetische Fragen | |

Bezug zum Fallbeispiel Maria:

Maria beurteilt die Alphalernberatung als gelungen. Sie fühlt sich durch die regelmäßige Beschäftigung mit dem Thema Lesen und Schreiben sowie das positive Feedback der Personen, die ihr nahestehen, sicherer im Umgang mit der Schriftlichkeit. Sie kann sich nun vorstellen, auch in einem Kurs gemeinsam mit anderen Personen weiterzulernen.

Phase 8: Abschluss der Beratung

Da ein Abbruch der Beratung durch die beratungssuchende Person nicht unüblich ist und dies zudem häufig ohne Vorankündigung oder Angabe von Gründen geschieht (vgl. Hardeland 2014: 60; McLeod 2004: 292) ist ein gemeinsamer und reflektierter Abschluss von Beratung oftmals nicht möglich. Jedoch profitieren sowohl Beratungssuchende als auch Beratende von einem strukturierten Ende der Beratung. Dabei werden Fragen gestellt zu

1. den Beratenden und ihrem Vorgehen,
2. dem Inhalt der Beratung,
3. den eingesetzten Methoden,
4. dem Beratungsprozess,
5. dem Ergebnis (vgl. Hardeland 2014: 61).

Der *Abschluss der Beratung* besteht demgemäß aus einer Reflexion des Beratungsprozesses.

Während des *Abschlusses* regen die Beratenden die Beratungssuchenden weiterhin dazu an, die in der Beratung erprobten Handlungsstrategien sowie neue Denkmuster auch auf andere Bereiche des Lernens zu übertragen. Hierzu wird eine gemeinsame Reflexion der evtl. bis dahin durch die Alphalernberatung bereits veränderten Lebensverhältnisse vorgenommen. In diesem Gespräch können außerdem weitere Pläne und Zukunftsaussichten besprochen werden.

Zum Abschluss der Beratung bedankt sich die beratende Person und spiegelt positive Eindrücke wider.

| Mögliche Materialien: | Zu finden unter: |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Checkliste: Lernberatung richtig reflektieren | https://wb-web.de/material/beratung/lernberatung-richtig-reflektieren.html ganz |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Fragen zur Selbstevaluation für Beratende | https://www.itta.uva.nl/upload/files/16-10-24_all-sr_coaching-pilot_hndbk.pdf Seite 12 |

Bezug zum Fallbeispiel Maria:

Zum Abschluss evaluieren der Berater und Maria gemeinsam den Beratungsprozess. Dabei stellt sich heraus, dass vor allem die zeitliche Flexibilität verbunden mit einer gewissen Verbindlichkeit für Maria innerhalb der Alphalernberatung von Vorteil war. Weiterhin hebt sie die Atmosphäre und offene Herangehensweise des Beraters positiv hervor. Der Berater reflektiert anhand der Checkliste *Lernberatung richtig reflektieren* sein eigenes Vorgehen schriftlich und entscheidet, welche Änderungen er für seine kommenden Beratungen einplant.

Fallbeispiele

Fallbeispiel Birgit

Birgit ist 45 Jahre alt. Ihre Lebensgefährtin hat sie vor einiger Zeit verlassen. Seither lebt sie allein. Sie ist zur Schuldnerberatung gegangen, da sie einen ‚gelben Brief‘ erhalten hat. Der Schuldnerberater stellt fest, dass Birgit zwar Wörter des Briefes verstehen kann, diese jedoch nicht in Zusammenhang stellt. Der Schuldnerberater berät sie hinsichtlich des Mahnverfahrens. Zusätzlich bezieht er einen Alphaslernberater mit ein, der mit Beratungseinrichtungen des Landkreises zusammenarbeitet und Beratende verschiedener Anbieter in ihrer Arbeit unterstützt, wenn sich zeigt, dass Beratungssuchende neben ihrem akuten Problem Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben haben. Häufig, so die Erfahrung des Schuldnerberaters, sind die akuten Anliegen der Beratungssuchenden Folgeprobleme ihrer Lese- und Schreibschwierigkeiten.

Der Alphaslernberater spricht Birgit an und fragt, ob Interesse an einer Beratung bestünde, die zum Ziel habe, Fähigkeiten zu stärken, mit Geschriebenem besser zurecht zu kommen (= *literale Kompetenz steigern*). Er vermittelt hierbei, dass es sich bei der Beratung nicht um einen 1:1-Unterricht handle, sondern im Mittelpunkt stehe, dass alltägliche Aufgaben (wie Briefe identifizieren/Signalwörter lesen) besser bewältigt werden können.

Die Schwierigkeiten des Lesens (und Schreibens) auf der Satz- und Textebene hat Birgit schon seit ihrer Schulzeit. Sie hat einen Hauptschulabschluss, war jedoch auch in der Schule nie sicher und gut im Umgang mit Schrift. Unterstützung aus ihrer Familie hatte sie nicht. Nach dem Schulabschluss hat sie es vermieden, zu lesen und zu schreiben, und ist dadurch stark aus der Übung gekommen. In ihrem Job als Küchenhilfe ist es kaum erforderlich, auf Satz- und Textebene zu lesen. Und wenn doch, tut sie so, als habe sie ihre Brille vergessen und bittet andere, ihr vorzulesen.

Die Alphaslernberatung¹³

Phase 1: Einführung: Beratungsbeziehung – terminliche Organisation – Rahmenbedingungen und Arbeitsbündnis

Bei einem ersten Treffen zur Information erläutert der Alphaslernberater Birgit das Vorgehen, die Struktur und die Ziele der Beratung. Birgit erfährt, dass Beratung feste Grundsätze wie Freiwilligkeit, Verantwortungsstrukturen und Vertrauen beinhaltet. Außerdem zeigt der Alphaslernberatende Birgit ein Portfolio und erklärt ihr, dass und wie dieses während der Alphaslernberatung eingesetzt wird und wie Birgit es auch selber nutzen können wird, um darin eigene Fortschritte festzuhalten.

Da die Person, die den Termin nach Birgit hatte, nicht erscheint und Birgit noch Zeit hat, führen der Alphaslernberatende und sie das Gespräch an der Stelle direkt weiter, anstatt sich auf einen neuen Termin zu vertagen.

Phase 2: Problemanalyse – Problemreduktion – Entscheidung

Der Alphaslernberatende möchte nun mehr dazu erfahren, mit welchem Anliegen Birgit in die Beratung kommt. Sie nimmt den Vorfall mit dem ‚gelben Brief‘ wieder auf. Das Gespräch ergibt, dass Birgit Briefe meistens nicht öffnet, da sie davon ausgeht, diese nicht zu verstehen. Erst der ‚gelbe Brief‘ habe sie darauf hingewiesen, dass ein Mahnverfahren ansteht. Früher hätte ihre Lebenspartnerin Briefe geöffnet und sich um die Inhalte gekümmert. Nun fehle Birgit diese Hilfe, Briefe blieben zu und landeten in einer Kiste.

