

poeta

POETRY-BASED APPROACHES IN BASIC EDUCATION FOR ADULTS

Empowerment durch Poesie

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, Landesarbeitsgemeinschaft e. V. (Hrsg.)
Übersetzung aus dem Original durch: das kollektiv & Katholische Erwachsenenbildung
Rheinland-Pfalz

Impressum



2023, POETA – Poetry-based approaches in basic education for adults

Herausgeberin: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, Landesarbeitsgemeinschaft e. V.

Übersetzung aus dem Original durch: das kollektiv & Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz

Projektpartner*innen: European Learning Centre, das kollektiv, Kalamata Second Chance School, Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, SYNTHESIS Center for Research and Education

Verantwortlich für den Inhalt des E-Books: Elisabeth Vanderheiden, Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, Landesarbeitsgemeinschaft e. V.

Online-Streitbeilegung gemäß Art. 14 Abs. 1 ODR-VO: Die Europäische Kommission stellt eine Plattform zur Online-Streitbeilegung (OS) bereit. Diese finden Sie unter <http://ec.europa.eu/consumers/odr/>.

Kontakt: poeta@keb-rheinland-pfalz.de

Projekt-Webseite: <https://project-poeta.com>

Disclaimer:

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

ISBN: 978-3-9812280-8-3



POETA – Poetry-based approaches in basic education for adults

Empowerment durch Poesie

Projektpartner*innen:

European Learning Centre, Spanien

das kollektiv, Österreich

Kalamata Second Chance School, Griechenland

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, Deutschland

SYNTHESIS Center for Research and Education, Zypern



INHALTSÜBERSICHT

EINLEITUNG

S. 9

Projektpartner*innen_ELC, das kollektiv, KSCS, KEB RLP, SYNTHESIS

KAPITEL 1: "Auf dem Weg zur Schrift": über Lernende, Herausforderungen und professionelle Haltung

S. 37

das kollektiv_Carrington, K. / Mineva, G. / Salgado, R.

1.1 Einleitung

S. 37

1.2 Was ist Basisbildung für Erwachsene? Wie beschreiben wir die Lernenden?

S. 40

1.3 Motivation: Warum wollen die Lernenden lernen?

S. 43

1.4 Ein dekonstruktiver und intersektionaler Ansatz für Lernende

S. 52

1.5 Migrant*innen und Geflüchtete mit begrenzter formaler Bildung: Herausforderungen und professionelle Einstellung

S. 61

1.6 Poesiepädagogische Ansätze in der Basisbildung mit Erwachsenen

S. 67

INHALTSÜBERSICHT

KAPITEL 2: Methoden poesiepädagogischer Ansätze	S. 75
Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz_Tschida, S. / Wintzen, K.	
2.1 Einleitung	S. 75
2.2 Allgemeine Methoden	S. 79
2.2.1 Generative Wörter	S. 79
2.2.2 Stellvertretendes Schreiben	S. 80
2.2.3 Morphem-Methode	S. 81
2.2.4 Silbenmethode	S. 83
2.2.5 Lautiermethoden	S. 84
2.3 Methoden poesiepädagogischer Ansätze	S. 85
2.3.1 Methoden des Öffnens	S. 86
2.3.2 Methoden des Anfangens	S. 87
2.3.3 Methoden zur Ermutigung	S. 92
2.3.4 Methoden zur Arbeit mit poetischen Vorlagen	S. 94
2.3.5 Übungen zu poetischen Erfahrungen und zum Schreiben von Gedichten	S. 106

INHALTSÜBERSICHT

KAPITEL 3: Mögliche kreative Ansätze mit digitalen Instrumenten

S. 125

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz_Tschida, S. / Wintzen, K. & European Learning Centre_Ortiz, R.

3.1 Einleitung

S. 125

3.2 Poesiepädagogische Ansätze im digitalen Setting

S. 126

3.3 Smartphone-Aktivitäten

S. 130

3.4 Gruppenprojekt "Hoffnung"

S. 133

3.5 Fazit

S. 142

INHALTSÜBERSICHT

KAPITEL 4: Kunstbasierte Ansätze der Poesiepädagogik in der Grundbildung Erwachsener	S. 145
Kalamata Second Chance School_ Gallou, G. / Lianou, E. / Alexandropoulos, P.	
4.1 Einleitung	S. 145
4.2 Die Anfänge der Poesie in der griechischen Tradition und ihre erste Anwendung in der Kunst	S. 146
4.3 Der Einfluss der Poesie auf die Kunst	S. 149
4.4 Die Erfahrungen mit Poesie in der Kalamata Second Chance School	S. 150
4.5 Gedichte in Dialoge verwandeln und vorspielen	S. 153
4.6 Schlussfolgerung der KSCS aus den kunstbasierten Erkundungen von POETA	S. 163

INHALTSÜBERSICHT

KAPITEL 5: Evaluation der ersten Erprobung der poesiepädagogischen Ansätze	S. 167
Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz_Vanderheiden, E.	
5.1 Einleitung	S. 167
5.2 In welchem Bereich des Sprachunterrichts arbeiten Sie? Mit welcher Erfahrung?	S. 170
5.3 Wie würden Sie poesiepädagogische Ansätze im Rahmen Ihres Unterrichts beschreiben?	S. 172
5.4 In welchem Kontext, an welchen Orten, in welchem Ausmaß verwenden Sie diese Ansätze bereits?	S. 176
5.5 Welche Arten von Texten (auch aus dem kulturellen Kontext Ihrer Lernenden) haben Sie verwendet oder könnten Sie sich vorstellen, im Unterricht zu verwenden?	S. 180
5.6 Welche konkreten Erfahrungen haben Sie gemacht?	S. 182
5.7 Wie haben die Lernende auf das Angebot reagiert? Gab es Veränderungen während des Kurses?	S. 189
5.8 Welche Auswirkungen konnten Sie während und nach der poesiepädagogischen Lerneinheiten beobachten?	S. 193
5.9 Konnten Sie eine Veränderung bei den Lernenden in oder während der Erprobungen der Ansätze von POETA feststellen?	S. 198
5.10 Was sind Ihrer Meinung nach die Erfolgsfaktoren für die poesiepädagogischen Ansätze im Kurs?	S. 201
5.11 Was könnten bereichernde Aspekte dieser poesiepädagogischen Ansätze sein, neben den traditionellen didaktischen Unterrichtsmethoden?	S. 204
5.12 Fazit	S. 208

INHALTSÜBERSICHT

ABSCHLUSSKAPITEL: Fazit

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz_Tschida, S. / Wintzen, K.

S. 217

EINLEITUNG

Projektpartner*innen_ELC, das kollektiv, KSCS, KEB RLP, SYNTHESIS

Die Partnerorganisationen

Im Projekt POETA beschreiben und analysieren Partner*innen*1 der Erwachsenenbildung aus fünf europäischen Ländern die Facetten poesiepädagogischer Ansätze in der Grundbildung von Erwachsenen: die **Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz (KEB RLP)** aus Deutschland, **das kollektiv** aus Österreich, das **European Learning Centre (ELC)** aus Spanien, das **SYNTHESIS Center for Research and Education** aus Zypern und die **Kalamata Second Chance School (KSCS)** aus Griechenland. Gemeinsam bringen die Partner*innen eine Vielfalt aus der Praxis von Lehrkräften*2 und aus Lehrkräftequalifizierungen in das Projekt ein. So können sie den Erwerb und die Entwicklung der Schriftsprache in der Erwachsenenbildung aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Dies spiegelt sich in ihrer Arbeit zu poesiepädagogischen Ansätzen mit ihren spezifischen Lerngruppen wider.



1: In diesem E-Book wird der Genderstern verwendet. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich – sofern nicht anders kenntlich gemacht – auf alle Geschlechter und alle Personen, die sich keinem Geschlecht zuordnen. Alle Personen stehen gleichberechtigt nebeneinander. Die Zitate bleiben unverändert.

2: Die Partner*innen haben sich aufgrund der Einheitlichkeit auf den fortlaufenden Begriff "Lehrkraft" geeinigt. Das weite Verständnis über diesen Begriff und die Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Personen, die die Erwachsenenbildungseinrichtung besuchen, wird in Kapitel 1 näher erläutert.

Die **KEB RLP** aus Deutschland, die das Projekt koordiniert, ist der Dachverband aller von der katholischen Kirche getragenen. Erwachsenenbildungseinrichtungen in Rheinland-Pfalz. Sie ist vor allem in den Themenbereichen Geisteswissenschaften, Philosophie, Theologie, Geschichte und Zeitgeschichte, Politik, Soziologie und Gleichstellung tätig.

Weitere Schwerpunkte der KEB RLP sind die politische Bildung und die berufliche Bildung, wobei letztere in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen hat. Ihre Angebote stehen allen Menschen unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit offen. Erwachsenenbildung wird als ganzheitliche, wertorientierte und integrative Bildung verstanden, die zu selbständiger Urteilsbildung und verantwortlichem Handeln im persönlichen, beruflichen, gesellschaftlichen und politischen Leben befähigt und ermutigt. Die KEB RLP arbeitet kontinuierlich an der Erforschung und Umsetzung von Weiterentwicklungen und Innovationen in diesem Bereich.

Die KEB RLP ist eine erfahrene Organisation für die Qualifizierung von Erzieher*innen. Sie bietet Online-Qualifizierungskurse für Erzieher*innen und auch für Lehrkräfte in der sprachlichen Erwachsenenbildung in den Bereichen Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache an. Auf der Kursebene ist die Organisation an einem Projekt zur schriftsprachlichen Grundbildung für Erwachsene in einem Online-Setting beteiligt. Die KEB RLP bringt zudem die jahrzehntelange Expertise eines literarisch-poetischen Ansatzes der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen in POETA ein.

das kollektiv in Linz, Österreich, ist ein Ort der Bildungs- und Kulturarbeit, des Austausches, des Widerstandes und der kollektiven Organisation. Der Verein arbeitet im Bereich der Erwachsenenbildung mit Migrant*innen und geflüchteten Frauen*

(siehe *3), die in der Gesellschaft am wenigsten privilegiert sind. Zentrales Ziel des Vereins ist es, die aktive und gleichberechtigte Teilhabe von Migrant*innen an der österreichischen Gesellschaft zu fördern und gleichzeitig diese Gesellschaft zu verändern. Dazu gehören pädagogische Aktivitäten (Grundbildung mit Alphabetisierung und Kurse für den Hauptschulabschluss), Beratung, Forschungsprojekte sowie kulturelle und politische Arbeit.

In Kooperation mit der KEB RLP in Deutschland hat das kollektiv vor einigen Jahren begonnen, poesiepädagogische Ansätze in der zweitsprachlichen Alphabetisierungsarbeit zu erproben und systematisch weiterzuentwickeln. Als eine Organisation von Migrant*innen für Migrant*innen bringt das kollektiv einen poetisch-politischen Ansatz in das Projekt ein.

Der spanische Partner **ELC** gehört zu einem Netz von Ausbildungszentren in der ländlichen Region der Cádiz-Berge in Südspanien. Die wesentlichen Ausbildungsbereiche sind das Erlernen von Sprachen, die Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) und die Berufsausbildung. Die Region kann allgemein als industriell bezeichnet werden (hauptsächlich Lederherstellung, aber auch Landwirtschaft). Sie ist geografisch isoliert und weist eine der höchsten Arbeitslosenquoten in Spanien auf. Die Teilnahme des ELC an diesem Projekt konzentriert sich in erster Linie auf digitale und kommunikative Kompetenzen, die

3: das kollektiv bemüht sich um eine diskriminierungsfreie und geschlechtergerechte Sprache. Der Genderstern wird wie folgt zu dem Begriff Frauen in von das kollektiv geschriebene Kapitel / Abschnitte angewendet, um Geschlechter jenseits eines binären Geschlechtermodells sichtbar zu machen.

Entwicklung von Lehrplänen und die Verbreitung der Wirkung des Projektes durch nationale und internationale Partnerschaften. Mit seiner Erfahrung in der Leitung von multikulturellen Kontexten liegt das Hauptaugenmerk des ELC auf der Entwicklung alternativer digitaler Lehrpläne, der Erwachsenenbildung und der Schulung von Ausbilder*innen, Mitarbeitenden und jungen Fachkräften.

Das ELC hat an verschiedenen von der EU geförderten Projekten zu innovativen Lernmethoden teilgenommen, wie z. B. dem digitalen Geschichtenerzählen als Instrument zur sozialen Integration. Im Projekt POETA möchte das ELC so weit wie möglich zur Erforschung und Systematisierung poesiepädagogischer Ansätze beitragen.

Die zypriotische Partnerorganisation **SYNTHESIS** initiiert und realisiert Projekte mit positiver sozialer Wirkung, wobei der Schwerpunkt auf der sozialen Eingliederung liegt. Sie gründeten und leiten das Hub Nicosia, ein Bildungszentrum und eine Gemeinschaft von Organisationen mit kulturellen, ökologischen und sozialen Zielen. SYNTHESIS leitet das "Social Café", eine einzigartige Initiative, die auf die Stärkung der Handlungskompetenz von Migrant*innen und Geflüchteten abzielt. Ihre Adressat*innen sind Jugendliche, Erwachsene, Migrant*innen, Geflüchtete und Asylbewerber*innen, "NEET"-Jugendliche (weder in Beschäftigung noch in Bildung oder Ausbildung), Frauen und Menschen mit eingeschränkten Möglichkeiten, sowohl mit als auch ohne Behinderungen. In enger Zusammenarbeit mit Interessenvertreter*innen im ganzen Land und in Europa bringt SYNTHESIS Innovationen ein – vor allem durch digitale und mobile Online-Tools – um ein

Gleichgewicht zwischen Wissen und Sozialkompetenzen zu ermöglichen. Als akkreditierte Berufsbildungseinrichtung und Anbieter*in von Erwachsenenbildung führt SYNTHESIS Schulungen durch und entwickelt Bildungsmaterialien, die für soziale Eingliederung, Entrepreneurship und globales Lernen relevant sind, auch im Hinblick auf Aktivitäten zur Erreichung der nachhaltigen Entwicklungsziele der Vereinten Nationen.

SYNTHESIS ist erfahren in der Leitung und Koordination von Projekten, die sich vor allem auf kulturelle Aktivitäten, sozial engagierte Kunst, Inklusion und Geschlechtergleichstellung konzentrieren. Sie nutzen die Intersektionalität als Instrument für die Entwicklung von Lernmaterialien, um Mehrfachdiskriminierungen anzusprechen und zu verstehen, wie unterschiedliche Identitäten den Zugang zum Lernen, zu Rechten und Chancen beeinflussen. Für sie ist Poesie keine außer Gebrauch gekommene Kunstform, sondern eine, die es ermöglicht, das Lernen bunter, subversiver und inklusiver zu gestalten. Mit diesen Zielen und Hintergründen möchte SYNTHESIS so viel wie möglich zur Entwicklung poesiepädagogischer Ansätze beitragen.

Die **Kalamata Second Chance School (KSCS)**, die Partnerorganisation aus Griechenland, ist eine öffentliche Bildungseinrichtung für die Sekundarstufe für Erwachsene, die ihre Schulpflicht nicht erfüllen konnten. Die KSCS legt den Schwerpunkt auf das Erlernen von Sprache, Mathematik, Informatik und grundlegenden kognitiven Fähigkeiten und stärkt zudem die Entwicklung sozialer Kompetenzen einzelner Auszubildender, die aufgrund von Armut, Einwanderung

oder rassistischen Vorurteile am Rande der Gesellschaft stehen.

In den letzten Jahren hat die KSCS neue pädagogische Zugänge für ihre erwachsenen Lernenden*⁴ eingeführt. Poesie, IKT und verschiedene Arten von Kunst sollen die sprachliche Kommunikation und zudem die Teilhabe an Kultur entwickeln, um sich in der griechischen und europäischen Gesellschaft zurechtzufinden. Die Organisation bringt einen Ansatz in das Projekt ein, der die Lehrkräfte dazu ermutigt, zu „Gesprächspartner*innen mit Texten“ zu werden, und die Lernenden dazu ermutigt, dies ebenfalls zu tun.



Herkunft des Fotos: Kalamata, Griechenland

*⁴: Die Partner*innen haben sich aufgrund der Einheitlichkeit auf den fortlaufenden Begriff „Lernende“ geeinigt. Das weite Verständnis und die Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Personen, die die Erwachsenenbildungseinrichtung besuchen, wird in Kapitel 1 näher erläutert.

Hintergrund der poesiepädagogischen Ansätze

Adamczak und Pfirrmann (1988) waren Pioniere in der muttersprachlichen Alphabetisierung Erwachsener im deutschsprachigen Raum. Durch den Einsatz von literarischen Impulsen und kreativen Schreib Anregungen eröffneten sie Erwachsenen den Zugang zum Alphabetisierungsprozess. Die beiden Autor*innen veröffentlichten kreative Ansätze und etablierten literarische Modelle, Märchen, Gedichte und Texte aus dem biografischen Schreiben in der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen.

Die Absicht, poesiepädagogische Ansätze für die Grundbildung mit Erwachsenen zu entwickeln, basiert auf der jahrzehntelangen Praxis eines literarisch-therapeutischen Ansatzes von Adamczak und Wintzen (1993). Die Autor*innen von „Die aus dem Schweigen kommen“ treffen in ihren muttersprachlichen Schreibgruppen auf Menschen, deren Angst vor dem Schreiben so groß ist, dass sie den Versuch zu schreiben unterlassen und den Gebrauch der Schrift ganz verlieren. Indem sie sich auf die eigene Biografie beziehen, an literarische Texte anknüpfen und den Worten von Dichter*innen begegnen, finden die Menschen den Weg aus der Angst in den Ausdruck. Sie sind auf der Suche nach ihrem eigenen Ausdruck, um ihre „eigenen innewohnenden Kräfte“, wie es der Psychoanalytiker und Sozialpsychologe Erich Fromm (1984) formulierte, zum Ausdruck bringen zu können. Die schöpferische Kraft der verdichteten Emotionen von Gedichten wird für die Menschen auf dem Weg zur Schrift spürbar und entfaltet eine Heilkraft, deren Wirksamkeit weit über die Lese- und Schreibfähigkeit hinausgeht. Im Sinne der Dichterin Hilde Domin (1988) können die Menschen Gedichte zu ihren Gebrauchsgegenständen machen. Indem sie in

der Poesie und im Schreiben ihre Sprache wiederentdecken, entdecken sie sich selbst wieder. Paulo Freires Idee der Befreiung ist hier erkennbar, als Befreiung von machtvollen Umständen, die Menschen vom Schreiben fernhielten. Der Dialog mit der Poesie ermöglicht es ihnen, ihre Stimme zu erheben, um sich auszudrücken und im geschriebenen Wort Ausdruck zu finden.

Dieser literarisch-therapeutische Ansatz liegt der Erforschung eines poesiepädagogischen Ansatzes im Projekt "Poesiepädagogisches Konzept für die Arbeit mit Menschen auf dem Weg zur Schrift" der KEB mit ihren österreichischen Kolleg*innen von das kollektiv zugrunde. Im Rahmen des vom Land Rheinland-Pfalz geförderten Modellprojekts zu poesiepädagogischen Konzepten veröffentlichte die Projektgruppe das Buch "Auf dem Wortweg" (2021) über den poesiepädagogischen Ansatz zur Alphabetisierung und Grundbildung, dem das POETA-Projekt folgt.

Im Rahmen des POETA-Projektes werden die poesiepädagogischen Ansätze von den Projektpartner*innen weiter erforscht. Der Fokus liegt auf der Arbeit mit den jeweils adressierten Gruppen. Die Partnerorganisationen vertreten unterschiedliche methodisch-didaktische Zugänge zur Sprachbildung, insbesondere zur Alphabetisierungsarbeit. Dabei werden Voraussetzungen und Ansätze der Grundbildung mit Erwachsenen sichtbar, die zu einer literarisch-poetischen Arbeit führen. Im deutschsprachigen Raum sind z. B. Einflüsse aus der Grundschulpädagogik und der Sozialarbeit sichtbar geworden. Darüber hinaus sind Ansätze mit Einflüssen aus der Psychoanalyse oder der Psychotherapie zu erkennen. Auch Perspektiven aus der Erwachsenenbildung werden aufgegriffen, insbesondere die Befreiungspädagogik Freires und das politische Konzept der

Partizipation sowie Ansätze zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit oder einer Ermöglichungsdidaktik.