Birgit weiß nicht, wie sie wichtige von unwichtigen Briefen unterscheiden und wie sie entsprechend reagieren kann. Das grundsätzliche Problem liegt daher darin, dass Birgit nicht ausreichend lesen und schreiben kann, um die Inhalte der Briefe zu verstehen (Verwendung von Amtsdeutsch). Ihr akutes Problem liegt jedoch – wie bereits erwähnt – darin, dass sie wichtige von unwichtigen Briefen nicht unterscheiden kann.

¹³ Eine an dieses Fallbeispiel angelehnte simulierte Alphaslernberatung findet sich auf dem YouTube-Kanal des Projektes unter: <https://www.youtube.com/watch?v=c0EGv4idWml>.

Es ist Birgit unangenehm, sich weiteren Personen anzuvertrauen und diese um Hilfe zu bitten. Am Ende des Gesprächs entschließt sie sich deshalb dafür, die Alphalernberatung in Anspruch zu nehmen und auszuprobieren, ob sie dort etwas lernen kann, was ihr mit ihrem Problem weiterhilft. Sie macht einen nächsten Termin mit dem Alphalernberater aus.

Phase 3: Diagnostik – Zielsetzung und Operationalisierung

Der Berater setzt das Beratungsportfolio ein, um Birgit selbst einschätzen zu lassen, wie gut sie im Lesen und Schreiben ist. Es stellt sich heraus, dass sie über Kompetenzen auf den Alpha-Levels 1 und 2 verfügt, also einzelne Buchstaben und Worte erlesen kann, dass ihr Lesen auf der Satzebene und der Textebene aber zu verbessern ist.

Durch Nachfragen des Beraters, durch die Notwendigkeit ihr Anliegen in Worte zu fassen und im Austausch mit dem Berater, formuliert Birgit schließlich das Ziel, dass sie in der Beratung eine Strategie erarbeiten möchte, mithilfe derer sie wichtige Briefe, die Handlungsschritte erfordern (z. B. Mahnungen), identifizieren kann. Zusammen mit dem Alphalernberatenden sammelt sie Ideen, wie dies gelingen könnte. Am hilfreichsten erscheint Birgit die Strategie, zu lernen, Signalwörter zu erkennen, die einen Brief als wichtig markieren, z. B. *Zahlungsaufforderung, zu zahlen bis..., Dringend!, Wichtig!, Mahnung, 1. Mahnung, 2. Mahnung, Ankündigung der Stromabschaltung.*

Phase 4: Ressourcen

Birgit überlegt, wen sie nach wichtigen Wörtern fragen kann, die Handlungsschritte erfordern, jetzt da ihre Partnerin nicht mehr da ist. Ihr fällt ein, dass sie sich im Nachbarschaftscafé erkundigen könnte. Dorthin geht sie einmal pro Woche. Auch besteht vielleicht die Möglichkeit, bei der Verbraucherberatung um Mithilfe zu bitten, Briefe nach bestimmten Signalwörtern zu identifizieren. Dort hat sie bereits positive Erfahrungen gemacht.

Während der Alphalernberatung wollen Birgit und der Berater außerdem exemplarisch zusammen üben, Signalwörter zu erkennen (Fettdruck, Position im Brief).

Phase 5: Lösungswege – Teilziele formulieren – Handlungsschritte planen – Störungs-entgegnungen

Um das Ziel zu erreichen, eigenständig wichtige Briefe zu erkennen, könnte Birgit eine Liste der Signalwörter anlegen, die sie sammelt. Eine solche Liste könnte sie anschließend als Hilfsmittel nutzen, um Briefe nach wichtigen Wörtern zu durchsuchen, diese zu markieren und so zu identifizieren, ob ein Schreiben wichtig ist.

Birgit und der AlphaLernberater vereinbaren, dass Birgit ihr Vorhaben nun zunächst einmal zu Hause und in ihrem Umfeld erproben wird. Sie vereinbaren außerdem, beizeiten einen neuen Termin auszumachen, an dem sie sich zusammen ansehen wollen, wie Birgit mit der neuen Strategie zurechtgekommen ist.

Phase 6: Feedback zur Erprobungsphase – Handlungsplan aktualisieren

Bei ihrem Feedbacktreffen berichtet Birgit, dass sie alte Briefe genommen und diese zum Teil allein und zum Teil mit der Hilfe Bekannter im Nachbarschaftscafé auf wichtige Wörter hin durchsucht habe. Die gefundenen habe sie in eine Liste geschrieben. Bei der Durchsicht der zuvor ungeöffneten Briefe habe sie auch eine weitere Mahnung gefunden. Sie habe daraufhin erkannt, dass sie reagieren müsse und sei mit dem Brief erneut zur Verbraucherzentrale gegangen, um sich Rat zu holen, was in dem Fall zu tun sei. Es sei ein gutes Gefühl gewesen, zu wissen, wie sie sich selbst helfen könne.

Birgits Leidensdruck, ihre Motivation, etwas an ihrer Situation ändern zu wollen und ein erster Erfolg des Erkennens eines wichtigen Briefes helfen ihr sehr dabei, sich die Arbeit zu machen, ihre Liste wichtiger Wörter weiter auszubauen, dies auch weiterhin mit der Unterstützung ihrer Bekannten im Nachbarschaftscafé.

Der Berater in der AlphaLernberatung setzt nochmals eine Seite des Alphaportfolios ein, um Birgit ihre Fortschritte sichtbar zu machen und vor Augen zu führen.

Phase 7: Evaluation

Beim Evaluationsgespräch hält Birgit auch selbst fest, dass sie große Fortschritte gemacht hat und ihr Ziel, eine Strategie zu finden, mit der sie wichtige Briefe erkennen kann, schon sehr gut erreicht hat – auch wenn sie sich insgesamt noch ein bisschen unsicher fühlt und sich an die neue Situation ohne ihre Partnerin gewöhnen muss. Sie hofft, künftig nicht mehr so leicht in Zahlungsrückstand zu geraten und nimmt sich vor, alle Briefe, die sie bekommt, sofort zu öffnen. Sie erkundigt sich, ob sie bei Problemen auch zukünftig zur Alphalernberatung kommen dürfe und überlegt, ob sie vielleicht sogar den Mut und die Zeit hat, bei einem Kurs im Nachbarschaftscafé mitzumachen, in dem das Lesen und Schreiben geübt wird.

Phase 8: Abschluss

Der Beratende regt dazu an, die Liste mit den wichtigen Wörtern weiterhin zu nutzen und zu ergänzen und bestärkt Birgit darin, auch andere vertraute Personen nach Signalwörtern zu fragen. Da sie von dem Kurs im Nachbarschaftscafé gesprochen hat, gibt er ihr auch eine Liste mit Anbietern mit, bei denen Birgit kostenlos an Alphabetisierungskursen teilnehmen könnte.

Abschließend reflektieren Maria und der Beratende gemeinsam den Beratungsprozess. Maria äußert, dass sie sich in der Beratung ernstgenommen fühlte und so ihre anfänglichen Hemmungen, sich jemandem anzuvertrauen, überwinden konnte. Auch hebt sie positiv hervor, dass die erarbeiteten Strategien für sie sehr sinnvoll seien. Sie meldet dem Beratenden ebenso zurück, dass seine Fragen für sie am Anfang des Beratungsprozesses oftmals schwer verständlich waren und sie häufig nachhaken musste, um die Intention von Fragen zu verstehen.

Fallbeispiel Michael

Michael (23) war bislang im Niedriglohnsektor tätig, möchte aber nun eine Ausbildung als Fachkraft im Bereich Logistik beginnen. Er findet jedoch bereits seit längerer Zeit keinen Ausbildungsplatz und möchte daher die Bewerbungshilfe einer städtischen Einrichtung in Anspruch nehmen. Im Erstgespräch fällt der Beraterin bereits Michaels eingeschränkter Wortschatz auf. Im Folgegespräch, bei dem seine Bewerbungsunterlagen gesichtet werden, kommen starke Auffälligkeiten in den Bereichen Orthografie, Satzgefüge und Ausdrucksweise hinzu. Die Beraterin arbeitet gemeinsam mit Michael inhaltlich an seinen Bewerbungsunterlagen, verweist ihn jedoch nach einem längeren Gespräch zu den Ursachen seiner schwierigen Bewerbungslage an eine Alphalernberatung. Obwohl Michael skeptisch ist, beschließt er, zum Erstgespräch zu gehen.

Die Alphalernberatung¹⁴

Phase 1: Einführung: Beratungsbeziehung – terminliche Organisation – Rahmenbedingungen und Arbeitsbündnis

Bei diesem ersten Treffen erläutert die Alphalernberatende das Vorgehen, die Struktur und die Ziele der Beratung. Michael erfährt, was die Alphalernberatung beinhaltet (z. B. Freiwilligkeit, Verantwortungsstrukturen, Vertrauen etc.) und wie sie aufgebaut ist. Außerdem zeigt ihm die Beraterin ein Portfolio und erklärt, dass und wie dieses während der Alphalernberatung eingesetzt werden wird. Michael ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar, wie ihm das alles bei seinem Anliegen helfen soll, aber er fragt trotzdem nicht nach, denn er hofft vor allem, dass er schnell Hilfe bekommt, da er großen Zeitdruck verspürt.

¹⁴ Eine an dieses Fallbeispiel angelehnte simulierte Alphalernberatung findet sich auf dem YouTube-Kanal des Projektes unter: <https://www.youtube.com/watch?v=OKCQE79cahE>.

Phase 2: Problemanalyse – Problemreduktion – Entscheidung

Das Gespräch und die darauffolgende Lernbiografiearbeit¹⁵ ergeben, dass Michael große Schwierigkeiten sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben hat, seine produktiven Fertigkeiten jedoch weitaus stärker eingeschränkt sind. Michael ist Muttersprachler des Deutschen und hat in Deutschland die Hauptschule abgeschlossen. Aufgrund krankheitsbedingter hoher Fehlzeiten, so erinnert er sich, fiel ihm das Lernen immer schwer, sodass er nach seiner Schulzeit zunächst keine Ausbildung aufzunehmen bereit war. Mit institutionellem Lernen verknüpft Michael aufgrund seiner negativen Schulerfahrungen unangenehmen Zwang und Leistungsdruck. Zwar ist sein Wunsch nach einer Ausbildung groß, dennoch sieht er keinen Sinn darin, bereits vor der Ausbildungsaufnahme Zeit und Energie in die Verbesserung seiner Lese- und Schreibkompetenzen zu investieren. Er möchte lediglich eine ansprechende und fehlerfreie Bewerbungsmappe erstellen, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Michael ist ledig und wohnt in einer Wohngemeinschaft mit zwei weiteren Personen, die berufstätig sind. Er arbeitet momentan in Teilzeit als Produktionshelfer an einem Fließband.

Phase 3: Diagnostik – Zielsetzung und Operationalisierung

Während der *Phase der Diagnostik* zeigt sich, dass Michael vor allem konzeptionell mündliche Kompetenzen mitbringt, die er bei der schriftlichen Produktion anwendet. Des Weiteren kann er nur begrenzt sinnentnehmend lesen¹⁶ sowie schriftliche Texte produzieren. Seine schriftlichen Texte weichen so stark von der Norm ab, dass sie oftmals nicht verständlich sind. Michael wird daher auf das Alpha-Level 3 mit Übergang zu Level 4 eingestuft, er kann also Sätze und kleine Texte lesen und mit Abstrichen auch schreiben.

¹⁵ Weiterführende Informationen finden Sie beispielsweise hier: <https://www.wb-web.de/wissen/beratung/biografiearbeit-biografisches-lernen.html> und hier: https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1996/faultstich-wieland96_01.pdf (abgerufen am 12.03.2020).

¹⁶ Weiterführende Informationen finden Sie beispielsweise hier: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/klp_deutsch/klp_gs_deutsch_material_Fachdidaktische_HinweisLesen.pdf (abgerufen am 12.03.2020).

In der Beratung äußert Michael zunächst den Wunsch, seine Bewerbungsunterlagen mit der Alphalernberatenden innerhalb einer Sitzung sprachlich zu überarbeiten. Ein längerfristiges Ziel nennt er nicht. Die Alphalernberatende verweist noch einmal auf die Funktionen und Ziele der Beratung und erklärt, dass eine reine Nachhilfe im Bereich Orthografie und Ausdrucksweise nicht Bestandteil der Beratung ist. Vielmehr gehe es darum, die Erarbeitung von Lern- und Bewältigungsstrategien zur eigenständigen Lösung schriftsprachbezogener Schwierigkeiten in den Vordergrund zu stellen. Diese Zielsetzung stimmt nicht mit Michaels Vorstellungen überein, er möchte lediglich mit möglichst wenig Aufwand die Bewerbungsmappe fertigstellen. Er will daher lieber seinen WG-Mitbewohner fragen, ob dieser ihm dabei helfen kann und beendet damit den Beratungsprozess.

Nach einigen Wochen erscheint Michael erneut in der Beratung. Er berichtet, dass sein Mitbewohner ihm aus Zeitgründen nicht bei der Bewerbung habe helfen können. Allerdings konnte er über einen Bekannten ein Praktikum in einer kleinen Holzverarbeitungsfirma arrangieren. Es gab dort Aussicht auf einen Ausbildungsplatz, wenn Michael den Vorgesetzten von seinen Fähigkeiten überzeugt hätte. Das Praktikum sei Michaels Einschätzung nach zunächst auch gut verlaufen, jedoch fiel er bei der Überprüfung und Aufgabe von Bestellungen durch seine mangelnden Lese- und Schreibkompetenzen auf. Aus diesem Grund sei es letztendlich doch nicht zu einem Ausbildungsvertrag gekommen.

Michael möchte aufgrund dieser Erfahrung nun erneut den Beratungsprozess der Alphalernberatung beginnen, um nicht nur für die Bewerbungsphase, sondern auch für den anschließenden Ausbildungsalltag gewappnet zu sein.

Ziel der Beratung ist neben der Erarbeitung von Strategien zur Erstellung von Bewerbungsunterlagen daher nun auch die Erarbeitung von Strategien für die eigenständige Identifizierung und Einübung notwendiger berufsbezogener Schriftsprachkompetenzen für das angestrebte Berufsbild.