Die KEB RLP trägt mit ihren Bildungsprojekten zur Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter bei. Sie fördert das soziale, politische, kulturelle und interkulturelle Lernen und baut Bildungsdefizite ab. Die KEB RLP unterstützt Menschen unabhängig von Geschlecht, Religion, kulturellem oder sozialem Hintergrund dabei, neue Kenntnisse, Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Qualifikationen zu entwickeln oder vorhandene zu vertiefen. Dialog- und Demokratiekompetenz, Diskussionskultur und Pluralitätstoleranz sowie Handlungsfähigkeit gehören zu den zentralen Zielen. Die KEB RLP beteiligt sich am Dialog und an der Diskussion über Entwicklungen, Veränderungen, Probleme und Zukunftsfragen der Gesellschaft, um ihrer Verantwortung für die Weiterentwicklung einer humaneren Zukunft gerecht zu werden. Im Rahmen von POETA bringt die KEB RLP nicht nur ihre Expertise im Bereich der Grundbildung ein, sondern auch ihre langjährige Erfahrung als Einrichtung zur Qualifizierung von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung. So qualifiziert die KEB RLP im Rahmen des Projekts "FIF Förderung von Integration durch Fortbildung" (FIF) Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache und die Alphabetisierung Deutsch als Zweitsprache nach den Vorgaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) im nationalen Standard für Deutschland. Darüber hinaus qualifiziert die KEB RLP Lehrkräfte in den Bereichen Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache im Landesprogramm "Basisbildungsqualifizierung" (BBQ) für Rheinland-Pfalz. Die KEB

RLP setzt bundesweit Standards für die Qualität von Qualifizierungen - insbesondere in Form von Online-Qualifizierungsmodulen - und für die Wertschätzung und Einbindung von Ressourcen der Lernenden. Diese Expertise wird in die MOOC- und E-Book-Qualifizierungstools des POETA-Projekts einfließen.

Im Fremdsprachenunterricht, der sich mit Alphabetisierungsarbeit befasst, werden Elemente der Fremdsprachendidaktik mit erwachsenenpädagogischen Ansätzen kombiniert. Zweitsprachenunterricht, zum Beispiel bei das kollektiv, wird immer auch als politische Bildung, Wissensproduktion und sprachliche Ermächtigung verstanden. Sie wird als politische Bildungsarbeit bezeichnet, um ausdrücklich zu betonen, dass Bildung immer politisch ist, wie der Befreiungspädagoge Paulo Freire schon vor langer Zeit beschrieben hat: Sie kann den Status quo in Frage stellen oder ihn "einfach" als gegeben und unveränderbar erfassen und vermitteln. Dementsprechend gibt es in der Bildungsarbeit nichts jenseits des Politischen.

Die Betonung des Verständnisses des Lehrens und Lernens einer zweiten Sprache im Kontext der Migration als ein Akt der Wissensproduktion beruht auf der Überzeugung, dass Wissen im Sinne einer kritischen Bildung niemals das Ergebnis der Vermittlung von Inhalten ist, die der Lernende auswendig lernen muss. Vielmehr entsteht Wissen in diesem kritischen Kontext immer aus der dialogischen und wechselseitigen Beziehung zwischen dem Wissen selbst, der Lehrkraft und dem Lernenden. Erwachsenenbildung wird hier, in Übereinstimmung mit Paulo Freire, als ein Raum gesehen, in dem nicht nur das bereits vorhandene, sondern auch das noch nicht vorhandene Wissen produziert und reflektiert wird (vgl. <http://glossario.paulofreire.org/verbete/71>). Die Produktion von Wissen, die als

Bestandteil des kritischen Lehr- und Lernprozesses praktiziert wird, transformiert sowohl das Gewusste als auch die Wissenden / Akteur*innen in diesem Prozess. In der Diskussion um Spracherziehung und Alphabetisierung wird dieser Ansatz als kritische Auseinandersetzung mit dominanten Sprachnormen und -registern konkretisiert, die letztlich zur Produktion von Wissen über Sprache und deren Gebrauch im Kontext von Machtasymmetrien führt. Linguistisches Empowerment wird daher als eine kritische und bewusste Aneignung der dominanten Sprache verstanden. Zentral für den Prozess des "Linguistic Empowerment" ist die Entwicklung von Sensibilität im Umgang mit dem hegemonialen Ziel der gesellschaftlich normativen Anpassung von sozial benachteiligten Lernenden in Sprachkursen. Ein Ziel, das oft unter dem Deckmantel der Förderung des interkulturellen Lernens oder der Integration vermittelt und verfolgt wird. In der Poesie findet ein solcher hinterfragender und nicht nur unterwerfener Umgang mit sprachlichen Normen ein unterstützendes Flussbett.

Im Rahmen einer kritischen Bildungsarbeit entwickelt der Verein das kollektiv seit Jahren Ansätze, Methoden, Curricula und Materialien und erprobt und reflektiert diese sowie die Lernprozesse im Austausch mit den Lernenden. Das kollektiv beschäftigt sich immer wieder mit der Frage, wie es möglich ist, Ansätze zum Zweitspracherwerb oder zur Grundbildung und Alphabetisierung mit Migrant*innen zu entwickeln. Dabei geht es um das rückwirkende Sprechen, Aushandeln und Reflektieren von Sprache, die sich verändernd auf die Wirklichkeit auswirkt. Neben anderen Kernprinzipien versteht der Verein seine Bildungspraxis als eine Praxis der Wissensproduktion, der „Kommunikation mit den Sternen“. Utopische Vorstellungskraft wird als Leitmotiv einer kritisch-poetisch-emanzipatorischen pädagogischen Praxis verwendet. Diese Praxis deckt die Mängel, das Elend, die Gräueltaten, das Leiden, die Unterdrückung und die Gewalt in der bestehenden Realität auf. Dabei sollte sie in der Lage sein, den

Wunsch nach Veränderung in der eigenen Vorstellungskraft zu wecken, wobei sie den Wunsch nach Veränderung nicht erstickt, sondern vielmehr dazu einlädt, die bestehende Realität kennen zu lernen, sie neu zu benennen und nach Veränderung zu suchen (Chauí, 2001, S. 136). Auf diese Weise wird die utopische Vorstellungskraft zusammen mit einer Praxis der Aneignung und Veränderung der Welt kultiviert.

Paulo Freire - und viele andere radikale Denker*innen und Pädagog*innen wie bell hooks und Gayatri Chakravorty Spivak - haben die Saat des Widerstands und der Hoffnung in der ganzen Welt gelegt und verbreitet. Heute, im Kontext der europäischen Migrationsgesellschaften, müssen bei der Übernahme und Ausweitung ihres Ansatzes für eine kritische Erwachsenenbildung wichtige Fragen geklärt werden. Zum Beispiel: Wie kann Bildungsarbeit in einer Migrationsgesellschaft transformative Ziele verfolgen statt konservativer Ziele, die die Aufrechterhaltung der gegebenen Verhältnisse beinhalten? Welchen Beitrag kann Bildungsarbeit zu einem angestrebten Strukturwandel in und von Gesellschaften leisten? Wie kann das Verständnis von Bildung, insbesondere der Erwachsenenbildung, als Raum für die Erweiterung der Kapazitäten für utopische Imagination, für Metaphern, für Poesie und für gesellschaftspolitisches Handeln reflektiert, diskutiert und gefördert werden, um zu einer kollektiven Praxis der sozialen Transformation, für "un buen vivir" für alle und für mehr Unabhängigkeit und erfinderischen Widerstand zu führen?

Oder um poetisch zu fragen:

*Wie sollen wir weitermachen:
wie die Hoffnung,
die unter dem Himmel
des Globalen Nordens
auf dem Drahtseil
mit einem Regenschirm tanzt?
Und wie können wir den Sprung
in einem hohen Sprung
ins Utopische, ins Poetische
proben?*

Die Partnerorganisation das kollektiv verbindet die Entwicklung eines auf Poesie basierenden Ansatzes für die Grundbildung mit der Möglichkeit, Paulo Freires Ansatz (educación popular) auf die Alphabetisierung Erwachsener auszuweiten, indem poetische Inputs anstelle von oder in Kombination mit Bildern und Kunstwerken auf der Suche nach generativen Themen und generativen Worten verwendet werden. Vor allem unterstützt der Ansatz Lehrkräfte dabei, Bildungsarbeit als Alternative oder Gegenpol zur Ökonomisierung von Bildung und Affekt im neoliberalen Kontext zu gestalten. Zudem birgt der Ansatz die Möglichkeit, die Pädagogik selbst zu poetisieren; man könnte ihn als einen Versuch beschreiben, die Andragogik zu poetisieren. Genauer gesagt, fügt er dem theoretischen und methodischen Rahmen der Grundbildung Erwachsener auf dem Weg zur Schrift eine poetische Dimension hinzu und strebt eine andere Art des Denkens, Planens, Lehrens und Lernens an, die sich jenseits von messbaren und nutzbaren Lernergebnissen entfaltet.

Das Ziel und der Bildungsansatz des ELC bestehen darin, multimediale und kreative Ressourcen zur Förderung der Bildung einzusetzen. Dies kann geschehen, indem man die Lernenden aus ihrer gewohnten Umgebung herausholt, sie auf Exkursionen mitnimmt, sie mit der Natur verbindet oder sie an andere Orte bringt, an denen sie die Welt um sich herum auf praktische Weise kennenlernen können. Generell werden Praktiken der sozialen Eingliederung in den Lernprozess integriert. Der Schwerpunkt liegt auf der ressourcenorientierten Bearbeitung von Themen, wobei der Alltag der Lernenden als Kontext genutzt wird. Die kreativen Lernansätze nutzen Technologien wie Bildungs-Apps oder Online-Ressourcen und beinhalten praktische Aktivitäten wie Experimente oder Gruppenprojekte. Das Hauptziel besteht darin, die Lernenden als Teil des Lernprozesses zu betrachten und die Ressourcen für alle zugänglich zu

machen. Das ELC arbeitet kontinuierlich daran, kreative Prozesse wie Poesieansätze einzubinden und digitale Ressourcen zur weiteren kreativen Bereicherung einzubeziehen.

Die Partnerorganisation SYNTHESIS verfolgt einen partizipatorischen Ansatz für das Erlernen von Zweitsprachen und setzt pädagogische Praktiken und Aktivitäten ein, die die Beteiligung und das Engagement der Lernenden fördern. Der partizipatorische Ansatz bietet die Möglichkeit, mit Menschen mit unterschiedlichem kulturellem, bildungsbezogenem und gesellschaftspolitischem Hintergrund Sprachen zu lernen und dabei kritisch gegenüber kulturellen Verallgemeinerungen, Stereotypen und anderen Formen der Diskriminierung oder Unterdrückung zu bleiben.

Der partizipatorische Ansatz Paulo Freires ist eine Unterrichtsstrategie, die Themen oder Inhaltsbereiche umfasst, die für die Lernenden von Interesse sind. Nach Freire sind ungerechte soziale Verhältnisse auf Analphabetismus zurückzuführen, und der Zweck der Bildung besteht darin, die Lernenden zu befähigen, sich aktiv von ihrer Last zu befreien. Da der partizipatorische Ansatz Themen für bestimmte Zwecke verwendet, fällt er unter den Begriff des inhaltsbezogenen Unterrichts. Die Themen basieren auf realen Problemen, mit denen die Lernenden tagtäglich konfrontiert sind, und das Sprachenlernen wird genutzt, um soziale Probleme zu lösen, die Lernenden zu befähigen und einen sicheren Raum zu schaffen, in dem sie interagieren, sich ausdrücken und soziale Bindungen und ein Gemeinschaftsgefühl aufbauen können. Der partizipatorische Lernraum unterscheidet sich von frontalen Methoden, die traditionell in Sprachlernumgebungen eingesetzt werden. Durch Freires Konzept stellt der partizipatorische Ansatz die alte Lehrmethode in Frage, bei der die Lehrkräfte als

Absender*in von Informationen und die Lernenden als Empfänger*in agieren. Im Gegensatz zu früheren Methoden beinhaltet der partizipatorische Ansatz einen zweiseitigen Lernprozess. Der*die Auszubildende und die Lernenden arbeiten zusammen, wobei der*die Auszubildende als Moderator*in und Vermittler*in fungiert.

Lehrkräfte, die einen partizipatorischen Ansatz verfolgen, möchten bei den Lernenden im Laufe des Unterrichts Eigenverantwortung wecken. Die Lehrkräfte sind darauf bedacht, als Vermittler*in und nicht als Autoritätsperson zu agieren, indem sie einen zweiseitigen Dialog mit Strategien wie Problemstellung und Problemlösung, die das kritische Denken fördern, und innovative Ansätze einsetzen, um die Herausforderungen der Lernenden anzugehen. Die Themen werden auf der Grundlage der Realität und der bisherigen Erfahrungen der Lernenden entwickelt, was zu einer authentischen und sinnvollen Lernerfahrung führt.

Die Lernenden werden ermutigt, in Partnerarbeit, in kleinen Gruppen oder ganzen Gruppen zusammenzuarbeiten. Aktivitäten wie Rollenspiele, das Übersetzen von Texten in Paaren oder Kleingruppen, die Präsentation von Arbeiten und Diskussionen im Plenum spielen eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen, da dies die Werkzeuge sind, die den Lernenden helfen, Hindernisse bei der verbalen Kommunikation zu überwinden. Durch die Diskussion von Themen wie Inklusion, Unterschiedlichkeit, Vielfalt, Akzeptanz, Empathie, Barrieren in den Bereichen Bildung, Kinderbetreuung, Gesundheitsfürsorge und Frauenförderung werden die Lernenden ermutigt, an der Sprache zu arbeiten und gleichzeitig ihre eigenen Erfahrungen, Gedanken, Ideen und Emotionen mit anderen Gruppen von Lernenden zu teilen, soweit sie sich dabei wohl fühlen.

Die Mehrheit der Lernenden sind Migrant*innen und Geflüchtete aus verschiedenen geografischen Gebieten, die ihre Heimatländer aus unterschiedlichen Gründen verlassen haben, z. B. auf der Suche nach Arbeit oder auf der Flucht vor Gewalt und Verfolgung. Sie haben sehr unterschiedliche Bildungserfahrungen gemacht: Einige haben keine formale Schulbildung, während andere ein hohes Bildungsniveau erreicht haben und über einschlägige akademische und berufliche Qualifikationen verfügen. Darüber hinaus fehlt es an Maßnahmen zum Spracherwerb für Migrant*innen und Geflüchtete. Nur sehr wenige europäische Länder verfügen über klar formulierte, evidenzbasierte Sprachlernstrategien für Minderheiten, und dort, wo es sie gibt, sind sie fragmentarisch und enthalten nur wenige übergreifende Rahmenkonzepte, die auf pädagogischen Ansätzen basieren, die die Integration unterstützen können (Miller, Ziaian und Esterman, 2018). Länder, die über systematische Strategien und Ansätze für den Sprachunterricht für Migrant*innen verfügen, unterscheiden häufig nicht zwischen Geflüchteten und anderen Migrant*innen, und wichtige Identitätsfaktoren wie das Geschlecht im Lernprozess werden nicht berücksichtigt. Laut UNESCO

“ ist sich die internationale Gemeinschaft zwar weitgehend einig, dass die Sprache ein bedeutendes Lernhindernis für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund darstellt, doch müssen bestimmte Bereiche in der Politik von Regierungen und internationalen Organisationen stärker berücksichtigt werden.“ (UNESCO, 2018 c) ”

Sprachlehrkräfte müssen über den Kontext der Migration und die Rechte von Migrant*innen und Geflüchtete informiert sein, um das Lernangebot ansprechend zu gestalten und auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können und sie bei der Überwindung von Hindernissen und Lernschwierigkeiten zu unterstützen. Die Rechte

der Menschen unterscheiden sich je nach ihrem Aufenthaltsstatus erheblich. Die Erlangung eines Aufenthaltsstatus ist in der Regel ein Prozess, der je nach Land und den besonderen Umständen der Menschen, die Asyl beantragen, mehrere Monate oder länger dauern kann. Während die Anerkennung als Geflüchtete zahlreiche Rechte verleiht und häufig zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen wie Sprachunterricht beinhaltet, können registrierte Asylbewerber*innen oder Personen, die ihren Asylantrag noch nicht gestellt haben, mit Einschränkungen konfrontiert werden, wie z. B. der Unterbringung in einem Aufnahmezentrum, dem Verbot, außerhalb der Gemeinde oder Region zu reisen und dem Verbot zu arbeiten. Unabhängig vom rechtlichen Status hat jedoch jeder das Recht auf grundlegende Dinge wie Unterkunft, Nahrung, Gesundheitsversorgung und Bildung für Kinder. Bei der Freiwilligenarbeit oder der Arbeit mit Geflüchteten und Migrant*innen ist es notwendig, sich mit den Gesetzen, Regeln und grundlegenden Vorschriften, Rechten und Herausforderungen vertraut zu machen, mit denen jede Gruppe von Lernenden in jedem Land konfrontiert sein könnte. Angesichts der Umstände, unter denen Migrant*innen und Geflüchtete Sprachen lernen, sind Lehrkräfte bereit, eine Vielzahl von Instrumenten und Ansätzen einzusetzen, um den Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Resilienz und mentale Stärke sind erforderlich, ebenso wie der Wille, Menschen zu unterstützen und in einem herausfordernden Umfeld zu arbeiten, in dem Sensibilität für unterschiedliche Kulturen unerlässlich ist. Die Kenntnis einer anderen Sprache wird oft als nützlich empfunden; Enthusiasmus und Engagement sind Schlüsselemente, ebenso wie ein ruhiges Herangehen an schwierige Situationen und eine beruhigende Haltung in der Kommunikation. Ausgehend von diesen Erfahrungen möchte SYNTHESES die poesiepädagogischen Ansätze auf der Grundlage der bereits angewandten Methoden und Instrumente erforschen, um zur

Entwicklung einer politischeren und künstlerischen und ganzheitlichen Pädagogik für erwachsene Zweitsprachlerner*innen beizutragen.

Die Kalamata Second Chance School (KSCS) orientierte sich zunächst an den Lehrmethoden, die bereits in der griechischen Sekundarstufe existierten und sich auf die grammatikalische und konzeptionelle Analyse konzentrierten. Diese Methoden helfen dabei, die griechische Sprache zu beherrschen. Aufgrund des Alters, der Lebenserfahrung, der Bedürfnisse und der Persönlichkeit der erwachsenen Lernenden ist es jedoch notwendig, künstlerische und kreative Schreibtechniken und -übungen hinzuzufügen, die den Lernenden helfen, ihre "gefangenen" Gefühle auszudrücken, zu lernen, mit ihren Kolleg*innen zu kommunizieren, aber auch über die Geschichte und Kultur des Landes, in dem sie leben, informiert zu werden.

In der KSCS wird die Poesie sowohl als wöchentlicher Gegenstand des Lernens - zum Erwerb von Wissen, Ausdruck, Kommunikation und Zusammenarbeit - als auch in verschiedenen spezifischen Kursen wie Griechisch und Englisch, IKT und Musik verwendet, wodurch die Poesie eine weitere Dimension erhält, die mit den täglichen Bedürfnissen des modernen Erwachsenen verbunden ist. Zunächst nähert sich die griechische Partnerorganisation dem Gedicht mit traditionellen Methoden der Sprachanalyse, damit die erwachsenen Lernenden lesen und schreiben lernen und ihren Wortschatz um neue Wörter und Ausdrücke erweitern können. Dann werden den Lernenden vertonte Gedichte vorgestellt, so dass sie eine geistige Verbindung zu dem Gedicht herstellen können, das sie untersuchen. Dabei lernen sie, ihre Gedanken, Ängste, Sorgen und Träume mit Hilfe der neuen sprachlichen Ausdrucksformen der Poesie auszudrücken. Darüber hinaus bringen sie durch

kreative Schreib- und Malübungen zu Papier, was sie fühlen. Und indem sie sich mit dem historischen, sozialen und politischen Kontext der Dichter*innen auseinandersetzen, erwerben sie Wissen über die Kultur, die sie umgibt.

Im Hinblick auf die Bedürfnisse, Hindernisse und Erwartungen der Lernenden in einer griechischen Second-Chance-School für Erwachsenenbildung ist es wichtig, die Sichtweise einzelner Lernenden und jeder Gruppe von Lernenden, die zusammenarbeiten sollen, zu berücksichtigen, bevor irgendeine Praxis umgesetzt wird. Durch die Bereitstellung von Anreizen und die Verwendung unterschiedlicher Ansätze für ein Thema wird ein fruchtbarer Boden für Lernen, Interaktion und kooperatives Lernen geschaffen, vor allem durch die Zusammenarbeit der Lerngruppen mit der Lehrkraft.

Bei der pädagogischen Abgrenzung und Ausrichtung der Sprachkompetenz in den Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs in Griechenland (SDEs) wird der Schwerpunkt weitgehend auf die Produktion nützlicher Texte und die Entwicklung von Sprachkenntnissen gelegt, die realen Kommunikationsbedingungen dienen, und weniger auf die Literatur, die als kognitiver und pädagogischer Gegenstand klar getrennt ist (Chatzisavidis, 2003). Einer neuen Lehrmentalität folgend werden, wie bereits erwähnt, die Lehrkräfte, wenn sie sich für den didaktischen Ansatz eines literarischen Textes entscheiden, dazu angehalten, zu „Gesprächspartner*innen mit den Texten“ zu werden und ihre Lernenden dazu zu ermutigen, dies ebenfalls zu tun. Die Literatur muss Teil eines "Multi-Literacy-Lehrplans" sein, da ihre sozialen und ideologischen Merkmale multidimensional sind (Chontoulidou, 2003). Darüber hinaus entspricht ein Literaturunterricht, der sich auf die Theorien der Rezeption und der

ästhetischen Reaktion stützt, voll und ganz den von den Second-Chance-Schulen festgelegten Bildungszielen. Mit diesen beiden Theorien der Literaturkritik betreten die Erwachsenenbildner*innen Neuland auf dem Gebiet der Pädagogik und des Unterrichts, da sie sich auf stärker lernerzentrierte Praktiken konzentrieren und die traditionellen lehrerzentrierten Ansätze revidieren (Tziouvas, 1987; Hawthorn, 2002). Insbesondere im Kontext des lebenslangen Lernens könnte die Einstellungstheorie*5 ein wertvolles Instrument sein, da sie die Theorien der Erwachsenenbildung während des Bildungsprozesses unterstützt.

In diesem Zusammenhang hat die IKT viel zu bieten. Die neuen Technologien können die erwachsenen Lernenden von passiven, nicht teilnehmenden Empfänger*innen in kreative Gesprächspartner*innen mit den Texten verwandeln, in Lernende, die durch den Kontakt mit ihnen Horizonte öffnet (Kilintyrea & Gallou, 2011). So erstellten die Lernenden der KSCS im Jahr 2010 mit Hilfe von IKT und unter Anwendung der poesiepädagogischen Ansätze ein Gedicht-Tagebuch in gedruckter und elektronischer Form im Rahmen eines Projekts mit dem Titel "ein Gedicht jeden Tag ...". Anschließend produzierten die Lernenden polymorphe Texte und konnten durch Aktivitäten wie mechanisches Schreiben und das Nachstellen von Gedichten die Fluidität des poetischen Schreibens und seine Polysemie verstehen.



5: Hawthorn-Effekt: Menschen, die soziale Wertschätzung erfahren, lernen besser.

In ihren ersten Versuchen, poesiepädagogische Ansätze systematisch zu beschreiben, hinterfragen die Organisationen dieser transnationalen POETA-Partnerschaft Annahmen und kulturelle Differenzierungen in Bezug auf das Verständnis von Poesie. Sie ebnet unter anderem den Weg für eine Perspektive der Erkundung und Neuerfindung des Wortes und der Gedankenwelt. Das ist etwas, das sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrkräften Mut erfordert. Alle kommen aus unterschiedlichen Kulturkreisen und suchen nach Erfahrungen mit Poesie, die mit Musik, Tanz, bewegten Bildern und Kunst verbunden sind. Sie stellen die westliche Kultur in Frage und analysieren die Kultur des Scheiterns. Sie wenden sich gegen die Ökonomisierung der Alphabetisierung und haben eine poetische Praxis der Aneignung und Transformation von Sprache, Poesie und der Welt entwickelt. Sie erörtern verschiedene Ansätze für eine transformative Bildung im Zusammenhang mit der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen. Im Prozess der Anwendung einer theoriebildenden Praxis beschreiben, teilen und reflektieren die POETA-Partner*innen ihre bisherigen andragogischen und methodisch-didaktischen Referenzen sowie die Facetten möglicher poesiepädagogischer Ansätze. Sie erkunden ihre Praxis mit ihren jeweiligen Lerngruppen. Sie stellen Fragen zu ihrem Zugang zur Poesie, zu ihrem kulturellen Verständnis und zu ihren Bemühungen, erwachsene Lernende an die Schriftsprache heranzuführen. Inmitten der Herausforderungen der Pandemie der Jahre 2020 bis 2022 und der in dieser Zeit notwendigen Bemühungen, Schreiblernangebote aufrechtzuerhalten, erkundeten die POETA-Partner*innen die poesiepädagogischen Ansätze mit Lernenden unter anderem in Online-Settings. Aus den fruchtbaren Dialogen und Erkundungen in POETA entstanden Ansätze für die pädagogische Arbeit mit Menschen auf dem Weg zur Schrift.



Herkunft des Fotos: Linz, Österreich

Das Kaleidoskop der Projektpartner*innen

Der verbindende Aspekt der Projektarbeit in POETA und das daraus resultierende Kaleidoskop wird auf den folgenden Seiten deutlich. Die Partner*innen haben ein Gesamtwerk geschaffen, das eine einzigartige und nahtlose Verbindung aufweist. Ihre Arbeit spiegelt wider, wie sie die Welt sehen. Sie sind bestrebt, eine gemeinsame Vision zu schaffen, die sowohl vielfältig als auch harmonisch ist. Die Ausarbeitung poesiepädagogischer Ansätze in POETA basiert auf dem Austausch zwischen den Partnern*innen bei persönlichen transnationalen Treffen und den monatlichen Online-Treffen, auf der Erforschung des Ansatzes durch alle Partner*innen und auf den Lern- / Lehr- / Ausbildungsaktivitäten im Rahmen des Projektes. Als Ergebnis haben die Partner*innen ein Kaleidoskop singulärer und zugleich miteinander verbundener Perspektiven, Methoden und Werkzeuge geschaffen. Das E-Book enthält eine Dokumentation des partizipativen Prozesses, der insbesondere zur Weiterentwicklung von von poesiepädagogischen Ansätzen in der Grundbildung mit Erwachsenen genutzt wurde. Es richtet sich an ein breites Publikum von Forscher*innen in der Erwachsenenbildung, Ausbilder*innen und Pädagog*innen, Planer*innen und Entscheidungsträger*innen in Ministerien und den Organisationen der Erwachsenenbildung.

Das E-Book taucht tief in die Weite des Themas poesiepädagogischer Ansätze in der Grundbildung ein und schafft so ein lebendiges Kaleidoskop: ausgehend von der Vorstellung der Partner*innen und ihren Hintergründen, ihrem Bezug zu dem Projekt, zu dem was verbindet und zu dem, was in der Praxis der Partner*innen "bunt" bleibt. POETA reagiert auf ein Bedürfnis nach kreativen und ganzheitlichen Angeboten in der Grundbildung für Erwachsene, die über ökonomische und wachstumsorientierte

Ziele hinausgehen. Dies wird auch deutlich in Bezug auf die adressierten Gruppen, ihre Ressourcen und Bedürfnisse sowie das Potenzial von Kreativität und kunstbasierten Ansätzen, Ideen und Methoden - sowohl analog als auch digital - und mit Blick auf den Lernprozess und die Haltung derjenigen, die die Lernenden begleiten.

Die Erforschung poesiepädagogischer Ansätze als Schlüsselphänomene im Rahmen des POETA-Projekts ermöglicht theoretische Überlegungen und eine Bewertung des Potentials der Ansätze. Lehrkräfte und Personen, die an der Erforschung der Ansätze beteiligt sind, erhalten eine Plattform, um über ihre Erfahrungen zu sprechen und diese zu kommentieren. Um die Auswirkungen auf die Ziele des Projekts zu maximieren, wird dieses Feedback in nachfolgenden Besprechungen pädagogischer Ansätze einfließen.

Für die Projektpartner*innen ist POETA ein bunter Blumenstrauß, der weiter erforscht werden muss. Die Projektpartner*innen wollen ihre Methoden durch Zusammenarbeit und den offenen Dialog mit anderen Menschen weiterentwickeln. Ihr Ziel ist, eine Gruppe von Gleichgesinnten zu bilden, die sich für die Entwicklung poesiepädagogischer Ansätze einsetzen und die Leidenschaft dafür teilen. Die Projektpartner*innen sind bestrebt, ihre Reise mit anderen fortzusetzen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Um Strategien weiterzuentwickeln und um die Menschen ganzheitlich zu unterstützen, hoffen die Projektpartner*innen, von anderen zu lernen und sich an anregenden Diskussionen zu beteiligen.

GEMEINSAME GRUNDSÄTZE

Selbstermächtigung und Befähigung
Ermutigung zu kritischem politischem Handeln
erkunden statt erklären
ermutigen, ermöglichen
sichere Räume



Herkunft des Fotos: Kalamata, Griechenland

emanzipatorisch und partizipatorisch
inklusive, soziale Rahmenbedingungen
die Verletzlichkeit respektieren
Destabilisierung und Neuschaffung von Bedeutung

Kritischer Ansatz; Dialog als allgemeines Prinzip

Arbeiten jenseits von Messbarkeit und reiner Verwertungsorientierung

Literatur- und Quellenangaben

Adamczak, C. & Pfirrmann, M. (Hrsg.). (1990). *Geschichten aus dem Alltag gekratzt. Ein Lesebuch für Erwachsene*. Stuttgart: Klett Verlag.

Adamczak, C. & Wintzen, K. (Hrsg.). (1993). *Die aus dem Schweigen kommen. Erwachsene nehmen die Dichter Dichterinnen schreibend beim Wort*. Lörzweiler: Wintzen Verlag.

Castro Varella, M. D. M. (2015). *Strategisches Lernen. Gesellschaftsanalyse und Linke Praxis*. Abgerufen am 30.11.2022, URL: <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/strategisches-lernen/>

Chatzisavvidis, S. (2003). *Language Literacy (Greek and English Language)*. In: IDEKE, Study Specifications for Second Chance Schools (S. 83-118). Athens.

Chauí, M. (2001). *Convite à Filosofia*. Sao Paulo: Ática.

Chontolidou, E. (2003). *Literature in Second Chance Schools*. In: IDEKE, Study Specifications for Second Chance Schools (S. 301-304). Athens.

Domin, H. (1975). *Wozu Lyrik heute. Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft*. München: Piper.

Domin, H. (1988). *Das Gedicht als Augenblick von Freiheit. Frankfurter Poetik-Vorlesung*. München: Piper.

Fromm, E. (1984). *Über die Liebe zum Leben*. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Hawthorn, J. (2002). *Unlocking the Text: An Introduction to Literary Theory*. Heraklion: University Press of Crete.

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.). (2021). *Auf dem Wortweg. Poesiepädagogische Ansätze in Alphabetisierung und Grundbildung*. Mainz: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz.

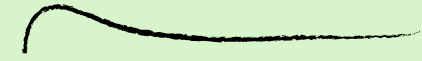
Kylintirea, E., & Gallou, G. (2011). *Poetry as a means of integrating immigrants: An action plan at the Kalamata Second Chance School*. Paper presented at the 3rd South European and Mediterranean Citizenship Education (SEMCE) Conference in Patras, Griechenland.

Miller, E., Ziaian, T., & Esterman, A. (2018). *Australian School Practices and the Education Experiences of Students with a Refugee Background: A Review of the Literature*. International Journal of Inclusive Education, 22(4) (S. 339-359). Abgerufen am 14.08.2023, doi:[10.1080/13603116.2017.1365955](https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1365955)

Tziouvas, D. (1987). *After Aesthetics: Theoretical Tests and Interpretive Readings of Modern Greek Literature*. Athens: Gnosi.

UNESCO (2018). *Education and Migration: Language, Education and Migration in the Context of Forced Displacement*. Paris: UNESCO.

KAPITEL 1: "Auf dem Weg zur Schrift": über Lernende, Herausforderungen und professionelle Haltung




das kollektiv_Carrington, K. / Mineva, G. / Salgado, R.

KAPITEL 1: "Auf dem Weg zur Schrift": über Lernende, Herausforderungen und professionelle Haltung

1.1 Einleitung

Wir bezeichnen die Lernenden im Projekt als Menschen, die "auf dem Weg zur Schrift" sind. "Auf dem Weg zur Schrift" ist vor allem eine Haltung gegenüber der Welt, der sich notwendigerweise auch Lehrkräfte verpflichtet fühlen, die eine poetische Haltung im Unterricht kultivieren und Bildung als Experimentier- und Gestaltungsfeld begreifen wollen, in dem das Erforschen und nicht das Erklären im Vordergrund steht und gefördert wird.

Mit dem Projekt laden wir Lehrkräfte demzufolge zu einer poetischen Haltung ein. Das bedeutet zum Beispiel, den Worten zuzuhören, sie zu sprechen, zu lesen, zu schreiben, zu leben, sie von ihren üblichen Bedeutungen zu lösen und ihnen zu erlauben, andere Bedeutungen zu erreichen. Demnach wird die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat destabilisiert, oder mit Opazität statt mit Transparenz umgegangen, Pfade erforscht, die Funktionen und Normen der Sprache untergraben, und das Universum der greifbaren / verständlichen (oder erklärbaren) Dinge transzendiert. Diese poetische Haltung ist eingebettet in einer Konzeption der Basisbildung *1 als kritische Bildungsarbeit, die sich dementsprechend jenseits der gegenwärtig vorherrschenden Praktiken der (Ver-) Messung und der verstärkten Fokussierung auf die Verwertung des Lernens im Sinne von Beschäftigungsfähigkeit

 1: Der Begriff "Basisbildung" wird in diesem Kapitel durchgehend als Synonym für "Grundbildung" verwendet, da "Basisbildung" dem Begriff der österreichischen Partnerorganisation das kollektiv entspricht.

verorten würde. Die Lernenden werden nicht als menschliche Ressourcen angesprochen, sondern als Mitgestalter*innen eines partizipativen, dialogischen und freudvollen Prozesses. In diesem Kontext können sie gesellschaftliche Verhältnisse analysieren, ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern, um auf Strukturen der Benachteiligung und Diskriminierung zu reagieren und diese zu überwinden, und dabei ihre politische und poetische Vorstellungskraft üben, erweitern, schärfen. Eine solche poetische Haltung setzt voraus, dass der Lernkontext als ein sicherer Raum gestaltet wird, in dem Verletzlichkeiten respektiert werden und der Umgang miteinander von Achtsamkeit markiert ist.

Die Entscheidung, die Lernenden in der Basisbildung als Menschen "auf dem Weg zur Schrift" zu bezeichnen, gründet auf der Einsicht aller beteiligten Organisationen, dass der Prozess des Schriftspracherwerbs keinen allgemeingültigen Abschluss hat. Je nach ihren Bedürfnissen, Möglichkeiten und Bedingungen entwickeln die Menschen diese Fähigkeit im Laufe ihres Lebens in unterschiedlichem Maße. Menschen "auf dem Weg zur Schrift" sind letztlich wir alle, die in schriftbasierten Gesellschaften aufwachsen und leben.

Die gewählte Bezeichnung unterstreicht zudem, dass der Bedarf an Basisbildung keine individuellen Defizite benennt. Der Bedarf an Basisbildung ergibt sich aus der herrschenden Verteilungsgerechtigkeit, aus gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen (z. B. technologischer Wandel), aus dem eingeschränkten und begrenzten Zugang zu neuen Technologien, zu Bildung (z. B. Zugang zu formaler Bildung als Kind oder Jugendlicher, zu Weiterbildung im Erwachsenenalter) sowie zu Gesundheitsversorgung, zu Arbeit und mehr.

Zudem widerspricht die gewählte Bezeichnung "Menschen auf dem Weg zur Schrift" dem weit verbreiteten Konzept des funktionalen Analphabetismus, das als zu

funktionalistisch, stigmatisierend, defizitorientiert, ausschließend, essentialistisch und dichotomisch kritisiert wird (Grotlüschen & Riekmann, 2012, S. 15; Ritter, 2010, S. 1117; Kastner, 2013).

Um jedoch zu vermeiden, dass defizitorientierte, essentialisierende, funktionalistische oder gar stigmatisierende Sichtweisen auf Lernende reproduziert werden, reicht es natürlich nicht aus, den Begriff "funktionaler Analphabetismus" einfach durch die vorgeschlagene Beschreibung zu ersetzen. Denn obwohl uns die Verwendung des gewählten Begriffs bildungspolitisch und poesiepädagogisch sinnvoll erscheint, bedarf es im Hinblick auf die didaktischen und pädagogischen Diskurse, die den Rahmen dieses E-Books bilden, einer Präzisierung der Beschreibung von "Menschen auf dem Weg zum geschriebenen Wort" im Hinblick auf ihre unterschiedlichen Kenntnisse und Kompetenzen, ihre Ziele, ihre Lernmotivationen und -bedingungen, ihre gesellschaftlichen Positionen, ihre Lebens- und Arbeitssituationen und im Hinblick auf ihre unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, d. h. auf das bereits Gelernte, auf dem neue Lernprozesse aufgebaut werden können. Im folgenden Abschnitt wird daher versucht, die vom Projekt angesprochenen Lernenden in einer fragenden, dekonstruierenden und intersektionalen Weise zu beschreiben.

Zuvor beschäftigen wir uns mit einem Begriffsvorschlag, von dem wir glauben, dass er geeignet wäre, um über die Lernenden in einer reflektierten und kritischen Weise zu sprechen. Wir bieten auch einen Überblick über die gesammelten Aussagen zur Motivation der am Projekt beteiligten Lernenden. Weitere Themen, die in diesem Kapitel diskutiert werden, sind Herausforderungen und Schwierigkeiten, die aktuell in der Basisbildungsarbeit beobachtet werden. Abschließend stellen wir Argumente für einen poetischen Ansatz in der Basisbildung vor.

1.2 Was ist Basisbildung für Erwachsene? Wie beschreiben wir die Lernenden?

Obwohl in unserem poetischen Ansatz das Erlernen einer Sprache oder Alphabetisierung im Vordergrund steht, sollte erwähnt werden, dass Basisbildung für Erwachsene mehr umfasst als die Förderung von Lese- und Schreibfertigkeiten in der ersten oder zweiten Sprache. Das österreichische Bildungsministerium zum Beispiel beschreibt die Ziele der Basisbildung für Erwachsene wie folgt:

“Basisbildung zielt darauf ab, Menschen mit grundlegendem Bildungsbedarf im Bereich der sprachlichen Kompetenz, der Literarisierung, grundlegender Rechenoperationen sowie weiterer Schlüsselkompetenzen gezielt zu fördern. Basisbildung soll zur Lösung von Alltagssituationen befähigen und damit Voraussetzungen für eine aktive und umfassende gesellschaftliche, politische und berufliche Partizipation schaffen. Besonderes Augenmerk muss dabei der Anschlussfähigkeit an weiterführende Bildung und an den Arbeitsmarkt zukommen. (Initiative Erwachsenenbildung, 2019, S. 16)

In Bezug auf die Basisbildung für Erwachsene und ihre Lernenden merkt Kastner (2015) an, dass Basisbildung als kompensatorische Bildung für Menschen betrachtet wird, die als bildungsbenachteiligt gelten. Statt nur "Menschen mit Basisbildungsbedürfnissen" empfiehlt Kastner eine Beschreibung der Lernenden, die zwischen Bedürfnissen und Bedarf unterscheidet und das Konzept der "Benachteiligung" einbezieht. Das Konzept wird verwendet, um hinderliche Hürden und Mechanismen aufzuzeigen, die sich negativ auf die Bildungschancen und die Lernanforderungen oder -voraussetzungen ausgewirkt haben und weiterhin auswirken (Kastner, 2015).

In diesem Sinne könnten die Lernenden allgemein als bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedürfnissen und -bedarfen beschrieben werden. Die Bedürfnisse hätten subjektbezogene Dimensionen und würden sich auf individuelle Interessen beziehen, während die Bedarfe sich auf gesellschaftliche Anforderungen in Bezug auf grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen würden (Kastner, 2015).

Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff "Literacy" erst seit den 2000er Jahren von einigen Sprachwissenschaftlern verwendet. Im angloamerikanischen Kontext hatte sich der Begriff jedoch bereits in den 1980er Jahren durch die New Literacy Studies (NLS) etabliert. Im Gegensatz zu den negativen Konnotationen des Begriffs "funktionaler Analphabetismus", Menschen seien nicht in der Lage, mit den Anforderungen der normativ propagierten Wissensgesellschaft Schritt zu halten und würden damit die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der Nationalstaaten schwächen, verstehen wir in Anlehnung an die NLS Alphabetisierung als eine soziale Praxis, die immer in Macht- und Herrschaftsstrukturen eingebettet ist, die es kritisch zu hinterfragen und zu verändern gilt. Mit der NLS lehnen wir eine paternalistische und abwertende Haltung gegenüber Menschen, die von "funktionalem Analphabetismus" betroffen sind, ab und kritisieren das Konzept der "Kulturtechniken", das Macht- und Herrschaftsverhältnisse ausblendet und den Eindruck erweckt, diese Techniken würden "im luftleeren Raum" erworben (Kastner, 2015).