Phase 4: Ressourcen

In einem intensiven und langen Gespräch werden die materiellen, intellektuellen, emotionalen, sozialen sowie persönlichen Ressourcen, auf die Michael zurückgreifen kann, identifiziert und diskutiert. Dabei zeigt sich, dass Michael Zugriff auf verschiedene Medien hat (Smartphone, Tablet, Computer), die er regelmäßig nutzt, und aus seiner Schulzeit Unterlagen zum Thema Lernstrategien besitzt, die im Rahmen einer Projektwoche erarbeitet wurden. Damals sah er keine Notwendigkeit, die vorgeschlagenen Lerntechniken selbst auszuprobieren; auch nach Abschluss der Projektwoche blieben die Unterlagen weiter ungenutzt, da ihm die Erklärungstexte zu den Strategien zu umfangreich und kompliziert erschienen.

Michael hat nur wenig Kontakt zu seiner Familie und auch seine Mitbewohner sieht er nur selten, da diese ganztägig arbeiten. Mit seinen Freunden trifft er sich regelmäßig zum Sporttreiben. Seine Problematik möchte Michael ihnen gegenüber allerdings nicht ansprechen, da er mit Freunden unbeschwert seine Freizeit verbringen möchte. Außerdem lösen seine Defizite im Lesen und Schreiben Schamgefühle aus. Michael fühlt sich mit seinem Problem allein und verdrängt es daher, wenn möglich. Die Aussicht auf einen Ausbildungsvertrag motiviert ihn zwar zu lernen, gleichzeitig verspürt er aber auch einen unangenehmen Leistungsdruck, der ihm aus der Schulzeit bekannt ist.

Phase 5: Lösungswege – Teilziele formulieren – Handlungsschritte planen – Störungs-entgegnungen

Aufgrund der komplexen Problemlage, die sich während der ersten Beratungstermine gezeigt hat, werden zunächst zusammen mit der Beratenden kleinere Teilziele erarbeitet, auf die Michael sich fokussieren und die er in einem Portfolio festhalten soll. Diese sollen teils parallel zueinander, teils aber auch nacheinander angegangen werden. Dazu kann es nötig werden, einzelne Phasen der Beratung mehrfach oder auch wiederholt zu durchlaufen. Die Beraterin bespricht dies mit Michael, um möglicherweise überhöhten Erwartungen an schnelle, unmittelbar spürbare Fortschritte vorzubeugen.

Zu den Teilzielen gehört, die bisherigen negativen aber auch positiven Lernerfahrungen aus anderen Lernkontexten zu reflektieren. Da Michael ambitionierter Sportler ist, weiß er, wie er in diesem Bereich vorgehen muss, um bessere Leistungen zu erzielen. Die Alphalernberatende informiert Michael zudem darüber, dass es in seinem Stadtteil das Angebot einer Lernpatenschaft gibt. Interessierte können sich bei der Projektleitung melden, ihren Lernbedarf mitteilen und gleichzeitig anbieten, im Gegenzug für Unterstützung beim eigenen Lernprojekt, eine andere Person bei ihrem Lernvorhaben zu unterstützen. Michael findet Gefallen an der Vorstellung, sein eigenes Können (z. B. im Bereich Fitness) weiterzugeben und dafür Begleitung beim Verbessern seiner Lese- und Schreibfertigkeiten anzunehmen. So muss er nicht allein lernen und erfährt zugleich, dass auch andere Personen Hilfebedarfe aufweisen, die er durch seine Stärken erfüllen kann. Ein weiteres Teilziel besteht darin, Informationen zu seinem Wunschberuf zu suchen.

Für die *Erprobungsphase* zu Hause nimmt Michael sich vor, sich bei der Projektleitung über die Bedingungen der Lernpatenschaft zu informieren und die Patenschaft auszuprobieren. Weiterhin will Michael sein Tablet und Smartphone, das er stets dabei hat, nutzen, um erste kleinere Texte zu seinem Wunschberuf zu recherchieren und sich diese Schritt für Schritt (jeden Abend für eine Viertelstunde) zu erarbeiten. Er versucht außerdem, positive Lernerfahrungen in seinem Alltag (wann, unter welchen Bedingungen etc.) zu beobachten und mithilfe des Portfolios festzuhalten.

Phase 6: Feedback zur Erprobungsphase – Handlungsplan aktualisieren

Während der *Erprobungsphase* stellte sich heraus, dass Michael mit der Reflexion eigener Lernerfahrungen überfordert war und schließlich keinen Sinn im Dokumentieren dieser erkennen konnte. Er brach sie deshalb ab. Aus diesem Grund wird in der Beratung besprochen, dass die Reflexion zukünftig stärker in die Beratungssitzungen verlegt und direkt ausgewertet werden soll, da Michael aus dem unmittelbaren Feedback durch die Alphalernberatende mehr Erkenntnisse mitnehmen kann. Die Idee der Lernpatenschaft findet Michael zwar nach wie vor gut, jedoch hat er Hemmungen, allein den Kontakt zur Projektleitung zu suchen. Deshalb hat

er dies bisher aufgeschoben. Die Alphalernberatende bietet an, den Erstkontakt herzustellen und Michael zu dem Gespräch zu begleiten. Michael lehnt dies ab und will dieses Vorhaben erst später angehen. Die Alphalernberatende vereinbart mit Michael, zu einem späteren Zeitpunkt erneut darauf zurückzukommen. Michael berichtet von seiner Recherche zu seinem gewünschten Ausbildungsberuf und dass er zwar Texte gefunden habe, diese aber zu schwer für ihn seien. Ihm sei es darüber hinaus schwergefallen, sich jeden Abend zum Lernen zu motivieren. Deshalb habe er auch dies nach zwei Abenden abgebrochen. Die Auseinandersetzung mit den Ausbildungsinhalten möchte er aber beibehalten. Im Beratungsgespräch wird daher vereinbart, dass zunächst innerhalb der Beratungssitzungen gemeinsam die recherchierten Texte gesichtet werden und Michael nach und nach verschiedene Vorgehensweisen zur Erarbeitung der Texte testet, welche in den Beratungssitzungen ausgewertet werden.

Phase 7: Evaluation

Michael ist noch immer skeptisch, ob ihm die vereinbarten Teilziele beim Erreichen seines übergeordneten Ziels, einen Ausbildungsvertrag zu bekommen, weiterhelfen. Dennoch möchte er erarbeitete Strategien nach und nach ausprobieren. Die Termine der Beratungssitzungen wurden nun so gelegt, dass Michael in kürzeren Abständen von seinen Erfahrungen berichten und die weitere Vorgehensweise zeitnah und bedarfsgerechter angepasst werden kann.

Da Michael sich beim autonomen Lernen (Reflexion der eigenen Lernerfahrung, selbstständiger Erstkontakt mit einem Lernpaten, selbstständiges Recherchieren von Ausbildungsinhalten) schnell überfordert fühlt und/oder die Motivation verliert, gehen die Beratende und er nun etwas kleinschrittiger vor und wollen für das Erreichen der Teilziele anfangs enger zusammenarbeiten. Dazu nehmen sie sich einzelne Beratungsphasen mehrfach vor.

Die kürzeren Abstände der einzelnen Beratungssitzungen helfen Michael, sich besser zu strukturieren und aufkommende Fragen zu klären. Durch die anfänglich stärkere Unterstützung der Beratenden bleibt Michael motiviert; dabei hat er das Gefühl, seine Teilziele autonom zu erreichen, da die Beratende ihm seine Aufgaben trotz stärkerer Unterstützung nicht abnimmt.

Phase 8: Abschluss

Der *Abschluss* der Lernberatung steht noch aus, da Michael sich weiterhin im Beratungsprozess befindet. Im Anschluss an die Zwischenevaluationen ergeben sich weitere Beratungssitzungen, die Michael dazu motivieren, die besprochenen Schritte außerhalb der Beratung selbst umzusetzen. Erst wenn Michael und die Beratende in der *Phase der Evaluation* zu dem Ergebnis kommen werden, dass er ohne Unterstützung seine Lernziele erreichen kann, findet das Abschlussgespräch statt.

Übertragbarkeit des Konzeptes der Alphalernberatung auf andere Kontexte

Ansätze zur Lernberatung sind bis heute ein Nischenansatz in der Praxis des Sprachenlernens und der Alphabetisierung/Grundbildung geblieben. Denn durch das oft verwendete 1:1-Setting (bestehend aus beratender und beratungssuchender Person) sind Beratungsansätze im Vergleich zum klassischen Unterricht ‚teure‘ Angebote, für die in der Regel eine langfristige Finanzierung fehlt. Um Beratungsansätze dennoch für Kontexte außerhalb herkömmlicher Beratungsumgebungen nutzbar zu machen, empfiehlt es sich, zu überlegen, inwiefern Elemente von Beratung in diese Kontexte einfließen können; hier exemplarisch am Beispiel Unterricht.

Für derartige Überlegungen erscheint es sinnvoll, sich zunächst charakteristische Merkmale von Beratung und Unterricht vor Augen zu führen, um diese dann einander gegenüberstellen und schauen zu können, ob es Schnittmengen gibt, die eine Übertragung von Beratungselementen in Unterricht möglich machen.

Merkmale von Beratung

Ausgangspunkt einer Beratung ist stets ein konkretes Problem einer beratungssuchenden Person. Erst das Problem führt sie in die Beratung. Die beratungssuchende Person verfolgt damit das Ziel, in der Beratung nach einer Lösung für ihr konkretes Problem zu suchen. Dabei hat sie zunächst häufig keine klare Vorstellung davon, wie es zu dieser Problemlösung kommen wird:

Die beratungssuchende Person wird in vielen Fällen jedoch hoffen oder erwarten, dass ihr eine Lösung präsentiert wird – durch die beratende Person.

Die beratende Person ihrerseits verfolgt mit der Beratung ebenfalls ein Ziel, dieses ist jedoch anders gelagert als bei Beratungssuchenden: Es ist problemunabhängig. Eine beratende Person berät innerhalb eines Tages unterschiedliche Menschen, die sehr spezifische Probleme mitbringen. Das Ziel beratender Personen kann deshalb nicht die Lösung eines konkreten Problems sein. Dies schon deshalb nicht, weil die konkreten Probleme der beratungssuchenden Personen oftmals so spezifisch sind, dass beratende Personen letztendlich keine inhaltlich zielführenden Ratschläge erteilen können, da es ihnen unmöglich ist, zu jeder Problemlage über inhaltliche Expertise zu verfügen. Das Ziel Beratender ist daher, Beratungssuchenden zu helfen, die Lösung für ihr eigenes Problem eigenständig zu finden. ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ ist hier das Handlungsmotto.

Das Setting einer Beratung – wie bereits erwähnt – ist oft eine 1:1-Situation. Beratung kann jedoch auch als Paarberatung (z. B. Eheberatung) oder in kleinen Gruppen durchgeführt werden. Es gibt zudem Ansätze, in denen die beratende Person den Gruppenmitgliedern einer Gruppe dazu verhilft, selbst Beratungskompetenz zu erwerben, so dass sie Elemente der Beratung übernehmen können. In solchen Fällen hat die beratende Person nicht nur das Ziel, zu einer eigenständigen Lösung von Problemen zu verhelfen, sondern gleichzeitig auch Beratungskompetenz zu vermitteln.

Der letztgenannte Punkt verdeutlicht ein drittes, sehr wichtiges Merkmal von Beratung: Beratung will nicht lehren, nicht unterrichten, nicht steuern. Die Grundidee von Beratung ist, dass die beste Lösung des Problems einer beratungssuchenden Person bereits in ihrem Kopf ist. Beratung will deshalb nicht vermitteln im Sinne von Unterrichten, sondern vermitteln im Sinne einer Mediation. In diesem Zusammenhang spricht man auch vom Grad der Direktivität (*vgl. S. 21*).

Die drei genannten Parameter, Ziele, Setting und Grad an Direktivität, definieren in der Kombination ihrer unterschiedlichen Ausprägungen die sehr unterschiedlichen Beratungstypen, die im Sozialraum zu finden sind.

Eine zusammenfassende Übersicht der Parameter:

1. Unterschiedliche *Zielsetzungen* bei der beratungssuchenden Person (vorwiegend Problemlösung durch die beratende Person) und der beratenden Person (ausschließlich Förderung von Problemlösungskompetenz bei der beratungssuchenden Person).
2. *Direktivität* (Grad an Steuerung durch die beratende Person/Grad an Verantwortung für den Beratungsprozess bei der beratungssuchenden Person)
3. *Beratungssetting* (1:1-Beratung, Paarberatung, Gruppenberatung)

Merkmale von Unterricht

Genau wie Beratung kann Unterricht anhand charakteristischer Merkmale beschrieben werden. Dabei soll an dieser Stelle eine Orientierung an den drei für die Beratung beschriebenen Merkmalen gewählt werden, um beide Kontexte besser miteinander vergleichen zu können.

Zunächst zur Zielsetzung von Unterricht. Hier gibt es einen klaren Unterschied zur Beratung: Die fachlichen und nicht fachlichen Ziele des Unterrichts sind von Beginn an durch ein Curriculum formuliert. Dieses gilt für Lehrkräfte und die am Unterricht teilnehmenden Personen gleichermaßen und sowohl die Lehrkraft als auch die am Unterricht teilnehmenden Personen akzeptieren zunächst die von oben vorgegebene Zielsetzung.

Im *fachlichen Bereich* kann die Zielsetzung etwa für Lesen und Schreiben z. B. durch die leo.-Level-One Skalen definiert werden. Der *nicht fachliche Bereich* hingegen wird in Curricula zwar oft genannt, bleibt in vielen Fällen in der Beschreibung aber unscharf. Hierzu gehören Ziele wie die Förderung der Persönlichkeit, Erhöhung des Selbstwertgefühls, soziale Kompetenzen, Teamfähigkeit usw. Beschränkt man sich an dieser Stelle auf fachliche Ziele, so liegt mit Unterricht eine Situation vor, in der sowohl die Lehrkraft als auch die teilnehmenden Personen dasselbe fachliche Ziel akzeptiert haben. Mit Blick auf nicht fachliche Ziele ist im Unterricht oft die Situation gegeben, dass diese Ziele von der Lehrkraft zwar als wichtig akzeptiert werden

können, sie in ihrer Umsetzung aber oft unsystematisch verfolgt werden. Insgesamt ist der Unterricht daher vor allem durch ein gemeinsames fachliches Ziel aller Beteiligten definiert.