Im Kontrast zu unserem Projekt, in dem Basisbildung als soziale Praxis verstanden wird, ist es auffallend, dass Erhebungen über die Fähigkeiten von Erwachsenen in der Regel die hegemoniale Perspektive und die Interessen von Staaten, von

supranationalen Organisationen und ihren Institutionen an der Schnittstelle von Arbeitsmarkt und Bildung widerspiegeln und sinngemäß die Lernenden in einer defizitorientierten Weise beschreiben. So stellt beispielsweise der Eurydice-Bericht (Europäische Kommission) von 2021 fest, dass

“ ein erheblicher Anteil der Erwachsenen in Europa von geringen Lese-, Schreib-, Rechen- und / oder digitalen Kompetenzen betroffen ist ... In den europäischen Ländern sind zwischen 15 % und 57 % der Erwachsenen mit geringen Lese-, Schreib- und / oder Rechenkenntnissen zu verzeichnen ... Etwa jeder fünfte Erwachsene in der EU hat keinen Abschluss der Sekundarstufe II. (Europäische Kommission / EACEA / Eurydice, 2021, S. 14).*2



*2: Der Bericht stützt sich auf Eurostat-Daten aus der EU-Arbeitskräfteerhebung (EU-AKE), der Erhebung über die Erwachsenenbildung (AES), der Gemeinschaftserhebung über die IKT-Nutzung in Haushalten und durch Einzelpersonen sowie auf Daten aus der OECD-Erhebung über die Qualifikationen von Erwachsenen (PIAAC).

1.3 Motivation: Warum wollen die Lernenden lernen?

Um mehr über die Motivation der Lernenden zur Teilnahme an Basisbildungskursen zu erfahren, haben wir zu Beginn unseres Projekts Interviews bzw. Gespräche mit beteiligten Lernenden geführt. Dieser Abschnitt bietet einen Überblick über die gesammelten Aussagen der teilnehmenden Partner*innen und gibt an, ob der Prozess im Rahmen des Erst- oder Zweitspracherwerbs stattfindet.

European Learning Centre / Spanien:

Schriftspracherwerb (Spanisch) in einer Erst- und einer Zweitsprache zur besseren sozialen Integration in Spanien

Geschlecht: meist Frauen, aber auch Männer, die zu unterrepräsentierten Gruppen gehören

Alter: meist zwischen 30 und 55

Motivation:

- Kreativität
- Neue Wege des Lehrens / Lernens
- Umwelt: Einbeziehung nachhaltiger Praktiken in die Ausbildung, z. B. außerhalb der Klassenzimmer

das kollektiv / Österreich:

Schriftspracherwerb in einer zweiten Sprache (Deutsch); Erlernen der deutschen und englischen Sprache für Migrant*innen und Geflüchtete

Geschlecht: Frauen*, andere

Alter: von 16 bis 65 und älter

Motivation:

- um bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen zu erreichen
- um den eigenen Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen
- um mit der Schule oder anderen Behörden zu kommunizieren
- um unabhängiger zu werden
- um nicht so sehr in Isolation zu leben
- um die eigenen Interessen besser zu vertreten

Kalamata Second Chance School / Griechenland:

Schriftspracherwerb in der Erst- und Zweitsprache durch griechische und ausländische Lernende

Geschlecht: Männer, Frauen

Alter: von 18 bis 75 oder älter

Motivation:

- Lesen und Schreiben für den eigenen Nutzen und das eigene Selbstwertgefühl
- Lesen und Schreiben für die Arbeit
- um ihre Kinder unterstützen zu können
- Selbstvertrauen für Kommunikation und soziale Kontakte
- Soft Skills zu erwerben
- soziale Ausgrenzung zu bekämpfen

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz / Deutschland:

Schriftspracherwerb in der Erstsprache

Geschlecht: Männer, Frauen, andere

Alter: von 25 bis 74

Motivation:

- unmittelbare Anwendbarkeit des Gelernten
- Stärkung des Selbstbewusstseins
- eine Stimme zu haben
- bessere Kenntnis der eigenen Rechte
- Loslassen von Angst
- sich selbst zu helfen
- medizinische Gründe
- Veränderung
- Erweiterung des Horizonts im Leben
- ein hohes Maß an psychischer Belastung
- Vertrauen in die Beziehung
- Tränen der Freude

SYNTHESIS Center for Research and Education / Zypern:

Schriftspracherwerb in der Zweitsprache zur besseren sozialen Integration in Zypern

Geschlecht: überwiegend Frauen, aber auch Männer, die unterrepräsentierten Gruppen angehören (Migrant*innen)

Alter: meist zwischen 30 und 50

Motivation:

- effektive Kommunikation mit der lokalen Bevölkerung, Interaktion mit anderen, Ausdruck ihrer Bedürfnisse, Aufbau von Beziehungen
- die lokale Kultur, Bräuche und Werte besser zu verstehen
- Verbesserung der Beschäftigungschancen
- Unabhängigkeit und ein Gefühl des Empowerments zu erlangen
- Unterstützungsnetzwerke zu bilden
- Unterstützung der Eltern: Das Erlernen der Landessprache ermöglicht es Eltern mit Migrationshintergrund, sich aktiv an der Bildung ihrer Kinder zu beteiligen
- sich in verschiedenen rechtlichen und administrativen Prozessen zurechtzufinden, z. B. bei der Beantragung einer Aufenthalts- oder Arbeitserlaubnis
- einen leichteren Zugang zu einer Reihe von öffentlichen Diensten, wie z. B. Gesundheitseinrichtungen
- um bessere Lebens- und Arbeitsbedingungen zu erreichen
- um soziale Bindungen zu schaffen, aber auch, um unabhängiger zu werden
- um mit Behörden zu kommunizieren



Herkunft des Fotos: Mainz, Deutschland

Motivation versus Verpflichtung

Im folgenden Abschnitt werden die Verpflichtungen und Sanktionen in Bezug auf das Erlernen der Amtssprachen der Aufnahmegesellschaften kurz dargelegt.

Unsere langjährige Erfahrung in diesem Bereich zeigt, dass die Lernenden mit Migrationshintergrund in der Regel großes Interesse und Engagement zeigen, um die Sprache des Ziellandes zu lernen. In den EU-Ländern sind diese Lernenden jedoch in der Regel verpflichtet, die Amtssprache zu lernen, und müssen mit Sanktionen rechnen, wenn sie sich weigern oder dies nicht tun. Zusätzlich zu den Sanktionen werden Migrant*innen und Flüchtlinge mit pauschalen Vorurteilen konfrontiert, wenn sie länger als vom Staat vorgeschrieben brauchen, um die Amtssprache zu lernen. In einem Beitrag, der die Frage aufwirft, ob Migrant*innen eine moralische Pflicht haben, die Sprache der Aufnahmegesellschaft zu lernen, schreibt Matthias Hoesch,

“Aufnahmestaaten und Aufnahmegesellschaften reagieren oft hart auf Zuwanderer, die sich weigern, die Amtssprache zu lernen. Sie werden in öffentlichen Debatten häufig verunglimpft (im Deutschen hat sich der Begriff "Integrationsverweigerer" als abwertende Bezeichnung für jemanden etabliert, der sich weigert, sich zu integrieren); viele Länder haben Gesetze erlassen, die Zuwanderer zur Teilnahme an öffentlich finanzierten Sprachkursen verpflichten oder Sprachkenntnisse zur Voraussetzung für die Erteilung einer Aufenthaltsgenehmigung machen; und selbst die öffentliche Akzeptanz von Abschiebungen variiert in Abhängigkeit von den Sprachkenntnissen derjenigen, die abgeschoben werden sollen (Hoesch, 2022, übersetzt von KEB RLP).”

Eine vom Europarat in Zusammenarbeit mit der Association of Language Testers in Europe 2018 durchgeführte Umfrage, die 40 der 47 Mitgliedsstaaten des Europarats

deckt, bestätigt die Praxis, Migrant*innen durch Auflagen und Sanktionen zum Erlernen der Amtssprache zu zwingen. Auf der Grundlage ihrer Untersuchungen empfehlen die Autor*innen der Studie Sprachkurseangebote anstelle von Verpflichtungen, Prüfungen und Sanktionen: “Da Kurse wahrscheinlich mehr zur Integration beitragen als Tests, sollten die Lernangebote erschwinglich und für alle zugänglich sein.” (Council of Europe, 2019, übersetzt von KEB RLP).

Die Autor*innen der Studie kritisieren auch, dass besonders schutzbedürftige Gruppen - wie Minderjährige, Flüchtlinge oder Lernende mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen - nur selten von den Prüfungen ausgenommen werden. Wir stimmen der Empfehlung des Rates zu und weisen darauf hin, dass es wichtig ist, Möglichkeiten zum Erlernen der dominanten Sprachen zu schaffen. Aber die angebotenen Kurse und Lernmöglichkeiten sollten nicht durch Tests und Sanktionen instrumentalisiert werden, um "die 'nützlichen', schnell lernenden Migrant*innen, die am unteren Ende des Arbeitsmarktes integriert werden können, von den 'nutzlosen', langsam oder nicht lernenden Migrant*innen zu trennen, wobei 'Nützlichkeit' nach neoliberaler Logik definiert wird" (Heinemann, 2019, S. 54 übersetzt von das kollektiv).

Die Anerkennung von Zertifikaten ist ein weiterer Punkt, der Anlass zur Sorge gibt. In den Basisbildungskursen erhalten die erwachsenen Lernenden nicht unbedingt ein Abschlusszertifikat, das von den Behörden als Nachweis von Sprachkenntnissen für das Aufenthaltsrecht oder Sozialleistungen anerkannt wird. Dies ist zum Beispiel in Österreich der Fall, wo viele Lernende, vor allem jene mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen, Basisbildungskurse in der Hoffnung besuchen, das notwendige Zertifikat zu erhalten, um die vorgeschriebenen Anforderungen zu erfüllen. Aus

diesem Grund müssen professionelle Berater*innen die Lernenden mit Argumenten und rechtlichen Schritten gegenüber den Behörden bei der Durchsetzung ihrer Interessen und Bedürfnisse im Hinblick auf den Erwerb und die Erweiterung ihrer Lese- und Schreibfähigkeiten unterstützen. Dazu gehört, dass sie unterstützt werden, weiterhin einen adäquaten Basisbildungskurs zu besuchen, statt einen Sprachkurs, der nicht auf ihre spezifischen Bedürfnisse eingeht.



Herkunft des Fotos: Mainz-Kastel, Deutschland

1.4 Ein dekonstruktiver und intersektionaler Ansatz für Lernende

Bei der Beschreibung der poetischen Haltung, zu der wir Lehrkräfte in das Projekt einladen und zu inspirieren versuchen, wurde gleich am Anfang dieses Kapitels festgestellt, dass diese Haltung in ein Verständnis von Basisbildung als kritische Bildungsarbeit eingebettet ist. Im Folgenden beschäftigen wir uns mit den Voraussetzungen für die Realisierung einer kritischen Arbeit in diesem Kontext. Insbesondere reflektieren wir die Voraussetzungen, die die Sichtweise und die Annahmen der Lehrkräfte über die Lernenden beeinflussen.

Da das Kollektiv ausschließlich mit Migrant*innen und geflüchteten Frauen* arbeitet und auch andere Partnerorganisationen mit Migrant*innen arbeiten, sprechen wir von "Migrationspädagogik". Dieser Ansatz bietet uns anregende und herausfordernde Möglichkeiten, auf Fragen wie diese zu antworten: Wie sprechen wir über Lernende in der Erwachsenengrundbildung? Wie verhalten wir uns als Lehrkräfte zu den Lernenden? Der Ansatz kann auch zur Reflexion der Bildungsarbeit mit anderen von Benachteiligung betroffenen Lernenden (z. B. Menschen ohne Migrations- oder Flüchtlingshintergrund) angewendet werden. Im Ansatz der Migrationspädagogik geht es um Zugehörigkeitsordnungen und Unterscheidungspraktiken zwischen "Dazugehören und Nicht-Zugehören" oder zwischen "uns" und "ihnen" in unseren heutigen westlichen Gesellschaften.

Mecheril et al. (2010, S. 15) führt ein, dass Migrationspädagogik an zwei prinzipiellen Fragen interessiert ist:

“Erstens an der Frage der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung, in der Menschen unterschieden und so positioniert werden, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden. Zweitens ist die Frage bedeutsam, wie Pädagogik einen Beitrag zur (Re-)Produktion dieser Ordnung leistet und welche Möglichkeiten der Veränderung und der Schwächung dieser Ordnung gegeben sind und entwickelt werden können.”

Obwohl sich die migrationspädagogische Perspektive als produktiv für das Verständnis der Mechanismen, die Menschen zu "Anderen" machen (*Othering*), und für eine reflektierte Haltung als Lehrkräfte erweist, möchten wir anmerken, dass hier nur einige der relevanten Kategorien im Prozess der Differenzierung berücksichtigt werden, nämlich die der nationalen, ethnischen und kulturellen Zugehörigkeit. Andere Dimensionen wie Geschlecht, Klasse, Alter, Gesundheit und Hautfarbe bleiben außen vor. Daher streben wir in diesem Text ein Zusammenspiel zwischen dem migrationspädagogischen Ansatz und einer intersektionalen Perspektive an, um den oben genannten Auslassungen entgegenzuwirken - und um eine Analyse des Zusammenspiels dieser verschiedenen Dimensionen von Diskriminierung oder Privilegierung zu ermöglichen. Im folgenden Abschnitt stellen wir den Ansatz der Intersektionalität vor und zeigen seine Bedeutung für die Arbeit im Bereich der Basisbildung auf. Anschließend kehren wir zurück zum Ansatz der Migrationspädagogik und fokussieren dabei die Themen pädagogische Reflexivität und *Othering*.

Intersektionalität

Intersektionalität ist ein Konzept, das in den letzten Jahrzehnten stark an Aktualität und Popularität gewonnen hat, auch wenn die Auffassungen über seine Bedeutung und Anwendung sehr unterschiedlich sind. Der Begriff selbst wurde ursprünglich von Kimberlé Crenshaw (1989, 1991) geprägt; die Wurzeln der Intersektionalität liegen jedoch in den kollektiven Bestrebungen des schwarzen feministischen Denkens. Afroamerikanische Frauen*, die im Rahmen verschiedener Kollektive (z. B. Combahee River Collective) auf der Grundlage ihres situierten Wissens bestehende Machtverhältnisse analysierten und nach Wegen zur Überwindung von Diskriminierung suchten. Sie waren immer auch Teil heterogener Allianzen mit anderen Frauen* of Color, wie Latinas und Chicanas, asiatischen Frauen* und indigenen Frauen* (Bilge & Collins, 2020, S. 80).

Zwei Jahrzehnte nach der Veröffentlichung der ersten Artikel, in denen Intersektionalität als Begriff verwendet wurde, erklärte Kimberlé Crenshaw, dass ihre Verwendung des Begriffs lediglich eine Metapher sei (Collins, 2019, S. 25). Als Metapher angewandt, bietet Intersektionalität einen vorbereiteten, aber offenen Rahmen, um die soziale Welt zu interpretieren. Der Ansatz der Intersektionalität könnte eine Einladung an verschiedene soziale Akteure sein, über ähnliche Dinge in verschiedenen Kontexten, aus verschiedenen Blickwinkeln und unter verschiedenen Bedingungen nachzudenken. Die Metapher der Intersektionalität wirkt als Ermutigung, den Blick auf verschiedene spezifische Verstrickungen zu schärfen - eine Art mentale Landkarte, die die Praxis leitet (Collins, 2019, S. 28f). „Sie umfasst Ideen über menschliches Handeln und Intentionalität in einem Raum der Unentschlossenheit.“ (Collins, 2019, S. 29, übersetzt von KEB RLP).

Im "Handbuch der Intersektionalitätsforschung", das kürzlich veröffentlicht wurde, finden wir die folgende Definition:

“ Intersektionalität wurde bisher entweder als analytisches Werkzeug, als hermeneutisches Instrument oder "nur" als sensibilisierende Metapher verstanden. Das Konzept hat seinen Ursprung in der Schwarzen Frauenbewegung. Seitdem wurde es in verschiedenen Kontexten aus unterschiedlichen Perspektiven verwendet. In der Regel dient das Konzept dazu, das Zusammenspiel verschiedener Dimensionen von Diskriminierung oder Privilegierung zu analysieren. Ziel ist es insbesondere, Diskriminierungserfahrungen sichtbar zu machen und zur Überwindung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse beizutragen. Dabei wird Intersektionalität zumindest in wissenschaftlichen Kontexten nicht als gegeben verstanden, sondern als durch unterschiedliche Praktiken hergestellt (Mefebue, Bührmann & Grenz, 2022, S. 17).

”

Es wäre daher irreführend, Intersektionalität als eine universelle oder generische Kategorie zu denken (Collins, 2019, S. 40). Das bedeutet, dass wir die Bedingungen, unter denen die Lernprozesse stattfinden, sorgfältig untersuchen müssen, um sie zu verstehen und Veränderungshorizonte zu zeichnen.

Im Fall von das kollektiv in Österreich im Globalen Norden arbeiten wir mit Migrant*innen und geflüchteten Frauen*, die keinen Zugang zu formaler Bildung hatten. Aus dieser Beschreibung wird deutlich, dass wir verschiedene Machtverhältnisse in Betracht ziehen müssen. Als erstes kommt uns der Kolonialismus in den Sinn - die historische Zerstörung von Lebensgrundlagen, Ausbeutung und Raub - als Voraussetzung für die heutige ungleiche Verteilung von Ressourcen und Reichtum im Westen. Im Kontext der Migration scheint der von

Saskia Sassen (2000) vor mehr als zwei Jahrzehnten geprägte Begriff der "feminisation of survival" ("Feminisierung des Überlebens") immer noch angemessen. Er zeigt die Positionierung von Migrant*innen an den Schnittstellen von Kolonialismus, Sexismus, Rassismus und Kapitalismus und dass es vor allem Frauen* sind, die die enormen Kosten der neoliberalen Ausbeutung und der imperialen Kriege tragen. Diejenigen, die es schaffen, lebend im Globalen Norden anzukommen, sind mit struktureller Diskriminierung, bürokratischen Hürden und, im Falle von Asylsuchenden, manchmal unmenschlichen Bedingungen in Asyllagern konfrontiert. Die letztgenannte Gruppe hat in Österreich nicht einmal Zugang zum Arbeitsmarkt, bis sie ihren Flüchtlingsstatus erhält, was in manchen Fällen mehr als fünf Jahre dauern kann.

Da die meisten Lernende von das kollektiv muslimische Frauen* sind, geht die historische und aktuelle Abwertung von Menschen nicht-christlicher Religion Hand in Hand mit Kolonialismus und Rassismus. Im österreichischen Kontext wird der zivilisatorische Impetus neben dem hasserfüllten Mediendiskurs und hitzigen Kopftuchdebatten und -verboten anhand der vorgeschriebenen Wertekurse deutlich. Um eine Aufenthaltserlaubnis zu erhalten, müssen sogenannte "Drittstaatsangehörige" ihre Deutschkenntnisse nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) nachweisen. Offensichtlich diskriminieren diese Regeln Menschen mit bestimmten Schichtzugehörigkeiten, die nie Zugang zu formaler Bildung hatten. Sie brauchen viel mehr Zeit, Raum und Mühe, um ein Zertifikat zu erlangen, nicht nur wegen der Sprachkenntnisse, sondern auch wegen des Testformats, das die Kenntnis bestimmter in der Schule erlernter Techniken erfordert, um die Aufgaben bewältigen zu können.

In diesem Kontext zu unterrichten ist eine schwierige Aufgabe, selbst wenn, wie im

Fall von das kollektiv, die Lehrkräfte auch Migrant*innen oder geflüchtete Frauen* sind, die kontinuierlich daran arbeiten, die verwobenen Machtverhältnisse zu verstehen, um Gewalt nicht zu reproduzieren. Kritische intersektionale Bildungsarbeit beinhaltet unter anderem die Reflexion der Materialien und Methoden, um festzustellen, wer repräsentiert wird, wessen Perspektive berücksichtigt wird und für wen die Methoden konzipiert sind. Vor allem aber kann Intersektionalität als eine Haltung verstanden werden. Das bedeutet zum einen die Reflexion von Verhalten und Denkweisen in der spezifischen Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden. Zum anderen geht es um den Umgang mit dem Wissen, das intersektionale Perspektiven bietet (vgl. Nadolny, 2016, S. 15). Die Betrachtung von Intersektionalität als (Metapher-) Wissen ermöglicht es den Lehrkräften, sich bewusster und ernsthafter mit den Lernenden zu verbinden. Dies kann zumindest die Reproduktion bestimmter Faktoren in Unterdrückungssystemen reduzieren. Dies ist verbunden mit einer öffentlichen Positionierung gegen Ungerechtigkeit und Gewalt sowie dem Eintreten für intersektionale Perspektiven (vgl. Nadolny, 2016, S. 17). Im Zusammenhang mit dem erstgenannten Aspekt, der als pädagogische Reflexivität bezeichnet werden kann, stellen sich diese grundlegenden Fragen:

“ Welche Lebensrealitäten und Formen von (mehrfach-)Benachteiligung mit ihren Konsequenzen für mich und andere habe ich überhaupt im Blick? Was kann ich nachvollziehen und daher in meinem Handeln als politische*r Bildner*in bewusst berücksichtigen? Nehme ich diskriminierende Verhaltensweisen und Äußerungen (in meinen Bildungsveranstaltungen) wahr und bin ich dazu bereit sowie in der Lage, angemessen darauf zu reagieren? (Nadolny, 2016, S. 15) ”

Außerdem müssen Lehrkräfte ihr vermeintliches Wissen über Migrant*innen und

bildungsbenachteiligte Lernende und die Auswirkungen dieses Wissens auf ihre Unterrichtspraxis hinterfragen, denn “diese Idee der reflexiven Verantwortlichkeit ist der Kern der Intersektionalität” (Collins, 2019, S. 64 übersetzt von KEB RLP).

Pädagogische Reflexivität und *Othering*

Reflexive Verantwortlichkeit - hier verstanden als eine spezifische pädagogische reflexive Haltung - bildet eine zentrale Voraussetzung für die Verwirklichung einer kritischen Bildungsarbeit, in der die Lernenden nicht als menschliche Ressourcen, sondern als Mitgestalter*in eines partizipativen, dialogischen und freudvollen Prozesses angesprochen werden.

Wie Paul Mecheril in seinem Ansatz zur Migrationspädagogik formuliert, ist pädagogische Reflexivität eine bestimmte Praxis der Reflexion und Befragung von vorhandenem und unbewusstem Wissen über Lernende. Werden die Lernenden durch mein Wissen über sie als das "Andere" konstruiert? Ist mein Wissen oder angenommenes Wissen über Lernende diskriminierend? Wie gehe ich als Lehrkraft mit Unterschieden um?

Daraus folgt, dass es im Sinne einer demokratischen Bildungsarbeit unmöglich ist, Unterschiede nicht anzuerkennen, da eine Gleichbehandlung aller Lernenden ohne Berücksichtigung gegebener Unterschiede und ungleicher Bedingungen eine Benachteiligung verursachen und bestätigen würde. Die Anerkennung von Differenzen führt aber möglicherweise zu einer Verfestigung der hegemonialen Ordnung, weil "Andere" im Gegensatz zur Vorstellung eines "Wir" produziert werden. Damit wird eine bestimmte Logik vermittelt, die der Argumentation für Unterscheidungen, Diskriminierungen und Ausschlüsse dient (Mecheril et al., 2010, S.

187). Migrationspädagogik befasst sich daher vordergründig mit Formen und Praktiken der dekonstruktiven Verschiebung von Zugehörigkeit und schlägt eine bestimmte Praxis der Reflexivität vor, die es ermöglichen soll, die Formen der Ausgrenzung und der Produktion von "Anderen" (als anders) im pädagogischen Feld zu beschreiben, zu analysieren und zu verändern, um Diskriminierung und Ausgrenzung wirksamer begegnen zu können. Diese Praxis der Reflexivität unterscheidet sich von der interkulturellen Kompetenz und ist auch nicht als individuelle Reflexion zu verstehen, sondern als eine professionelle reflexive Haltung innerhalb eines reflexiven Berufsfeldes (Mecheril et al., 2010, S. 180ff).

Eine der zentralen Voraussetzungen, um Prozesse der Konstruktion von Lernenden als "Andere" zu erkennen und zu untersuchen und so die Praxis der pädagogischen Reflexivität umzusetzen, ist die Auseinandersetzung mit dem Konzept des *Othering*:

“ Der Literaturwissenschaftler Edward Said hat in den 1970er-Jahren mit dem Konzept des *Othering* eine Möglichkeit aufgezeigt, den Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis zu beschreiben. Das Konzept des *Othering* erläutert, wie die „Fremden“ zu „Fremden“ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein „Wir“ konstruiert wird, welches anders als das fremde „Nicht-Wir“ beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gemeinschaft symbolisiert. Sind die „Fremden“ wild, so sind „wir“ zivilisiert. Sind die „Fremden“ emotional, so sind „wir“ rational. Solche Aussagen sind Teil des Kolonisierungsdiskurses, der mit dem Wahrheitsdiskurs der Aufklärung eng verquickt ist. Die Entstehung einer „westlichen“ Identität kann deshalb als Produkt der Ausgrenzung des „Rests“ (Hall 1984) verstanden werden. „Exotische“ Orte waren Objekt träumerischer und utopischer Diskurse, wobei sich die Darstellung anderer Völker immer an europäischen Vorstellungen orientiert(e). Beide Versionen bei der Darstellung des „Anderen“ – die idyllische und die barbarische – sind gleichermaßen und zeitgleich Teil des *Othering*-Diskurses.“ (Mecheril et al., 2010, S. 42).



Herkunft des Fotos: Kalamata, Griechenland

1.5 Migrant*innen und Geflüchtete mit begrenzter formaler Bildung: Herausforderungen und professionelle Einstellung

In diesem Textabschnitt diskutieren wir die Herausforderungen, mit denen Lernende mit eingeschränkter oder kaum vorhandener formaler Bildung im Rahmen von Basisbildungskursen (Schwerpunkt Alphabetisierung) konfrontiert sind, die mangelnde Forschungsaktivität und auch die Grundsätze einer professionellen Haltung im Umgang mit der beschriebenen Situation.

Die zuvor vorgestellten intersektionalen und dekonstruktiven Perspektiven sollten uns helfen, eine defizitorientierte und essentialisierende Sichtweise zu vermeiden. In diesem Sinne muss im Wissen um die Gefahr, eine defizitorientierte Sicht auf Lernende zu reproduzieren, noch einmal betont werden, dass Bedürfnisse und Bedarf an Basisbildung keine individuellen Defizite, sondern vielmehr ungleiche und ungerechte Verhältnisse benennt. Bei dem Versuch, die Schwierigkeiten zu beschreiben, mit denen die Lernenden konfrontiert sind, ist es ebenso wichtig zu betonen, dass alle Menschen über Wissen verfügen und dass alle Menschen Intellektuelle sind, wie Antonio Gramsci (2004, S. 64) postuliert. So darf zum Beispiel nicht vergessen werden, dass viele der Lernenden trotz grundlegender Bildungsbedürfnisse und -bedarfe viel im Leben erreicht haben und es sogar geschafft haben, in den globalen Norden lebendig zu gelangen.

Es ist wichtig, die angewandten oder erworbenen Strategien (z. B. zur Orientierung in einer schriftlichen Gesellschaft oder zur Informationsbeschaffung) sowie vorhandenes Wissen sichtbar zu machen. Der Lernprozess sollte auf dem Wissen, den Strategien und Erfahrungen der Lernenden aufbauen. Fragen, die Lehrkräfte im

Sinne einer kritischen pädagogischen Haltung unterstützen würden, wären unter anderem: Was zählt als Wissen - wann, wo und warum? Welches Wissen wird disqualifiziert und abgewertet? Welches Wissen wird wem vorenthalten? Und warum? Was ist hier meine Verantwortung? Diese Diskussion ermöglicht es uns, sowohl als Lehrkraft als auch als Lernende, sowohl die Schwierigkeiten als auch das Potenzial der Lernenden zu erkennen.

Um unsere Arbeit professionell zu gestalten und hier verantwortungsvolle Antworten zu geben, ist es wichtig, die Schwierigkeiten und Hindernisse im Lernprozess erkennen und benennen zu können, ohne eine Praxis des *Othering* zu reproduzieren, bei der abwertende Annahmen über die Lernenden getroffen werden oder eine essentialisierende Sichtweise auf sie angewendet wird.

Beobachtungen von das kollektiv in der Praxis der Alphabetisierung im Rahmen von Basisbildungskursen für Migrant*innen und geflüchtete Frauen* mit weniger formaler Bildung decken sich mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen und Analysen im Feld (siehe u. a. Peyton & Young-Scholten, 2020; Schappert, 2020). Im Vergleich zu Lernenden, die bereits in einer anderen Sprache alphabetisiert sind, nimmt der Prozess des Erlernens der neuen Sprache bei Lernenden, die gleichzeitig die Schriftsprache erwerben, deutlich mehr Zeit in Anspruch. Sie können nicht auf die gesprochene Sprache zurückgreifen und somit kaum oder keine bekannten Lautfolgen verwenden, um sie dann in Buchstabenfolgen zu überführen. Ebenso beansprucht in der Regel die mündliche Sprachentwicklung in der neu erlernten Sprache mehr Zeit als sonst. Solange sie nicht "schreib geübt" sind, müssen sich die Lernenden darauf verlassen, sich das Gehörte richtig gemerkt zu haben. Das ist eine

enorme kognitive Herausforderung, vor allem bei Erinnerungsschwächen. Die Migrant*innen und geflüchteten Frauen* in Basisbildungskursen sind zudem oft nicht an Lernen (im Sinne formaler Bildung) gewöhnt und kennen Sprache als Sprachsystem nicht oder kaum.

Traumata, Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen, Armut, gesundheitliche Probleme, Rassismus, aufenthaltsrechtliche Unsicherheit begleiten und belasten den Lernprozess von Migrant*innen und Geflüchteten. Sanktionen aus der Verschränkung zwischen Sprach- und Migrations- bzw. Integrationspolitiken stellen für sie eine zusätzliche Belastung dar.

Da hier die Position vertreten wird, dass die Lernenden nicht für ihre eigenen Basisbildungsbedürfnisse und -bedarfe verantwortlich gemacht werden sollten, sondern die ausschließenden gesellschaftlichen Strukturen, sollte ihnen auch nicht die Schuld an ihrer schwierigen Lebenssituation in einer neuen Gesellschaft zugesprochen werden. Wie Paulo Freire in seinem Ansatz der kritischen Bildungsarbeit mit benachteiligten Lernenden betont, ist die kritische Erwachsenenbildung ein privilegierter Raum für die Auseinandersetzung mit den diskriminierenden Strukturen der Gesellschaft, um letztlich die Gestaltung einer Praxis der Veränderung zu fördern. Denn emanzipatorische und kritische Bildungsarbeit erschöpft sich nicht in der Aufdeckung der Realität, sondern fordert auch strukturelle Veränderungen.

Eine weitere sehr bedeutsame pädagogische Haltung im Umgang mit benachteiligten Situationen bietet uns Maria do Mar Castro Varela: Um emanzipatorische Perspektiven für die Transformation der Gesellschaft erarbeiten zu können, empfiehlt sie, den

erkannten Schwierigkeiten, die sie "Risiken" oder "Verwundbarkeit" nennt, Widerstandspotenziale gegenüberzustellen (Castro Varela, 2007, S. 261-271).

Es wäre aus unserer Sicht notwendig, dass Lehrkräfte in diesem Bereich eine besondere professionelle Haltung entwickeln und annehmen, um Frustration und Resignation zu vermeiden und vor allem um gängige abwertende Zuschreibungen (wie „nicht fähig" oder "mangelhaft"), die gesellschaftlich konstruierte Normen für effizientes Lernen und produktives Leben affirmieren und weitertradiieren, zu dekonstruieren und zu verlernen. Das Entstehen einer solchen pädagogischen Haltung hängt einerseits von der Ausbildung der Lehrkraft ab, was die Notwendigkeit der Weiterbildungen, wie sie in diesem Projekt durchgeführt wird, unterstreicht. Andererseits hängt es von uns als Lehrkräfte ab. Es hängt von unserem Verständnis von Sein in der Welt ab, von den Fragen, die wir auf die Welt richten, von den Antworten, die wir formulieren, und von den weiteren Fragen, die dadurch entstehen – trotz Ausbildungen, die uns vereinfachte, bequeme Antworten liefern, Antworten und Unterrichtsrezepte, die unsere machtvolle gesellschaftliche Position auf zynische Weise stärken.

Denn solche eine professionelle Haltung zu entwickeln und aufrechtzuerhalten erfordert zudem eine parteiische Positionierung für die Anliegen unterdrückter und diskriminierter Gruppen, die Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen privilegierten Position und mit ihren Implikationen – vor allem im Zusammenhang mit der eigenen Rolle als Lehrkraft –, das Bewusstsein über die internationalen oder transnationalen Zusammenhänge, die Auseinandersetzung mit den Ursachen für die bestehende internationale Arbeitsteilung und mit den Zusammenhängen zwischen dieser, den Migrationsbewegungen und den Ursachen für Bildungsbenachteiligung.



Herkunft des Fotos: Linz, Österreich

Eine solche Haltung erfordert eine besondere Praxis der pädagogischen Reflexivität, wie sie im vorigen Abschnitt erörtert wurde, die es erlaubt, abwertende Annahmen über Lernende zu beobachten, zu analysieren und zu verändern.

Zudem sollte erwähnt werden, dass Lehrkräfte kaum auf Beobachtungen und Erkenntnisse aus der Forschung rekurrieren können, denn forschendes Arbeiten zur Zweitsprachenaneignung bei gleichzeitigem Schriftspracherwerb dieser Gruppe von Lernenden (zumindest im deutschsprachigen Raum) selten betrieben wird. Wir nehmen in den letzten Jahren zwar ein wachsendes Interesse seitens der Forschenden wahr, wie die Wissenschaftler*innen im Feld möchten wir aber die Notwendigkeit weiterer und verstärkter Forschung in diesem Gebiet betonen (Feldmeier, 2022, S. 43; Peyton & Young-Sholten, 2020, S. 4). Auch vermissen wir Räume, in denen Dialog und gemeinsames Lernen zwischen Wissenschaftler*innen und Lehrkräften in der Basisbildung sich entfalten könnten.

Es sind viele Herausforderungen, viele nicht beantwortete Fragen und vor allem viele Fragen, die nicht gestellt werden, möglicherweise weil wir Lehrkräfte in der Basisbildung über bestimmtes fachwissenschaftliches Wissen nicht verfügen, um die Phänomene, die wir im Unterricht beobachten, analysieren zu können, um Fragen dazu stellen zu können, oder überhaupt, um die Phänomene wahrnehmen zu können.

1.6 Poesiepädagogische Ansätze in der Basisbildung mit Erwachsenen

Wenn wir Bildung, wie bereits erwähnt, als „Grundlage des Lebendigen“ auffassen, als Grundlage „der Ethik und der Fähigkeit, die jede von uns hat, sich in die Beziehung zu den Anderen als eine verantwortungsbewusste Antwort einzuschreiben“ (Rufino, 2021, S. 202, übersetzt von das kollektiv), dann müssen wir uns ernsthaft fragen, wie in unserer Praxis ethisch und verantwortungsbewusst zu handeln ist. Wenn wir die Frage „In wessen Interesse arbeiten wir?“ mit der Aussage „im Interesse der Lernenden“ beantworten wollen, dann müssen wir in uns die Unruhe, die der Bildungsarbeit innewohnt, ernst nehmen. Denn hier in der Bildungsarbeit haben wir es mit Subjektivierung zu tun. Als Lehrende werden wir unter neoliberalen Bildungspolitikern angehalten bzw. dazu verpflichtet, selbstorganisierte, selbstgesteuerte, für den eigenen „(Miss-) Erfolg“ selbstverantwortliche Subjekte zu bilden, Menschen, die sich lebenslang selbst optimieren sollen, die sich mit Skills ausgestattet, wie Resilienz, unternehmerischem Geist oder Wettbewerbsfähigkeit, biegsam in das bestehende System einfügen und sich daran anpassen sollen. Selbstmaschinen in einem gewaltvollen System, die sich im Dienst neoliberaler Wirtschaftsinteressen empower lassen sollen.

POETA ist daher von der Absicht geleitet, eine verantwortungsvolle Antwort auf die aktuellen Herausforderungen in der Basisbildungsarbeit mit bildungsbenachteiligten Erwachsenen mit spezifischen Bildungsbedürfnissen und -bedarfen zu entwickeln. Die Projektpartner*innen haben sich dafür entschieden, poesiepädagogische Ansätze zu entwickeln, die sich an unterschiedlichen Ansätzen und pädagogischen Ausrichtungen der beteiligten Organisationen orientieren. In einem nächsten Schritt sollen die spezifischen Gründe und Hintergründe für die Arbeit mit Poesieansätzen

die im Netzwerk vertreten sind, dargestellt werden.

Der erste Grund und Hintergrund für die Durchführung von POETA bezieht sich auf die Absicht, ein Lernen des Abstrakten und des Abstrahierens zu fördern, um "strategisch zu lernen, intellektuell unabhängig von der hegemonialen Politik zu werden" (Spivak, zitiert nach Castro Varela, 2015). Die Arbeit mit Poesie ist ein inspirierender und motivierender Weg zur Förderung der utopischen und imaginativen Fähigkeiten der Lernenden und zur Übung in Abstraktion, vor allem im Umgang mit Metaphern. Die Utopie eines schönen Lebens befindet sich im Spannungsfeld von Poesie und Politik, indem der Fokus vom Realen auf das Mögliche gelenkt und dabei auf emanzipatorische und poetische Strategien der Selbstermächtigung zurückgegriffen wird. Die Projektpartner*innen fassen Fiktion, Poesie und Imagination nicht als die Kehrseite der Realität, als Fantasie auf, sondern als eine (un-)mögliche Entfaltung der Realität. Diese utopische Imagination wird als Leitmotiv einer kritisch-poetisch-emanzipatorischen pädagogischen Praxis eingesetzt. Eine Praxis, die Fehler, Unglück, Niedertracht, Beklemmungen, Unterdrückungen und Gewalt in der vorhandenen Realität aufzeigt und in der Lage sein sollte, den Wunsch nach Veränderungen in unserer Imagination zu erwecken. Eine Praxis, die den Wunsch nach Transformation und nach dem Poetischen nicht erstickt, sondern uns dazu einladen würde, die vorhandene Realität kennenzulernen, diese erneut zu benennen und somit nach Veränderungen zu suchen (Chauí, 2001, S. 136). Denn Bildung als ethisch-politisches Projekt sollte „nicht die Produktion von lesenden, schreibenden und höflichen, aber dennoch subalternen Subjekten zum Ziel haben“ (Castro Varela, 2015).

Weitere Gründe für die Arbeit mit poesiepädagogischen Ansätzen, die im Rahmen der Arbeit im Netzwerk erkannt und benannt wurden, erstrecken sich auf verschiedene Bereiche: Durch diese Arbeit ergibt sich die Möglichkeit, die Verengung der Lehrpläne und Curricula zu überwinden, um z. B. Reflexionskompetenzen zu fördern und ein differenziertes Verständnis und eine differenzierte Aneignung der Welt zu ermöglichen. Darüber hinaus kann ein poetischer Ansatz in der Basisbildung helfen, sich mit der gesprochenen Sprache auseinanderzusetzen und diese weiterzuentwickeln (Sprachmelodie, Rhythmus etc.), die Arbeit mit Poesie kann eine Ressource für den Wortschatzerwerb bilden und kann interessante Impulse sowie Anlässe zur Erweiterung der metasprachlichen Kompetenzen bieten. Darüber hinaus kann diese Arbeit die schriftlichen Fähigkeiten verbessern, die Aussprache fördern und eine stärkende Wirkung haben.

Wie in den folgenden Kapiteln gezeigt wird, können die POETA-Ansätze, insbesondere mit den vorgestellten Aktivitäten, die sich auf die Selbsterfahrung und die kreative Arbeit mit Poesie konzentrieren, stärkend wirken und das Interesse am Sprachenlernen erhöhen. Die Arbeit mit poesiebasierten Ansätzen im Sinne einer transkulturellen Bildung kann auch ein inspirierender Weg sein, um "zu kommunizieren, zu interagieren und zu lernen, ohne kulturelle, nationale und ethnische Binaritäten zu bekämpfen" (Jurkova, 2021, übersetzt von das kollektiv). Durch die Auseinandersetzung mit der spezifischen Auswahl an Literatur, die in den Kursen verwendet wird, können Räume für die Diskussion gesellschaftlich relevanter Themen wie Feminismus und Queerness, Klimafragen, Rassismus und Strategien des Widerstands geschaffen werden, die zu einem aktiven Engagement als Weltbürger*in führen können. Schließlich bietet die Arbeit mit poesiepädagogischen Ansätzen, wie in der Einleitung dieses Kapitels erwähnt, die Möglichkeit, eine poetische Haltung

gegenüber Lernen und Bildung zu kultivieren und Bildung als ein Feld des Experimentierens und Gestaltens zu verstehen.



Herkunft des Fotos: Linz, Österreich

Literatur- und Quellenangaben

Bilge, S. & Collins, P. H. (2020). *Intersectionality*. Polity Press.

Castro Varela, M. d. M. (2007). *Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und Gelehrter Hoffnung*. transcript Verlag.

Castro Varela, M. (2015). Strategisches Lernen. In: *Zeitschrift Luxemburg.de*, Juli 2015. Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/strategisches-lernen>

Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press.

Combahee River Collective (1977). The Combahee River Collective Statement. In: Taylor, K. - Y. (Ed.), *How We Get Free: Black Feminism and the Combahee River Collective* (S. 15-27). Haymarket Books.

Council of Europe (2019). Press Release: Language courses more beneficial for integration of migrants than tests, suggests, *New Council of Europe survey*. Abgerufen am 14.08.2023 URL: https://search.coe.int/directorate_of_communications/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680982bdd

Crenshaw, K. W. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine*. Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf>

Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6) (S. 1241-1299).