Unterricht erfolgt in den meisten Fällen in Gruppen, die unterschiedlich groß sein können (z. B. sechs Personen in einem VHS-Grundbildungskurs, 12 Personen in einem BAMF-Alphabetisierungskurs oder 30 Kinder in einer Schulklasse). Innerhalb einer Unterrichtsstunde kann in großen (Schul-)Klassen darüber hinaus auch Kleingruppenarbeit stattfinden. Grundsätzlich möglich ist allerdings auch Einzelunterricht, so beispielsweise beim Unterricht zum Erlernen eines musikalischen Instruments oder in einer Nachhilfesituation. Diese verschiedenen Formen der Settings werden in der Literatur oft unter dem Begriff *Unterrichtsformen* beschrieben: Plenum, Kleingruppen, Partnerarbeit, Einzelarbeit.

Als Pendant zur Direktivität in der Beratung können als drittes Merkmal für den Unterricht die *Steuerung* und die *Zentrierung* betrachtet werden. Beide beziehen sich sowohl auf die Lehrkraft als auch auf die am Unterricht teilnehmenden Personen. Es kann deshalb zum einen von einer Lehrkraftsteuerung und Lehrkraftzentrierung und zum anderen von einer Teilnehmendensteuerung und Teilnehmendenzentrierung gesprochen werden, wie der Tabelle 2 entnommen werden kann.



| | Zentrierung der Lehrkraft | Zentrierung der Teilnehmenden |
|-----------------------------------|---|---|
| Steuerung durch die Lehrkraft | Frontalunterricht |  |
| Steuerung durch die Teilnehmenden |  | Projektunterricht, Stationenarbeit usw. |

Tabelle 3: Beschreibung von Unterricht mithilfe der Steuerung und Zentrierung

Typisch für eine Lehrkraftsteuerung und Lehrkraftzentrierung ist Frontalunterricht: In dieser Unterrichtsform steuert vor allem die Lehrkraft und sie steht im Zentrum des Geschehens. Die Lehrkraft bestimmt, was, wie, wo, wann gemacht wird. Dabei hat sie oftmals die höchsten Redeanteile und die größte räumliche Bewegungsfreiheit. Die am Unterricht teilnehmenden

Personen setzen hingegen die Anweisungen der Lehrkraft um, kommunizieren dabei verhältnismäßig wenig und bleiben u. U. die gesamte Unterrichtszeit am selben Platz sitzen.

Unterricht kann allerdings auch ‚offen‘ gestaltet werden. Dies ist dann der Fall, wenn die Unterrichtssteuerung an die am Unterricht teilnehmenden Personen übertragen wird und diese ins Zentrum des Unterrichtsgeschehen gestellt werden (Teilnehmendenzentrierung). Beispiele für offene Unterrichtsformen sind Projektunterricht, Stationen- oder Werkstattlernen, Wochenplanarbeit usw. Ihnen ist gemein, dass die Verantwortung für die Lernprozesse an die Teilnehmenden übergeben wird und die Rolle der Lehrkraft darin besteht, Lernprozesse zu begleiten. Die Parallelität zur Beratung ist in offenen Unterrichtsformen daher sehr stark gegeben.

Übertragbarkeit des Konzeptes zur Alphalernberatung auf den Unterricht¹⁷

Durch die bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass weder Beratung noch Unterricht eindeutig definiert werden kann. Es gibt nicht die Beratung oder den Unterricht. Ganz im Gegenteil: Beratung kann minimal direktiv sein (ein gutes Beispiel ist die Paarberatung) oder maximal direktiv (ein gutes Beispiel ist eine Verweisberatung, bei der Beratungssuchende an ein spezifisches Beratungs- oder Kursangebot weitergeleitet werden). Sie findet in der Regel in einem 1:1-Setting statt, kann aber auch in Kleingruppen durchgeführt werden. Genauso gibt es für den Unterricht sehr unterschiedliche Formen: Der klassische Frontalunterricht unterscheidet sich klar vom offenen Unterricht, bei dem die Teilnehmenden die wichtigen Aspekte des eigenen Lernprozesses selbst bestimmen (Was wird gelernt? Wie wird dies gelernt? Wann wird dies gelernt? Wo wird dies gelernt? Mit wem wird es gelernt? usw.). Zwar ist der Unterricht, vor allem der Schulunterricht, oft durch große Gruppen gekennzeichnet (20-30 Personen), in anderen Kontexten sind jedoch auch deutlich kleinere Gruppen von ca. 10 Personen die Regel und im Rahmen von Unterrichtsformen sind phasenweise sowohl Einzel-, Paar- oder Kleingruppenarbeit üblich.

¹⁷ Gedanken hierzu finden sich auch unter: https://www.itta.uva.nl/upload/files/17-5-27_coaching-resource_final.pdf, S. 17.

Die Frage also, wie und wann Aspekte von Beratung, und in unserem Fall konkret Aspekte des Konzeptes für AlphaLernberatung, auf Unterrichtskontexte übertragen werden können, erfordert eine genauere Analyse der jeweiligen Beratung und des jeweiligen Unterrichts. Erfolgversprechend scheint eine Übertragung dann zu sein, wenn Beratung und Unterricht hinsichtlich des Settings (Unterrichtsformen) und der Direktivität (Steuerung und Zentrierung) ähnlich gelagert sind. So kann eine Lehrkraft innerhalb der phasenweisen Betreuung einer Kleingruppe beispielsweise sowohl im Sinne eines Frontalunterrichts als auch im Sinne einer minimal direktiven Beratung handeln. Die Lehrkraft kann also in den Kleingruppen Arbeitsanweisungen erteilen oder mithilfe von Techniken wie dem aktiven Zuhören innerhalb der Kleingruppe dazu verhelfen, dass die Teilnehmenden eigene Lernziele definieren, ihre Umsetzung planen, diese verfolgen und anschließend evaluieren. Letzteres ist oft gegeben, wenn im Rahmen von Unterricht ein prozessorientiertes Portfolio eingesetzt wird.

LITERATURVERZEICHNIS

(**Hinweis:** Wenn sich die Hyperlinks durch Anklicken nicht öffnen lassen, kopieren Sie die Adressen bitte manuell in Ihr Browserfenster. Alle Adressen wurden überprüft und funktionieren. (Stand: 09.03.2020))

„Alphaportfolio“-Projekt (o. J.): *Alphaportfolio A1/A2*. (Kurzreferenz: „Alphaportfolio: Alphaportfolio A1/A2“).

Online unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/alphaportfolio/alphaportfolios/portfolio_a1_deutsch.pdf

„Alphaportfolio“-Projekt (o. J.): *Alphaportfolio A2/B1*. (Kurzreferenz: „Alphaportfolio: Alphaportfolio A2/B1“).

Online unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/alphaportfolio/alphaportfolios/portfolio_a2_b1.pdf

„Autonomous Literacy Learners – Sustainable Results“-Projekt (o. J.): *ALL-SR Coaching: Offene Materialien*. (Kurzreferenz: „ALL-SR: Cards Ziele/Ressourcen“).