European Commission / EACEA / Eurydice. (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

Gramsci, A. (2004). *Erziehung und Bildung*. Herausgegeben im Auftrag des Instituts für kritische Theorie von Andreas Merken. Argument Verlag.

Grotlüschen, A., & Riekmann, W. (Hrsg.). (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie*. Waxmann.

Heinemann, A. M. B. (2019). Gayatri Chakravorty Spivak and adult education – Rearranging desires at both ends of the spectrum. *Postcolonial Directions in Education*, 8(1) (S. 36-60).

Hoesch, M. (2022). Do Immigrants have a Moral Duty to Learn the Host Society's Language? *Res Publica*. Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://doi.org/10.1007/s11158-022-09556-1>

Initiative Erwachsenenbildung. (2019). *Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung*. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung 2018-2021. Wien.

Jurkova, S. (2021). Transcultural Competence Model: An Inclusive Path for Communication and Interaction. In: *Journal of Transcultural Communication*, 1(1), S. 102-119. Abgerufen am 14.08.2023 URL: <https://doi.org/10.1515/jtc-2021-2008>

Kastner, M. (2015). *Erwachsene mit Basisbildungsbedarf*. Abgerufen am 14.08.2023 URL: <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/erwachsene-mit-basisbildungsbedarf.php>

Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz Verlag.

Mefebue, A. B., Bührmann, A. D., & Grenz, S. (2022). Die Formierung des intersektionalen (Forschungs-)Feldes: Eine Skizze in kartografischer Absicht. In: Mefebue, A. B., Bührmann, A. D., & Grenz, S. (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 3-17). Springer.

Nadolny, S. (2016). Intersektionalität als Haltung von politischen Bildner_innen. In: RLS (2016), *Intersektionalität. Bildungsmaterialien Rosa-Luxemburg Stiftung* (S. 12-17).

Naeb, R., & Young-Scholten, M. (2020). Acquisition and Assessment of Morphosyntax. In: Peyton Kreeft, J., & Young-Scholten, M. (Hrsg.), *Teaching Adult Immigrants with Limited Formal Education*. Bristol.

Peyton Kreeft, J., & Young-Scholten, M. (Hrsg.). (2020). *Teaching Adult Immigrants with Limited Formal Education*. Bristol.

Ritter, M. (2010). Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Krumm, H. - J., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, 2. Auflage. De Gruyter Mouton.

Rufino, L. (2021). *Paulo Freire: O caboclo atira os seus versos de liberdade*. : Abgerufen am 30.11.2022, URL: http://suplementopernambuco.com.br/capa/2645-paulo-freire-o-caboclo-atira-os-seus-versos-de-liberdade.html?fbclid=IwAR25DJ0G6rpkf6rQOn6ixX1cqT-D7WaF4l_QSatniGCorwcl92hNWSSwl2w

Schappert, P. (2020). *Mit Dramagrammatik zu grammatikalischer Kompetenz: Eine empirische Untersuchung im Rahmen von Alphabetisierungskursen für Erwachsene*. Tectum Verlag.

KAPITEL 2: Methoden poesiepädagogischer Ansätze



Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz_Tschida, S. / Wintzen, K.

KAPITEL 2: Methoden poesiepädagogischer Ansätze

2.1 Einleitung

Die POETA-Partner*innen erforschen mögliche Zugänge zum Schreiben und den Umgang mit Schrift mit der Idee, diese mit poesiepädagogischen Ansätzen zu stärken und zu entwickeln. Diese Ansätze beinhalten, wie gezeigt werden soll, die Teilhabe an der Literalität einer Gesellschaft, die Erfahrung der Selbstermächtigung und das Bewusstsein für die Möglichkeit kritischen politischen Handelns.

Der Zugang zum geschriebenen Wort erfolgt in einer Vielzahl von Kommunikationsformen, sei es als Schrift, als Bild oder als andere Ausdrucksform. In diesem Zusammenhang wird der Schrifterwerb nicht auf Buchstaben als Ausgangspunkt der Alphabetisierung reduziert. Die Bedeutung zum Beispiel einer Phonem-Graphem-Beziehung liegt in der Analyse, die auf dem Weg zur Schrift durchgeführt werden muss. Die Verwendung eines einzelheitlich-synthetischen Ansatzes als Weg zum Schriftspracherwerb reduziert jedoch nur die umfassende Erfahrung von Zeichen, Bildern und Schrift in der Welt und im Alltag der Menschen.

Dementsprechend wird in der Praxis poesiepädagogischer Ansätze nicht auf die Buchstaben, sondern auf die ganzheitlichen Repräsentationen von Schrift geschaut. „Jage die Ängste fort, und die Angst vor den Ängsten“, so lauten die ersten Zeilen eines Gedichtes von Mascha Kaleko (2004, S. 27). Die Lernenden einer erstsprachlichen Schreibgruppe in Rheinland-Pfalz, die angesichts von Kriegs- und Fluchtnachrichten einen Ausdruck für ihre Ängste suchen, finden in den Zeilen des

Gedichts ihr zentrales Thema: Angst, Ängste, Angst vor Ängsten. In diesem existenziell wichtigen Thema suchen sie nach ihrem eigenen Ausdruck. Dies ist ein Ansatz, den Paulo Freire in der Methode der generativen Themen beschreibt. Die Menschen beginnen zu diskutieren, ihre großen Ängste und die kleineren Ängste zu beschreiben. Sie zu benennen bedeutet auch, sie zu teilen. Sie in Bildern oder Worten aufzuschreiben bedeutet, sie auf dem Papier in eine gewisse Distanz zu bringen. Die Gruppe malt ein Friedensplakat, weil sie der Angst vor dem Krieg entgegenwirken will.

Eine Schreibgruppe in Linz, Österreich, findet im Innenhof ihres Lernortes das Gedicht von Hilde Domin (1995) vor: „Ich setzte den Fuß in die Luft, und sie trug“. Die Frauen der Migrantinnenselbstorganisation, die sich inmitten von komplexen und verhindernden Lebensrealitäten weiterbilden, entdecken mehr als die Schrift an einer Hauswand. Sie entdecken, dass sie selbst in der Schrift, in dieser Botschaft enthalten sind. Sie entziffern, entschlüsseln und analysieren sowohl die Form als auch den Inhalt und ihre eigenen Bezüge dazu. In ihrem Lernprozess, zu schreiben, um die Welt zu benennen, halten sie diese Erfahrungen auf der Ebene von Bildern, Wörtern und Texten fest, je nach ihren individuellen Möglichkeiten, Sprache und Schrift zu nutzen.

Methoden ganzheitlicher Schriftzugänge erfahren in den poesiepädagogischen Ansätzen spezifische Ausprägungen. Das Gleiche gilt für Methoden des kreativen, biographischen und therapeutischen Schreibens. Die Übergänge sind fließend. Insbesondere berücksichtigen diese Methoden die Menschen mit ihren persönlichen Ressourcen und in ihren jeweiligen andragogischen Kontexten.

Es sind Menschen, die miteinander im gleichberechtigten Dialog (Freire) mit Fremdsprache, Sprache, Schrift und Schrifterwerb ihre Lebensrealität entwickeln.

Menschen, die sich aus verrhindernden Verwicklungen befreien. In den poesiepädagogischen Ansätzen schauen sie zum Beispiel auf Wortbedeutungen, die sich in Bilder übersetzen lassen wie auch auf Bilder, zu denen nach Worten Ausschau gehalten wird.

Methoden der Öffnung, des Anfangens und der Ermutigung werden im Folgenden als spezifische Aspekte poesiepädagogischer Ansätze vorgestellt; auch weil diese Ansätze von allen am Lernprozess Beteiligten eine Offenheit für Neues verlangen. Ein ungewohnter Erfahrungsraum, wie die Schrift an einer Wand, kann entdeckt werden. Der Mut, von festen Lehrplänen abzuweichen, kann geübt werden. Es braucht den Mut, Literatur und Poesie in der Alphabetisierungsarbeit und in der kritischen Grundbildung von Erwachsenen einzusetzen und den Mut, Unsicherheit zuzulassen.

In der Grundbildung Erwachsener wird selbstorganisiertes Lernen auf freiwilliger Basis bevorzugt und vorausgesetzt, wobei das Lernen zeitlich unbegrenzt ist und sich nicht an ökonomischen Verwertungsinteressen orientiert. In der Praxis sind Maßnahmen des Sprach- und Schriftspracherwerbs oder der Grundbildung oft an Abschlusstests oder Prüfungen gekoppelt. Es erfordert Mut und eine hoch entwickelte Motivation, in diesen Strukturen Freiräume für poesiepädagogische Ansätze zu schaffen. Wenn dies gelingt, profitieren alle Beteiligten – über den Schreib- oder Spracherwerb hinaus – von der Öffnung zum kreativen, schöpferischen Ausdruck und der Ermächtigung zur selbstgesteuerten eigenen Wahrnehmung, der Mitteilung von sich selbst und der eigenen Lebenswelterfahrung und dem selbstbewussten kritischen Handeln in der Welt.

Eine solche Erfahrung teilen die Partner*innen aus Griechenland mit ihrer Arbeit in der Second Chance School. Sie nutzen den Freiraum der Begegnung mit Literatur und Poesie, deren Ziel es ist, nicht zu urteilen, sondern die individuellen Beiträge der Autor*innen zu würdigen und zu schätzen. Die Menschen erfahren eine Stärkung durch die Geschichte, die Verbindung mit ihrer tief mit der Poesie verbundenen Kultur. Indem sie ihre eigenen Texte vor einem Publikum präsentieren, erfahren sie auch eine persönliche Stärkung. Und sie erfahren eine Zuversicht, die in ihrem Leben nicht selbstverständlich ist: dass ihnen etwas gelingen wird und dass sie in ihrem Leben erfolgreich sein werden. Von dieser Zuversicht lassen sich die Menschen in ihrer weiteren Ausbildung tragen.

In der folgenden Methodensammlung wird zunächst ein kurzer Überblick über übergreifende Methoden gegeben. Es folgen Beispiele für Methoden der Öffnung, des Einstiegs, der Ermutigung und des Umgangs mit poetischen Vorlagen sowie Anregungen zur poetischen Selbsterfahrung. Es kann gezeigt werden, dass poetischer Ausdruck neben der Form des Gedichts auch in anderen, vielfältigen Formen sichtbar wird. Poesie nimmt auch Gestalt an im poetischen Bild, in der Metapher, in der Ästhetik des stillen und bewegten Bildes, als poetischer Ausdruck im Tanz und in der Musik. Und zu all ihren Formen lassen sich Verbindungen herstellen, die öffnen, inspirieren und in Resonanz mit dem schöpferischen Akt treten lassen.

Im Zusammenhang mit möglichen poesiepädagogischen Ansätzen ist immer auch eine kritische Selbstreflexion notwendig. Es besteht durchaus die Möglichkeit, dass Akteur*innen in der Grundbildung mit Erwachsenen sich in einer romantisierten Vorstellung von Poesie "verfangen" könnten. Dem steht eine aufmerksame

Wahrnehmung der Erfahrungen der Menschen mit Poesie im andragogischen Kontext entgegen. So gehören beispielsweise Traditionen der Kommunikation in Versformen und des rhythmischen Rezitierens in vielen Kulturen zum Alltag. Es wird deutlich, dass es immer eine trans- und interkulturelle Dimension in dem Bemühen gibt, Methoden poesiepädagogischer Ansätze zu erkunden.

2.2 Allgemeine Methoden

Es wird ein methodisches Repertoire der grundlegenden Sprach- und Alphabetisierungsarbeit in der Erwachsenenbildung vorausgesetzt. Wegen ihrer übergreifenden Bedeutung werden im Folgenden einige dieser grundlegenden Methoden kurz skizziert und in Bezug zu möglichen poesiepädagogischen Ansätzen gesetzt.

2.2.1 Generative Wörter

Der Bezug auf generative Wörter ist für poesiepädagogische Ansätze absolut zentral und tragend. In Anlehnung an die Alphabetisierungsarbeit von Paulo Freire eignen sich die Menschen die Schrift an, die sie brauchen, um die Welt zu benennen. Sie tun dies, damit andere, die im Besitz des Herrschaftswissens sind, nicht weiterhin die Welt für sie benennen. In der Teilhabe an Schrift stehen alle am Prozess der Aneignung von Schrift Beteiligten in einem gleichberechtigten Dialog. „Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen“ (Freire, 1984). Die Schlüsselwörter, die diesen Prozess eröffnen, vermitteln sich aus der Lebenssituation der Menschen, die das geschriebene Wort benutzen wollen.

Einerseits repräsentieren sie die Menschen und ihre existenziell wichtigen Themen, andererseits dienen sie als generative Wörter für die Bildung neuer Wörter. In der portugiesischen Sprache bieten sich die Silbenbausteine für die Analyse und Synthese in Freires Alphabetisierungsarbeit in einer Entdeckungskarte an. Diese Arbeit ermöglicht die Bildung neuer Wörter, Sätze und Ausdrücke, um den eigenen selbstbestimmten und selbstermächtigenden Umgang mit der Schrift zu erweitern. Das Potenzial der Aneignung liegt in der Umdeutung der Schrift, die als Herrschaftsinstrument erlebt wird und deren mögliche oder unmögliche Aneignung oft als Ausschlusskriterium und nicht als Kriterium der Teilhabe erfahren wird. In poesiepädagogischen Ansätzen können die Worte der Dichter*innen zu generativen Worten im Sinne Freires werden.

2.2.2 Stellvertretendes Schreiben

Um Erwachsenen einen barrierefreien Zugang zum Schreiben zu ermöglichen, schreiben die Lehrkräfte stellvertretend Textpassagen für die Lernenden (Döbert & Hubertus, 2000). Das Mitteilungsbedürfnis hat Vorrang vor der fortgeschrittenen Ausarbeitung des Schreibens. Das stellvertretende Schreiben hilft auch in poesiepädagogischen Kontexten, das Bedürfnis nach kreativem, poetischem Ausdruck zu befriedigen, wenn die Schrift für das Wort oder die Aussage, die die Person in die Welt bringen will, noch nicht zugänglich ist. Das Wort oder der Satz steht als (schriftliches) Bild zur Verfügung und wird zum Lesen erkannt (Sichtwortschatz), auch wenn es noch nicht gelesen und geschrieben werden kann. Der so entstandene Text dient als authentisches Material für die weitere Aneignung von Sprache und Schrift. Es sind die eigenen Worte, die betrachtet, analysiert, zerlegt und wieder zu

etwas Neuem zusammengesetzt werden. Die eigene Textarbeit, die in eine Portfolioarbeit oder ein Kurstagebuch mündet, dient als Vorlage für das Lesen und Schreiben. Es fällt leichter, sich mit den eigenen Worten auseinanderzusetzen, Erfahrungen im Schreiben zu sammeln, und es wird möglich, eine Aussage über sich selbst zu treffen. Auch in Zeiten der vermeintlichen Stagnation wird sichtbar, dass „nicht nichts“ gelernt worden ist. Jeder Lerntag kann in Bild, Wort und Text dargestellt werden. In poesiepädagogischen Ansätzen kann diese Darstellung des individuellen schriftlichen Ausdrucks Formen der Alltagspoesie erkennen lassen, die der Mensch bereits in sich trägt.

2.2.3 Morphem-Methode

Mit der Morphem-Methode lässt sich das Stamprinzip der deutschen Sprache abbilden. Die Grundbausteine sowie Anfangs- und Endbausteine (Beispiel: „ver-*dreh*-bar“) können als Wortbausteine verwendet werden. Sie sind Teil eines Baukastens zur Bildung neuer Wörter (zum Beispiel: „ab-*dreh*-en“). Die Schriftsprache kann mit Hilfe der Morphem-Methode analysiert werden. Mit den Grundbausteinen stehen wesentliche Elemente zur Verfügung, die nicht einzeln und synthetisch gebildet werden müssen, sondern ganzheitlich erworben werden können. Diese Bausteine kommen den Bedürfnissen von Erwachsenen entgegen, denen bisher der Zugang zur Schrift verwehrt war, mit dem Bildgedächtnis zu arbeiten, was ihrer Art der Wahrnehmung von Schrift entspricht (Universität Leipzig, 2023).

In der muttersprachlichen Alphabetisierungsarbeit im deutschsprachigen Raum suchten einige Akteure in den 1980er Jahren nach einem Bausteinmodell. Inspiriert

von Freires Entdeckungskarten, deren Bausteine im Portugiesischen aus Silben gebildet werden, sollte es möglich sein, Menschen, die sich als Erwachsene der Schriftsprache nähern oder wieder nähern, ein Instrument zur eigenständigen Analyse und zum Aufbau eines Repertoires neuer Wörter an die Hand zu geben. Insbesondere sollte sich der Zugang zur Schrift von den schulischen Methoden unterscheiden, die mit einem verwehrteten Zugang zur Schrift verbunden sein können. Die Begegnung mit der Schrift wird als ganzheitlich verstanden. Die Entwicklung und Aneignung von Schrift ist ein ganz individueller Prozess, den es zu begleiten gilt. Im Sinne Freires gelingt dies besonders gut, wenn man sich dem geschriebenen Wort aus einer existenziellen Notwendigkeit heraus nähert. Erwachsene in der Grundbildung berichten bei der Arbeit mit Gedichten zu Themen der existenziellen Notwendigkeit von der Erfahrung der „lebensspendenden Wirkung der Worte“, die für sie vielleicht den kleinsten Raum einnehmen, aus denen sie aber „die meiste Kraft und Energie für ihr ganzes Leben“ gewinnen (Adamczak & Wintzen, 1993, S. 19). In ähnlicher Weise drängt es Schriftsteller*innen zur Sprache. Josef Ortheil (2009), ein Professor für kreatives Schreiben, schreibt sich in seinen Romanen aus der Sprachlosigkeit seiner Kindheit heraus. Von der Dichterin Hilde Domin ist bekannt, dass sie nach dem Tod ihrer Mutter schreiben musste, um zu überleben (Domin, 1992, S. 42). Gerade bei den Dichter*innen finden sich die Worte des existenziellen Ausdrucks, den sie ihren Lesern überlassen, wie Hilde Domin (1992, S. 70) es ausdrückt. Wie naheliegend und zentral dies ist, wird in diesem Zusammenhang durch Freires Methode der generativen Themen oder Wörter verstärkt, die den Menschen „auf dem Weg zur Schrift“ mit den für ihn existentiell wichtigen Wörtern verbindet. Für ihre Analyse und Nutzung für das eigene Schreiben stehen, wie gezeigt, die Instrumente der Morphem-Methode im deutschen Sprachraum zur Verfügung.

2.2.4 Silbenmethode

Für Portugiesisch und andere Silbensprachen sind die sogenannten Entdeckungskarten, die auf Silben basieren, aus denen Wörter gebildet werden können, ein geeignetes Instrument für die selbstständige Schreibearbeit (Freire 1981, S. 179). Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sie im Sinne von Freires Alphabetisierungsarbeit aus den generativen Wörtern gewonnen werden, die die Lernenden aus generativen Themen ableiten. Im Sprach- und Schriftspracherwerb der deutschen Sprache dient die Arbeit mit Silben oder phonetischen Silben der Förderung der phonologischen Bewusstheit. Wenn die Lernenden zum Beispiel für jede Silbe eines Wortes einen Schritt nach vorne machen, kann die räumliche Ausdehnung von Wörtern körperlich erfahren werden: Das einsilbige Wort für „Zug“ ist kurz, auch wenn es dem Aussehen des Objektes widerspricht. Die Streichholzschachtel, die im Deutschen mehrsilbig ist, ist im Vergleich dazu klein, auch wenn es vier Silbenschritte braucht, um sie zu gehen. Außerdem stellen die Silben den Rhythmus der Sprache dar, der bereits vom ungeborenen Leben wahrgenommen wird.

In der deutschen Sprache können Silben nicht als semantische Elemente eines Baukastens auf Wortebene verwendet werden. Die Anwendung der Silbenmethode neben einer Morphemanalyse könnte zu Verwirrung führen. Dennoch hat die Arbeit mit Silben ihren Platz im kreativen Umgang mit Sprache und Schrift, wie Methodenbeispiele im Folgenden zeigen.



2.2.5 Lautiermethoden

Die aus der Schriftspracherwerbsarbeit bekannten phonetischen Methoden (Anlaut-, Sinnlaut-, Interjektions- und Lautbildmethode) oder die schrittweise Einführung von Phonemstufen können zur Analyse der Phonem-Graphem-Beziehungen und zur Entwicklung einer phonologischen Bewusstheit eingesetzt werden. Auf diese allgemeinen Prinzipien soll hier nicht näher eingegangen werden. Diese Methoden haben Potenzial in verschiedenen Bereichen. In der Praxis mehrsprachiger Lernumgebungen kann zum Beispiel die Anwendung der Interjektionsmethode, bei der Laute aus der Tierwelt einem Graphem zugeordnet werden, zum trans- und interkulturellen Sprachvergleich beitragen. Die Lautbildmethode, die die Phonem-Graphem-Beziehung mit einer Kurzgeschichte verknüpft, lädt zur Diskussion von Memotechniken ein. Im konsequent auf dem Phonem des Anfangsbuchstabens basierenden System, das jedem Laut ein Bild zuordnet und zum selbstentdeckenden Lernen einlädt, wird die Schriftsprache anfangs phonetisch umgesetzt und orthographische Strategien werden nachgelagert entwickelt.