Online unter: <https://www.itta.uva.nl/upload/files/Offene%20Beratungsmaterialien%281%29.pdf>

„Autonomous Literacy Learners – Sustainable Results“-Projekt (o. J.): *ALL-SR Coaching: Materialien für den Beratungsprozess*. (Kurzreferenz: „ALL-SR: Cards Beratung“).

Online unter: <https://www.itta.uva.nl/upload/files/Materialien%20f%C3%BCr%20den%20Beratungsprozess%281%29.pdf>

„Autonomous Literacy Learners – Sustainable Results“-Projekt (o. J.): *ALL-SR Coaching: Was ist Beratung?* (Kurzreferenz: „ALL-SR: Erklärung Coaching“).

Online unter: <https://www.itta.uva.nl/upload/files/Was%20ist%20Coaching%282%29.pdf>

„Autonomous Literacy Learners – Sustainable Results“-Projekt (o. J.): *ALL-SR Coaching: Handbook für coaches*. (Kurzreferenz: „ALL-SR Handbook“).

Online unter: https://www.itta.uva.nl/upload/files/16-10-24_all-sr_coaching-pilot_hndbk.pdf

„Autonomous Literacy Learners – Sustainable Results“-Projekt (o. J.): *ALL-SR Coaching: Help Cards English*. (Kurzreferenz: „ALL-SR: Help Cards“).

Online unter: https://www.itta.uva.nl/upload/files/Help%20cards%20example%20English_160829.docx

„Autonomous Literacy Learners – Sustainable Results“-Projekt (o. J.): *ALL-SR Coaching: Competences for autonomous literacy learning*. (Kurzreferenz: „ALL-SR: Kompetenzraster“).

Online unter: [https://www.itta.uva.nl/upload/files/ALL%20SR%20Competences%20table %20July%202015.pdf](https://www.itta.uva.nl/upload/files/ALL%20SR%20Competences%20table%20July%202015.pdf)

„Autonomous Literacy Learners – Sustainable Results“-Projekt (o. J.): *ALL-SR Coaching: German portfolio*. (Kurzreferenz: „ALL-SR: Portfolio D“).

Online unter: <https://www.itta.uva.nl/upload/files/Coaching%20Portfolio%20German%281%29.pdf>

„Autonomous Literacy Learners – Sustainable Results“-Projekt (o. J.): *Erasmus ALL-SR. Autonomous Learning: learner pack*. (Kurzreferenz: „ALL-SR: learner pack“).

Online unter: https://www.itta.uva.nl/upload/files/ALL-SR_learner%20portfolio%20UK.pdf

Barth, Susanne; Cremer-Freis, Annelie (2018): *Aufbau und Entwicklung eines ehrenamtlichen Lernbegleitsystems. Praxishandbuch für Institutionen. Modul 2: Unterstützungssystem Lernbegleitung*. Trier: Publikation innerhalb des Projektes „APAG – Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“.

Online unter: http://grundbildung.trier.de/File/aufbau-und-entwicklung-eines-ehrenamtlichen-lernbegleitsystems-apag_1.pdf

Bimmel, Peter; Rampillon Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin [u. a.]: Langenscheidt.

Braddell, Alexander für das Learning and Work Institute (2017): *Citizens‘ curriculum guide to non-directive coaching*. Leicester: Learning and Work Institute.

Online unter: <https://www.learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2017/08/LW-Coaching-Report-V6-13.7.2017.pdf>

Brunner, Ewald (2004): Systemische Beratung. In: Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder*. Tübingen: dgvt.

Cremer-Freis, Annelie; Krämer-Kupka, Nina (2018): *Praxismaterialien für die Lernbegleitung. Arbeiten mit deutschen Erwachsenen. Modul 2: Unterstützungssystem Lernbegleitung*. Trier: Publikation innerhalb des Projektes „APAG – Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“.

Online unter: <http://grundbildung.trier.de/File/praxismaterialien-fuer-die-lernbegleitung-apag.pdf>

Deutsches Institut der Erwachsenenbildung (o. J.): *Checkliste für ein Gespräch mit schwierigen Teilnehmenden*. (Kurzreferenz: „DIE wb-web: Gespräche“).

Online unter: <https://wb-web.de/material/interaktion/strategie-fur-ein-gesprach-mit-schwierigen-teilnehmenden.html>

Deutsches Institut der Erwachsenenbildung (o. J.): *Checkliste: Lernberatung richtig reflektieren*. (Kurzreferenz: „DIE wb-web: LB reflektieren“).

Online unter: <https://wb-web.de/material/beratung/lernberatung-richtig-reflektieren.html>

Deutsches Institut der Erwachsenenbildung (o. J.): *Handlungsanleitung: Stationen des Lernens im Lernbiogram*. (Kurzreferenz: „DIE wb-web: Lernbiogram“ und „wb-web: Vorlage Lernbiogram“).

Online unter: <https://www.cafe-art.eu/material/beratung/stationen-des-lernens-im-lernbiogramm.html>

Deutsches Institut der Erwachsenenbildung (o. J.): *Handlungsanleitung: Lebenslinie des Lernens*. (Kurzreferenz: „DIE wb-web: Lebenslinie“).

Online unter: <https://wb-web.de/material/beratung/lebenslinie-des-lernens.html>

Deutsches Institut der Erwachsenenbildung (o. J.): *Individuelle Fortschritte festhalten im Lerntagebuch*. (Kurzreferenz: „DIE wb-web: Lerntagebuch“).

Online unter: <https://www.wb-web.de/material/beratung/individuelle-fortschritte-festhalten-im-lerntagebuch.html>

Deutsches Institut der Erwachsenenbildung (o. J.): *Handlungsanleitung: Den persönlichen Lebensweg verfolgen*. (Kurzreferenz: „DIE wb-web: Lernweg“).

Online unter: <https://www.wb-web.de/material/methoden/biographische-reflexion.html>

Deutsches Institut der Erwachsenenbildung (o. J.): *Checkliste: Ablaufplan zum Einsatz eines Portfolios*. (Kurzreferenz: „DIE wb-web: Portfolio“).

Online unter: <https://wb-web.de/material/methoden/ablaufplan-zum-einsatz-eines-portfolios.html>

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen lehren, beurteilen*. Straßburg.

Online unter: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/104.htm>

Feldmeier, Alexis (2010): Zum Einsatz des Sprachenportfolios bei der Arbeit mit lernungsgewohnten und zu alphabetisierenden erwachsenen Teilnehmern. In: Roll, Heike; Schramm, Karen (Hrsg.): *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*, Band 77, 143-164.

Feldmeier García, Alexis (2012): Von A bis Z. Alpha-Portfolio A1. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett.

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1986): Beratung – Hilfe zur Umdeutung des Selbstbildes. In: *Federlesen*, 1986/1, 18-20.

Online unter: <http://www.die-bonn.de/id/303>

(Dort folgender Volltext als PDF: Eine Zusammenstellung von Texten zum Themenkomplex "Lernberatung - Fortbildung - Supervision". S. 6-8. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.).