Phonetische Methoden für die poetische Selbsterfahrung fruchtbar zu machen, ist einer von vielen Versuchen, poesiepädagogische Zugänge zu entwickeln. Dies geschieht jenseits der Durchführung isolierter Übungen und mit dem besonderen Anspruch einer höchst individuellen Sprach- und Schreibentwicklung. Im Mittelpunkt steht der Mensch und das, was gehört oder unterschiedlich gehört wird, und wie Veränderungen wahrgenommen werden (Lautidentifikation, -differenzierung, und -manipulation). Auch die Zerlegung und Konstruktion von Wörtern und Lauten trägt zur Sprachanalyse bei. Was gehört wird, lässt sich nicht durch Vor- und Nachsprechen herausarbeiten, sondern ist eine individuelle Erkundung. Niemand hört falsch. Die Praxis der Spracharbeit weist auch

auf ungewohnte Unterstützungssysteme wie Lautgebärden hin. Was nicht gehört werden kann, kann sichtbar gemacht werden. Poesiepädagogische Ansätze eröffnen die Möglichkeit, sich mit Neugier und Experimentierfreude der Sprache zu nähern.

2.3 Methoden poesiepädagogischer Ansätze

Im Folgenden lädt eine kommentierte Sammlung von Fallstudien und Übungen zur Diskussion ein. Die Anwendungsbeispiele stammen aus verschiedenen Schreibgruppen der Erwachsenen Grundbildung mit erst- und zweitsprachlichen Teilnehmenden sowie von erwachsenen Teilnehmenden mit Grundbildungs- bzw. Basisbildungsbedarf, die eine Einrichtung des zweiten Bildungsweges besuchen.

Die Methoden der Poesiepädagogik in der Grundbildung mit Erwachsenen lassen sich an alle Niveaus anpassen und schließen ausdrücklich auch Menschen ein, die wenig oder gar keine Schreiberfahrung haben. Das POETA-Projekt unterstreicht dies: Jede*r hat das Recht auf Zugang zur Poesie und zu den schönen Künsten.

Mögliche kreative Ansätze in digitalen Settings und mit digitalen Werkzeugen werden in Kapitel 3 vorgestellt. Kunstbasierte poesiepädagogische Ansätze in der Grundbildung mit Erwachsenen werden in Kapitel 4 skizziert.



2.3.1 Methoden des Öffnens

Fallstudie 1: Impuls-Filme

Das Format „Impulsfilm“ wurde im Rahmen des rheinland-pfälzischen Programms Basisbildungsqualifizierung (BBQ) für Lehrkräften in der sprachlichen Grundbildung und Alphabetisierung von Erwachsenen entwickelt. Die filmischen Inputs, die von einer Animationsfilmerin in Zusammenarbeit mit Expert*innen produziert wurden, führen mit visuellen Metaphern in Themen der Grundbildung ein. Im POETA MOOC*1 werden Beispiele für Impulsfilme und ihre Einsatzmöglichkeiten in poesiepädagogischen Ansätzen vorgestellt.

Ein Beispiel sei hier kurz skizziert: In einer Schreibgruppe, die an einem Impulsfilm arbeitet, stellen die Lernenden einen sehr direkten Bezug zu sich selbst her. Im Film sehen sie die Regale einer Töpferwerkstatt und einen bunten Vogel, der durch die Werkstatt fliegt. Über dem Kopf der Töpferin, die dort arbeitet, verwandelt der Vogel die Gedanken der Töpferin in Buchstaben. Die Lernenden beschäftigen sich unter anderem mit den Zeichen, die wir Buchstaben nennen, und versuchen, sie für die Entwicklung ihrer eigenen Schrift zu nutzen. Aber mehr noch: Unmittelbar neben dem Schreibraum der Gruppe befindet sich ihre eigene Töpferwerkstatt. Auch sie sind, ganz im Sinne von Paulo Freire, Kulturschaffende. In einem Text beschreiben sie, wie sie mit ihren eigenen Händen eine Vogeltränke aus Keramik hergestellt und an eine POETA-Projektpartnerorganisation geschickt haben. Der Brief zu dieser POETA-Erkundung ist in einem Blog auf der POETA Website*2 zu finden.



1: POETA MOOC: <https://www.poeta-mooc.com/>

2: POETA Webseite: <https://project-poeta.com>

2.3.2 Methoden des Anfangens

Fallstudie 2: Beginn auf der Bildebene

In Erweiterung der in der Alphabetisierungspraxis üblichen Arbeit mit Collagen werden die Lernende ermutigt, ein Werk zu erstellen, das auf einem poetischen Impuls beruht. Die Wahl des Impulses bezieht sich auf das generative Thema der Lernenden, das sich in einem gleichberechtigten Dialog zwischen ihnen und den Lehrkräften entfaltet. Der gewählte poetische Text kann in die Bilder integriert werden, und Text und Bilder können zerschnitten oder herausgerissen werden. Der Text, der teilweise oder gar nicht erschlossen sein kann, wird wie ein Bild behandelt; das einzelne Wort kann als Bild wahrgenommen werden. Dies ist eine Möglichkeit für Lernende, denen bisher der Zugang zur Schrift ganz verwehrt wurde, da sie ein starkes Bildgedächtnis haben und Wörter als Bilder wahrnehmen. Zum Beispiel kann der Vers von Mascha Kaléko (1994, S. 55) verwendet werden: „Du hast gelernt, aufzustehen, wenn du fällst, dein Kinderwagen rollte um die Welt.“ Die Schreiber*innen können Bilder in eine Collage einbringen, die ihre eigene Lebenswirklichkeit sowie Motive, die der Vers in ihnen anregt, darstellen. Es besteht eine Mitteilungsmöglichkeit vor der Schrift zum poetischen Impuls.

Für Lehrkräfte stellt sich die Frage, wie weiter vorgegangen werden kann. Aus der Perspektive der Menschen, die sich mit Sprache und Schrift in der gesamten Lebenswirklichkeit verhalten wollen, wird der Wunsch nach Anleitung im Umgang mit Schrift geäußert. Möglicherweise kann die weitere Arbeit in einem gemeinsamen Ansatz gestaltet werden. Die Rolle der Lehrkräfte und Lernenden wird erweitert. Sowohl Bildmaterial als auch Text dienen als Grundlage (siehe Fallstudie 9).

Fallstudie 3: Beginn auf Wortebene

Mit einem Akrostichon finden sich kreative Ansätze auf der Wortebene und im Übergang zur Satz- und Textebene finden. Die Buchstaben des Wortes werden untereinander geschrieben. Jeder Buchstabe dient als Anfang eines spontan gefundenen neuen Wortes. Das stellvertretende Schreiben wird bei Bedarf als Unterstützung eingesetzt. Vorlagen können sowohl mit dem Namensakrostichon als auch mit einem Lieblingswort, einem Begriff aus der Natur oder einem Begriff aus generativen Themen der Gruppe gebildet werden.

Im Gedicht nach Zahlen können Wortsammlungen in eine Versform übertragen werden. Zum Beispiel werden 3-2-5-1-5-1 Wörter pro Zeile geschrieben. Diese Einzel- oder Gruppengedichte können von übergeordneten Themen oder persönlichen Botschaften ausgehen. Eine Schreibgruppe erstellt zum Beispiel eine Wortsammlung aus der alltäglichen Haus- und Familienarbeit. Diese Tätigkeiten, die von anderen oft wenig gewürdigt werden, erhalten in Versform eine neue Qualität. Sie werden wie ein Gedicht gelesen und dadurch zu etwas Besonderem.

Fallstudie 4: Mit Texten von Lernenden auf der Textebene beginnen

Texte, die von Menschen geschrieben wurden, die bereits Zugang zum Schreiben gefunden haben, können zu Vorlagen werden, die von Schreibgruppen in der Erstsprache oder von Menschen, die teilweise Zugang zu Texten haben und mit der Sprache selbst vertraut sind, angenommen werden. Diese Vorlagen sprechen möglicherweise Gefühle an, mit denen auch die Lernenden verbunden sind: Unsicherheit, Schreibangst, erlebtes Leid. Wenn zum Beispiel eine Frau über eine

Blume schreibt, die den Wunsch hat zu blühen, die auf verdorrtem Boden steht und unbedingt gegossen werden möchte, dann lesen die Menschen diese Frau als eine Person, der es im Leben an Aufmerksamkeit gefehlt hat. Sie können sich mit ähnlichen Metaphern identifizieren und diese verwenden, wenn die Beschreibung der Realität zu schmerzhaft und traumatisierend ist. Teilnehmende einer Schreibgruppe haben zudem einen fiktiven Brief an die Autorin des Textes über die Blume, die den Wunsch hat zu blühen, geschrieben (Adamczak & Wintzen, 1993, S. 29).

Es stellt sich die Frage, wie weit ein Text sprachlich erschlossen werden muss, um ihn zu begreifen. Eine Vorstellung von der Botschaft des Textes kann entstehen, noch bevor jedes einzelne Wort verstanden wird. Authentische Lerner*innen-Texte und die Verwendung von Metaphern bieten die Möglichkeit zur Identifikation und Distanzierung von der eigenen bedrückenden Problematik, die das Lernen und den Zugang zum Schreiben verhindern kann. Die Sprache der Lernenden ist zugänglicher als Lehrbuchmaterial. Die Satzmuster können als Vorlagen für den eigenen Text verwendet werden.

Fallstudie 5: Beginn in der Begegnung mit dem Wort der Dichter*innen

Wenn Menschen, denen ihr Leben lang der Zugang zur Schrift verwehrt geblieben ist, darüber sprechen, in welcher Weise sie gerne das Schreiben für sich entwickeln möchten, so ist häufig davon die Rede, dass zum Beispiel ein Formular ohne Angst ausgefüllt werden soll. Sie ahnen nicht, dass die Teilhabe an der Poesie nicht erst mit den fehlerfrei geschriebenen Worten und Sätzen beginnt. Es ist für die Lernenden nicht selbstverständlich und oft kaum denkbar, dass sie ein Gedicht schreiben können, dass sie Dichter*innen kennenlernen, die so fühlen wie sie selbst, dass sie die Worte eines

Gedichtes „benutzen“ können. Was aber wird erfahrbar in der Begegnung mit dem Wort der Dichter*innen? Es lässt zum eigenen Wort kommen: „Das, was ich immer schon gedacht und gefühlt habe, sagt diese Dichterin“, schreibt eine Frau, die gemeinsam mit anderen eine Schreibgruppe besucht.

Das Gedicht stärkt: „Bleib deinem Wort treu“, sagt Rose Ausländer. Und eine junge Frau antwortet mit den Zeilen "Sei dir selbst treu, deinen Gedanken, deinen Gefühlen und vor allem deiner Person" (Adamczak & Wintzen, 1993, S. 111).

Das Gedicht ermutigt: Das Gedicht „Nicht müde werden“ von Hilde Domin bietet einer Schreiberin in großer Not Unterstützung. Sie berichtet der Schreibgruppe, dass sie das Gedicht an einen Spiegel gehängt hat (1993, S. 96).

Das Gedicht bietet Worte für das Unaussprechliche: „Besser ein Messer als ein Wort. / Ein Messer kann stumpf sein. / Ein Messer trifft / oft am Herzen vorbei. / Nicht das Wort.“ (Domin, zitiert nach Adamczak & Wintzen, 1993, S. 23). Die Worte von Domin bieten einer Schreiberin die Möglichkeit, über verletzende Worte und den Kreislauf des Schmerzes, den sie erlebt hat, zu schreiben.

Das Gedicht erzählt zum Beispiel von der Freude an der Natur. „Im seidigen Maigrün einer Frühlingsnacht wurde ich geboren“. In Anschluss an Rose Ausländers Gedicht (zitiert nach Adamczak & Pfirrmann, 1990, S. 18) teilen die Leser*innen in ihren Texten die Freude an der Natur und an den Jahreszeiten.

Wenn Gedanken wie diese in den Köpfen der Lernenden fest verankert sind: 'Ich kann das nicht und das steht es mir auf der Stirn geschrieben und das ist nur meine Schuld und deshalb kann ich auch sonst nicht viel machen', dann kann sich eine neue Erkenntnis festigen: 'Ich hinterlasse sichtbare Zeichen. Ich lese in deinen Augen. Ich bin nicht allein. Ich bin schon gut.'

Was bleibt? Die Angst bleibt vermutlich, aber sie kann in Worte gefasst werden. Das Herzklopfen mag bleiben, aber das Herz schlägt in einem Gedicht. Ein paar Buchstaben springen noch auf dem Blatt herum, aber sie können sich in einem poetischen Tanz erheben.

Fallstudie 5: Auszüge aus Wintzen 2021, S. 9-11.



2.3.3 Methoden zur Ermutigung

Bei poesiepädagogischen Ansätzen sind alle Akteur*innen an einem Experiment beteiligt, das jeden einlädt, die Erfahrung von Literatur und Poesie zu wagen. Die Fragen und Unsicherheiten aller sind Teil des Ansatzes. Was passiert im Prozess des Sprach- und Schrifterwerbs in der Grundbildung Erwachsener, wenn Poesie in das Lernsetting eintritt, wenn Poesie angeeignet werden darf und nicht denjenigen überlassen wird, die sich im Alleinbesitz der Schrift etabliert haben?

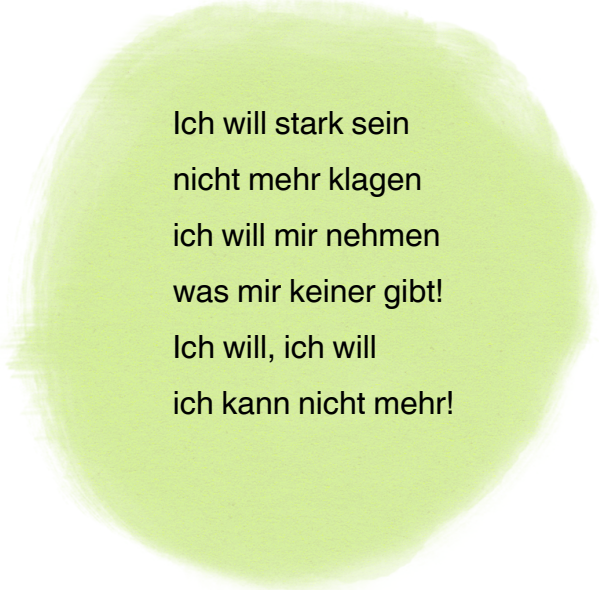
Fallstudie 6

Erwachsene Lernende in der sprachlichen und schriftsprachlichen Grundbildung erwarten nicht, dass sie auf Dichter*innen treffen, die so denken wie sie. Hier sind zwei Beispiele für das, was Lernende erleben, wenn das Unerwartete geschieht. Ein Autor tritt in einen Dialog mit dem Gedicht „Späte Willensfreiheit“ von Erich Fried ein.

Gedicht	Reaktion
Einmal will ich	Machen so wie ich es will und nicht die anderen
(...)	
Aber wenn ich soweit bin	denke ich wieder andes.

Erich Fried. Späte Willensfreiheit. Verse zitiert nach Adamczak & Wintzen, 1993, S. 101.

Eine andere Person reagiert auf die Verse von Erich Fried mit folgenden Zeilen:



Ich will stark sein
nicht mehr klagen
ich will mir nehmen
was mir keiner gibt!
Ich will, ich will
ich kann nicht mehr!

2.3.4 Methoden zur Arbeit mit poetischen Vorlagen

Fallstudie 7: Das Gedicht als Klammer

Die Studiengruppen: Zwei Lese- und Schreibgruppen online über Zoom. Die Lernenden werden bei der Einrichtung der Technologie unterstützt. Es besteht auch die Möglichkeit, sich vor Ort in Lerncafés zu treffen. Zudem zwei weitere Schreibgruppen an einem Arbeitsplatz mit Unterstützung der Menschen im Leben und im Beruf. Wichtige Themen für die Lernenden: der Krieg in der Ukraine, Sorgen, Angst. Ausgangspunkt ist das bestimmende Thema der Angst wegen des Krieges. Es werden nur die Anfangs- und Schlusszeilen von Mascha Kalékos Gedicht "Rezept" (Kaléko, 2004) vorgestellt. Der Anfang des Gedichtes: "Verjage die Ängste und die Angst vor den Ängsten" eröffnet. Die Zeilen fast am Ende des Gedichtes: "Sei klug und halte dich an Wunder" schließen die Klammer.

Dazwischen beschäftigte sich die Gruppe mit der Frage, was der Angst entgegenwirken könnte: Wo, bei wem fühle ich mich wohl? Jemand brachte ein Lied ein; später schrieb ein Teilnehmer ein Rezept mit dem Titel "Wie backe ich mir einen guten Freund", denn es wurde wichtig, mit der Angst nicht allein zu sein. Die Lernenden nutzten die Bildebene mit Collagen, Wörtern und Sätzen. Die Gruppe erarbeitete an einer Collage eines "Wunderbaums" eine spontane und kreative Sammlung von Hoffnungen und Wünschen. Und sie kreierten Wortschöpfungen wie Wunder-Mensch, Wunder-Herz, Wunder-Hochzeit, Wunder-Ich und mehr.

Zitiert nach Webseite POETA, Exploration (<https://project-poeta.com/>).

Fallstudie 8: Das Alltagsgedicht

Das Alltagsgedicht „Gedichte schreiben“ von Rolf-Dieter Brinkmann, das den Alltag eines Briefträgers und seine Wünsche für den Tag skizziert, kann genutzt werden, um Alltagserfahrungen in einer Schreibgruppe wertschätzend zu thematisieren. Entsprechend ihrer persönlichen Reaktionen auf Brinkmanns Gedicht schreiben die Lerner*innen ihre Texte zwischen den Anfangszeilen und dem Mittelteil sowie zwischen dem Mittelteil und dem Schluss:

Anfang, Mitte und Schluss des Gedichtes

Oh, die alltäglichen Dinge	er würde	und alle die Dinge
die alltäglichen Dinge	viel lieber	und alle die Dinge.

Eine Lernende beendet die Gedichtvorlage mit den Versen::

Am liebsten möchte ich ...
den Staubsauger stehen lassen
das Essen überkochen lassen
und all den Zwang vergessen
den Zwang vergessen.

Brinkmann und Verse der Lernenden zitiert nach Adamczak & Wintzen, 1993, S. 94.

Fallstudie 9: Ein Gedicht, Teile eines Gedichtes als Impuls

Erprobung__{das} kollektiv

Nutzung eines Gedichts für generative Ideen und zur Förderung von Kreativität und kreativem Ausdruck: Hier sind verschiedene Ansätze möglich: Das Umschreiben, Weiterschreiben, Eingreifen in das bestehende Gedicht durch Ersetzen von Wörtern/Verben/Artikeln und das Ändern der Reihenfolge der Zeilen, um ein visuelles Werk als Collage, Zeichnung, Videos, Fotos oder eine andere gewünschte Form des kreativen Ausdrucks zu schaffen.

1. *Input: kurzes Gedicht*

Das Gedicht „Ich setzte meinen Fuß in die Luft / und sie trug“ von Hilde Domin (1995, S. 111) wird an ein Whiteboard oder auf ein Plakat geschrieben im Flur oder an einer Pinnwand irgendwo in der Bildungseinrichtung; die Lernenden fotografieren das Gedicht mit ihrem Smartphone und versenden es zum Beispiel über WhatsApp (Hausaufgabe - IKT).

2. *Was ist ein Gedicht?*

Austausch über die Kenntnisse der Lernenden über Gedichte in ihren Erstsprachen.

3. *Kontext: Kurze Vorstellung, Recherche zur Dichterin.*

4. *Lesen, Interpretieren des Gedichtes*

Das Gedicht wird gelesen, diskutiert und die Assoziationen werden festgehalten.

5. *Arbeit an der Sprache*

- *Relevante Wörter aus dem Gedicht und aus den Assoziationen werden gelesen, in Silben zerlegt und aufgeschrieben.*
- Gesammelte Wörter (Assoziationen) werden vorgelesen und aufgeschrieben. Verschiedene Schreib- und Leseübungen.
- Mit den gesammelten Wörtern werden Sätze gebildet, aufgeschrieben und vorgelesen.
- Ein kurzer Text über die Autorin wird mit der Gruppe verfasst; es folgen Schreib- und Leseübungen (Syntheseübung, „Wortpuzzle“, „Silbenpuzzle“) sowie Hörübungen).