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1987): Lernberatung. In: *Informationen. Alphabetisierung und elementare Qualifikationen*, 1987/4, 1-3.

Online unter: <http://www.die-bonn.de/id/303>

(Dort folgender Volltext als PDF: Eine Zusammenstellung von Texten zum Themenkomplex "Lernberatung - Fortbildung - Supervision". S. 9f.. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.).

Hardeland, Hanna (2014): *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen*. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

Hardeland, Hanna (2017): *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen*. 6. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

Hardeland, Hanna (2019): *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen*. 7. überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

Jaehn-Niesert, Ute (2012): Systemische Beratung von Lernenden. In: Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung*. Bielefeld: Bertelsmann, 105-116.

Jaehn-Niesert, Ute (2018): Etappenziele helfen. In: Cremer-Freis, Annelie; Krämer-Kupka, Nina (Hrsg.): *Praxismaterialien für die Lernbegleitung. Arbeiten mit deutschen Erwachsenen. Modul 2: Unterstützungssystem Lernbegleitung*.

Online unter: <http://grundbildung.trier.de/File/praxismaterialien-fuer-die-lernbegleitung-apag.pdf>

Ludwig, Joachim (2012a): *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

Ludwig, Joachim (2012b): *Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung*. Bielefeld: wbv.

Ludwig, Joachim; Schramm, Christiane (2012): Lernberatungsansätze und reflexionsfördernde Verfahren in der Alphabetisierung. In: Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 180 - 193.

Markov, Stefan; Scheithauer, Christiane; Schramm, Karen (2015): *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen. Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.

Markov, Stefan für den Volkshochschulverband (o. J.): *Lernberatung für Teilnehmer/innen in Alphabetisierungskursen*.

Online unter: https://www.grundbildung.de/medien/downloads/Lernberatung_in_Alpha-Kursen.pdf

Mehlhorn, Grit (2006): Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 11 (2).

Online unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/366/355>

McLeod, John (2004): *Counselling – Eine Einführung in Beratung*. Tübingen: dgvt.

Nußbeck, Susanne (2010): *Einführung in die Beratungspsychologie*. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Nuwenhoud, Annemarie (2016): *The Red Book: A role-based portfolio for non-literate immigrant language learners*.

Online unter: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/the_red_book_portfolio_nuwenhoud.pdf

Pätzold, Henning (2004) *Lernberatung und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Patrzek, Andreas (2015): *Systemisches Fragen. Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Rauen, Christopher, Steinhübel, Andreas (o. J.): *Das COACH-Modell*.

Online unter: <https://www.coaching-report.de/definition-coaching/coaching-ablauf/coach-modell.html>

Rechtien, Wolfgang (2004): *Beratung. Theorien, Modelle und Methoden*. 2. Aufl. München: Beck.

Ritter, Monika (2002): *Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen*.

Online unter: http://www.monikaritter.at/wa_files/Autonome_Zugaenge.pdf

Ryborz, Heinz (2018): *Schluss mit Bla, Bla, Bla! Kommunikation mit Herz und Verstand*. Regensburg: Metropolitan.

Sander, Klaus (2004): Personenzentrierte Beratung. In: Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 1 Disziplinen und Zugänge*. Tübingen: dgvt, 331-344.

Sanders, Rudolf (2014): Die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Berater. In: Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 2 Ansätze, Methoden und Felder*. 3. Auflage. Tübingen: dgvt, 797-808.

Schnebel, Stefanie (2012): *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Schmenk, Barbara (2014): Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflexiven Autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 13-31.

„SPRUNQ – Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung“-Projekt und die IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch. o. J. Arbeitspraxis und andere Tätigkeiten. Unveröffentlicht. (Kurzreferenz: „SPRUNQ: Arbeitspraxis und andere Tätigkeiten“).

„SPRUNQ – Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung“-Projekt und die IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch in Anlehnung an das MILESTONE-PROJECT. o. J. Dem Lernen auf der Spur. Unveröffentlicht. (Kurzreferenz: „SPRUNQ: Dem Lernen auf der Spur“).

„SPRUNQ – Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung“-Projekt und die IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch. o. J. Überblick über die Phasen des Sprachcoaching-Prozesses. Unveröffentlicht. (Kurzreferenz: „SPRUNQ: Überblick über die Phasen des Sprachcoaching-Prozesses“).

Straumann, Ursula (2004): Klientenzentrierte Beratung. In: Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder*. Tübingen: dgvt, 641-653.

Thomson, Bob (2013): *Non-directive coaching: Attitudes, approaches and applications. Coaching and mentoring*. Chapter 1. St Albans: Critical Publishing Ltd.

Valentin, Theresa (2018): *Hochschuldidaktische Beratung. Eine Analyse der Einzelberatung von Lehrenden an Universitäten*. Wiesbaden: Springer.

Wagner Lenzin, Marianne (2007): *Elternberatung. Die Bedeutung von Beratung in Bewältigungsprozessen bei Eltern mit ihrem Kind mit Behinderung*. Berlin/Stuttgart/Wien: Haupt.

Yanik-Senay, Aylin (2018): *Familienberatung in muslimischen Migrantenorganisationen. Zielgruppenspezifische Beratungsbedürfnisse und Konzeption*. Wiesbaden: Springer.

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH (2017): *Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können*. Handreichung im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Informationen für Bildung, Beratung, Betreuung. 6. Aufl.

Online unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/29994/documents/50154>

BILDQUELLENVERZEICHNIS

Copyright und Bildnachweis für Foto auf Titelseite (Frau mit roten Haaren): **stockfour/shutterstock.com**.

Impressum

Stand: August 2021

Zitiervorschlag: Bechauf, Carina; Böddeker, Judith; David, Monika; Feldmeier García, Alexis; Krömer, Lea (2021): Konzept zur Alphalernberatung – Sozialraumorientierte Lernberatung für gering literalisierte Erwachsene mit/ohne Migrationshintergrund. Projekt Alphalernberatung (AWO KV Bielefeld e.V./WWU Münster). Bielefeld, Münster. Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0.

Layout:

Judith Böddeker
Annegret Lemmel

Projektlogo:

Anna Dammers

Herzlichen Dank an Sonja Wind für ihr Mitwirken an den Korrekturschleifen.

Lizenz:



Weiternutzung als OER ausdrücklich erlaubt: Dieses Werk und dessen Inhalte sind - sofern nicht anders angegeben - lizenziert unter CC BY-NC-ND 4.0. Nennung bitte wie oben unter Zitiervorschlag angegeben. Der Lizenzvertrag ist hier abrufbar: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Das Projekt Alphalernberatung – *Sozialraumorientierte Lernberatung für gering literalisierte Erwachsene mit/ohne Migrationshintergrund* ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Bielefeld e. V. und dem Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelm-Universität Münster. Es wird im Rahmen der AlphaDekade des Bundes (2016-2026) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Förderzeitraum: Oktober 2018 bis September 2021.

Nähere Informationen zum Projekt Alphalernberatung finden Sie auf den Projektseiten der Projekt-partner:

- <https://alphalernberatung-bielefeld.de/>
- <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphalernberatung/>

Nähere Informationen zur AlphaDekade des Bundes finden Sie unter:

- <https://www.alphadekade.de/>