6. *Einige Möglichkeiten zur Arbeit an den generativen Wörtern*

- Hoffnung, Angst, Mut, Liebe.
- Gefühle: Diskussion über die Gefühle, die das Gedicht hervorruft; Lese- und Schreibübungen.
- Die Lernenden geben jedem Gefühl eine Farbe und schreiben es in Farbe auf.
- Die Lernenden „fotografieren die Gefühle“ (generative Wörter) und verschicken sie

per Smartphone (IKT-Übungen).

- Gefühle: Sätze bilden (Verben sein und haben).
- Gefühle ausdrücken, sich wehren, bestimmte Ausdrücke im Zusammenhang mit Gefühlen.
- Anhand von Geschichten über Diskriminierungserfahrungen im öffentlichen Raum üben die Lernenden bestimmte Sätze, um sich zu wehren.
- Konjugation der Verben im Präsens (Singular und Plural) - hoffen, lieben, Mut haben, Angst haben.
- Mündliche und schriftliche Übungen; die Teilnehmer sprechen über ihre Hoffnungen und schreiben Sätze.
- Arbeit an Substantiven, Adjektiven, Verben.
- Weitere Gedichte (je nach Möglichkeiten der Gruppe) zu den besprochenen Gefühlen können im Kurs erarbeitet werden.
- Kreative Plakate über Gefühle werden gestaltet, im Raum aufgehängt und als kleine Broschüre ausgedruckt.

Fallstudie 10: Konkrete Poesie

Erprobung_ das kollektiv

Konkrete Poesie spielt mit der Sprache und manipuliert die visuelle Darstellung von Buchstaben und Wörtern. Sie kann Bilder aus Buchstaben und Wörtern konstruieren.

„Was ist ein Text?“ Die Begriffe „Text“ und „Textil“ werden mit Hilfe von Bildern näher gebracht, behandelt und erklärt; Beispiele für verschiedene Textsorten stehen zur Verfügung und werden angeschaut; „Was ist ein Gedicht?“ - Beispiele und Diskussion;

Beispiele konkreter Poesie werden gelesen und besprochen: Powerpoint-Präsentation (Konkrete Poesie) und gedruckte Beispiele, Website mit Beispielen werden gezeigt.

Zum Beispiel: http://www.anatol.cc/konkrete_poesie.html#.YoJhEJDP1JU

Die Lernenden kreieren ihre eigenen Gedichte, ausgehend von Beispielen und Übungen zu konkreter Poesie.

Treppe
Treppe

Zum Beispiel kann das Wort „Treppe“ als Seitenansicht von Stufen angeordnet werden. Das Wort „Brücke“ bildet sich aus den Pfeilern und dem Bogen. Das Wort „Banane“ wird oft in der Form einer Banane geschrieben. Aus dem Wort „Geduld“ lässt sich eine Sanduhr formen. Das wohl bekannteste Beispiel für konkrete Poesie ist das von Reinhard Döhl: Die Form eines Apfels enthält mehrfach das Wort „Apfel“ aus dem das Wort „Wurm“ herauschaut (Döhl, 1965).

Fallstudie 11: Die Methode des Rewriting

Erprobung_ das kollektiv

Rewriting von Metaphern: Verwendung von Metaphern aus einem Gedicht oder einem Lied als Grundlage für das Rewriting des Textes.

1. *Beginn: kurzer Gedicht-Input – Refrain eines Liedes*

1a. Das Lied wird kurz historisch und geographisch kontextualisiert.

1b. Assoziationen, Kommentare: Die Lehrkraft stellt Fragen, leitet eine Diskussion.

1c. Die Lehrkraft notiert die Aussagen der Lernenden auf dem Whiteboard.

1d. Die Lehrkraft sendet die Aussagen (teilweise noch als unvollständige Sätze oder als einzelne Wörter) per WhatsApp an die Lernenden. Beim nächsten Treffen händigt die Lehrkraft den Lernenden ein ausgedrucktes Blatt mit den Aussagen aus.

2. *Schreiben neuer Verse – Rewriting des Liedes*

Nach und nach werden Sätze in Übereinstimmung mit der Melodie und der Metrik des vorgeschlagenen Liedes gebildet.

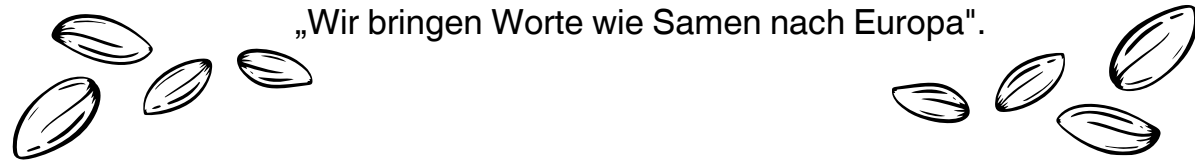
Weitere Assoziationen und Vorschläge für neue Strophen werden gesammelt, diskutiert und bei den nächsten Treffen ausprobiert.

3. *Arbeit an generativen Wörtern und Themen (siehe Kurzbeschreibung / Schritte oben)*

Fallstudie 12: Worte wie Samen

Erprobung_ das kollektiv

Diese Methode entstand in Erinnerung an eine Aussage einer Gruppe von Zapatistas, die das kollektiv während ihrer „Reise für das Leben“ durch Europa im Jahr 2021 besuchten:



Arbeit mit Metaphern bei der Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen in einer bestimmten Stadt oder Region. Es werden Begriffe oder Wörter vorgeschlagen und diskutiert, die zu einer Verbesserung der Lebensbedingungen führen würden. Jeder Lernende wählt seine eigenen Begriffe oder Wörter aus und „pflanzt“ sie auf ein Foto der Stadt oder Region, in der er lebt. Gleichzeitig werden die Begriffe als generative Wörter in verschiedenen Übungen zur Alphabetisierungsarbeit und zum Zweitspracherwerb verwendet, auch mit dem Ziel, Reflexion und kritisches Denken auf individueller und kollektiver Ebene zu fördern.

Verflechtung mit IKT-Unterricht. Die Lernenden suchen im Internet nach Bildern von Samen und lernen, wie sie die Bilder mit den ausgewählten Begriffen digital beschriften können. Die „Wortsamen“ werden ausgeschnitten und auf das Foto geklebt. Eine Erweiterung der Arbeit wäre es, eine Pflanze darzustellen, die daraus wächst. Die erwarteten oder gewünschten Veränderungen der Lebensbedingungen werden dann als Verse auf die Blätter der Pflanze geschrieben.

Fallstudie 13: Anknüpfung an das Vorwissen der Lernenden einer Einrichtung des zweiten Bildungsweges in einem poesiepädagogischen Kontext

Erprobung_SYNTHESIS, übersetzt von KEB RLP

Die Lehrkräfte informieren sich über die Vorerfahrungen der Lernenden mit Poesie. Vorgeschlagene Fragen:

Sind die Lernenden mit Gedichten in ihrer Muttersprache vertraut?

Gibt es ein Gedicht aus ihrem Land oder ihrer Heimat, das sie besonders mögen?

Wären sie bereit, eine Übersetzung zu geben?

Wer sind die berühmtesten Dichter*innen ihres Landes?

Haben die Lernenden schon einmal ein Gedicht geschrieben?

Wurde es auf Englisch oder in der/den Muttersprache(n) geschrieben?

Schreiben die Lernenden gerne Gedichte?



Sie können den Lernenden auch zweisprachige Gedichtsammlungen in Englisch und ihrer Muttersprache bzw. ihren Muttersprachen vorlegen, falls diese vorhanden sind.

Es stellen sich neue Fragen:

Wie schneiden die verschiedenen Übersetzungen desselben Gedichts ab?

Gibt es etwas, das sich nicht gut von einer Sprache in eine andere übertragen lässt?

Die Arbeit mit Gedichten aus verschiedenen Ländern und Sprachen ist auch eine gute Möglichkeit, die Lernenden zu ermutigen, ihr kulturelles Erbe mit der Gruppe zu teilen und stolz auf eine Kunstform zu sein, die ein Teil ihrer Identität ist und vielleicht über viele Generationen weitergegeben wurde.

Carol McCarthy, eine Lehrerin in Queens, New York, hat sich das poetische Erbe ihrer Schülerinnen und Schüler zunutze gemacht, indem sie eine Unterrichtseinheit mit dem Titel "Poetry in Translation" entwickelt hat, in der die Lernenden „die Werke von Dichtern aus ihrem Heimatland oder ihrer ethnischen Herkunft übersetzen und dann ihre eigenen Gedichte schreiben und übersetzen" (McCarthy, Website der Academy of American Poets). Sie bietet eine Reihe von Ideen, um die Lernenden bei der Erforschung von Gedichten aus ihrer eigenen Kultur anzuleiten, die dann als Grundlage für die Vergleiche dienen, die die Lernenden später in der Einheit mit Gedichten aus anderen Kulturen anstellen.

Fallstudie 14: Gedicht und Reaktion

Erprobung_ das kollektiv

Die folgende Einheit wurde in einer Gruppe mit niedrigem Sprachniveau eingesetzt, die im Rahmen des Grundbildungsprogramms für Erwachsene auch Deutsch lernte. Wiederkehren der Struktur: Sich wiederholende Strukturen eines Gedichts werden als Grundlage verwendet, um das Gedicht nach derselben Struktur neu zu schreiben. Es besteht die Möglichkeit, das Gedicht fortzusetzen oder ein neues Gedicht mit dieser Struktur zu schreiben. Die auf Gedichten basierenden Unterrichtsaktivitäten, auf die

man sich konzentrierte, waren hauptsächlich die Imperativsätze in der affirmativen und negativen Form.

“Dear Editor, please don’t call me a ...,” by Adrian Piper *3

Planung der Einheit

Thema: Selbstidentität, Kritik an Etiketten, Vorurteilen, wie Menschen anderen Menschen Etiketten zuschreiben.

Niveau: Diese Lektion eignet sich besonders gut für verschiedene Niveaus, von Anfängern bis hin zu fortgeschrittenen Lernenden.

Ziel: sich mit einem bestimmten Gedicht in Form eines Briefes vertraut machen, die kreativen Schreibfähigkeiten der Lernenden fördern, eine Diskussion über Etiketten und Diskriminierung anregen, den Lernenden einen Raum geben, um auf Diskriminierung zu reagieren.

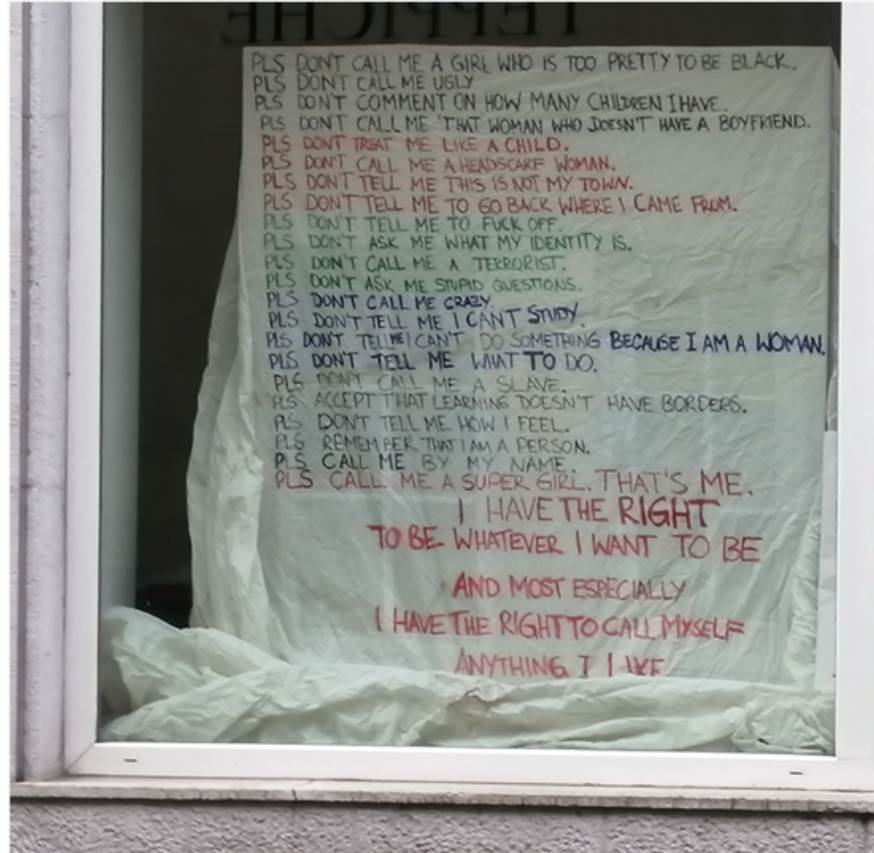
Außerdem wird die Bewusstheit über die Sprachstruktur durch die Wiederholung von Mustern gestärkt. Der Prozess fördert auch das Brainstorming, die Zusammenarbeit und die Überarbeitung.



3: http://www.adrianpiper.com/dear_editor.shtml

Ausführliche Beschreibung der Methode unter:

[https://drive.google.com/file/d/1TGGTpslcSNRhkJLsRjRdd2wVU1B7QZFZ/view?usp=sharing_\(das_kollektiv\)](https://drive.google.com/file/d/1TGGTpslcSNRhkJLsRjRdd2wVU1B7QZFZ/view?usp=sharing_(das_kollektiv))



Herkunft des Fotos: Linz, Österreich

2.3.5 Übungen zu poetischen Erfahrungen und zum Schreiben von Gedichten




In der Begegnung mit poetischen Modellen, wie sie oben im Methodenrepertoire vorgestellt wurden, ergeben sich für Menschen, die sich zum ersten Mal oder wieder mit dem Schreiben beschäftigen, vielfältige Möglichkeiten, sich in freier Form, aber auch in Form von Versen, Oden und Gedichten auszudrücken. Die verdichteten Emotionen in einem Gedicht, die Erfahrung der Möglichkeit, sich in Metaphern mitzuteilen, und die Freude am Vers können zum eigenen Schreiben inspirieren.

Im Folgenden werden weitere konkrete Erfahrungen der Partner*innen von POETA mit Übungen zu Poesie-Erfahrungen und zum Schreiben eigener Verse, Oden oder Gedichte skizziert.

Übung 1: Objekte aus deinem Leben!

Erprobung_ELC; übersetzt von KEB RLP

Jede/r Lernende kann sich einen Gegenstand aussuchen und versuchen, Verse zu schreiben, die diesen Gegenstand beschreiben.

-  Jede/r Lernende wählt ein Objekt aus.
-  Zeit, das Objekt zu beschreiben und Wort, Gefühle dazu aufzuschreiben.
-  Austausch: Diskussion der Lerner*innen über ihre Zuschreibungen zum Objekt.

Übung 2: Arten von Prozessen oder Methoden, die mit Gedichten oder Liedern verwendet werden können

Erprobung_das kollektiv

- o Gemeinsames Schreiben von Gedichten
- o Die Reihenfolge der Zeilen in einem Gedicht wiederherstellen
- o Gedichte verändern, ihr Ende oder ihre letzte Zeile ändern
- o Weiterschreiben oder Ergänzen eines Gedichtes
- o Schreiben mit vorgegebenen Elementen und Schemata
- o Freies Schreiben zu einem vorgegebenen Thema

Übung 3: Innehalten und zum Ausdruck kommen

Erprobung_KEB RLP

Zwei-Minuten-Meditation

Eine Schreibmethode aus dem Bereich des kreativen Schreibens, die die Erfahrung von Stille, Geduld, Spontaneität und Ausdruck verbindet.



Mit geschlossenen Augen zwei Minuten lang Geräusche, Gerüche, Gefühle, Körperreaktionen wahrnehmen.

Die Worte, die einem in den Sinn kommen, werden dann benannt oder aufgeschrieben.

Die Erfahrung wird mit den anderen geteilt.

Die notierten Wörter können für die weitere Arbeit verwendet werden. Kurze Texte können je nach den Möglichkeiten der Schreibenden erstellt werden.

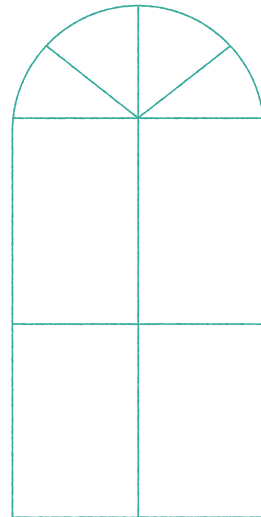
ein Hund bellt, ein Stift fällt zu Boden, jemand hustet, mein Herz klopft ...

Übung 4: Audio-visueller Level

Hirschbach (2021, S. 30)

Einsatz von audiovisuellen Medien, Produktion eines eigenen Gedichtfilms

Durch die Unmittelbarkeit des Einsatzes von Bildern und Sprache, die den Film als Medium auszeichnen, können Lernende Poesie auf (audio-) visueller Ebene erleben und nachvollziehen, was ihnen häufig intuitiv leichter fällt: „Filme sind ein wichtiger Bestandteil der AlphaKultur. Sie können nicht nur Emotionen hervorrufen, sondern auch aufklären und motivieren“ (Genuneit & Schöber, 2010, S. 151). Neben der Anregung zum Verfassen eigener Texte können Filme auch zur Produktion eigener kleiner Poesiefilme anregen, die auch mit einfachen Mitteln (z. B. einer Handykamera) realisiert werden können.



Übung 5: Erstellen einer Wortcollage

Hirschbach (2021, S. 31)

Weitere künstlerische Formen, in denen bildende Kunst und Poesie sich vermischen, sind außerdem die vielfältige Technik der Collage, die Bilder und Texte oft wie zufällig entstandene Gesamtkunstwerke vereint - und doch steckt hinter ihnen oft akribische Planung und geschicktes Arrangement. Die 2009 mit dem Literaturnobelpreis ausgezeichnete Autorin Herta Müller (1953) verbindet beispielsweise in ihren schillernden Wortcollagen (deren Fragmente sie aus Zeitungen, Zeitschriften und Prospekten ausschneidet) Kunstwerk und Gedicht, Traum und Spiel mit der Sprache und poetischen Ernst.



Übung 6: Visueller Level

Hirschbach (2021, S. 32)

„Literacy of the Gaze“ – „Visual Literacy“ - „Poetische Fotoexkursion“



Das Poetische in einem Augenblick oder einer bildlichen Repräsentation zu sehen, ist eine Fähigkeit und Fertigkeit, zu der es zunächst keine Alphabetisierung im klassischen Sinne braucht - wohl aber eine „Alphabetisierung des Blicks“ oder eine „visuelle Literalität“. Diese Kompetenzen können auch in Angeboten für Menschen auf dem Weg zur Schrift mit einbezogen werden, indem ein intensives Betrachten und gemeinsames Besprechen von Gemälden, Illustrationen, Fotografien und anderen Formen der bildenden Kunst in den Lernprozess eingebunden werden. Dies kann beispielsweise sowohl im geschützten Kursraum als auch in einem Museum vor Originalen geschehen und als Anlass zum gemeinsamem Schreiben über das Gesehene, Wahrgenommene und Gefühlte wirksam werden. Eigener Bilder zu Gedichtvorlagen bzw. darin enthaltenen Themen zu malen oder zu zeichnen sowie sich mit der (Handy-) Kamera auf eine „poetische Foto-Safari“ im eigenen Lebensumfeld zu begeben, bietet Teilnehmenden die Möglichkeit, Poesie über andere Kanäle als Schrift zum Ausdruck zu bringen und sich ihr tastend anzunähern. Dies eröffnet Räume, um trotz aller Barrieren 'Autorenschaft' zu übernehmen.

Übung 7: Found poetry und Zweitsprachenlernen

Erprobung_ das kollektiv

Found poetry nimmt vorhandene Texte auf und gestaltet sie um, ordnet sie neu und präsentiert sie als Gedicht. Als literarisches Äquivalent einer Collage wird Found poetry oft aus Zeitungsartikeln, Straßenschildern, Graffiti, Reden, Briefen oder sogar anderen Gedichten zusammengestellt.

Eine reine Found poetry besteht ausschließlich aus Fremdtexten: Die Worte des Gedichts bleiben so, wie sie gefunden wurden, mit wenigen Hinzufügungen oder Auslassungen. Formale Entscheidungen, wie zum Beispiel der Zeilenumbruch, werden dem Dichter überlassen.

Für weitere Informationen siehe:

<https://poets.org/glossary/found-poem>.

Übung 8: Verknüpfung von Bild- und Schriftebene

Hirschbach (2021, S. 31)

Textstellen auf unterschiedliche Weise hervorheben: das Gedicht entstehen lassen. Dem Prinzip der Collage nicht unähnlich, geht auch die „Found Poetry“ vor, indem aus bereits bestehenden Texten (dies können neben Romanen oder Zeitungsartikeln, auch „Gebrauchstexte“ wie Kochrezepte oder Bedienungsanleitungen sein) einzelne Passagen und Worte ausgewählt und visuell hervorgehoben werden, um ein darin „verstecktes“ Gedicht zu offenbaren. Die Gestaltung des Bereichs außerhalb der erwählten Wörter bleibt den Künstler:innen dabei frei überlassen. Er kann sowohl geschwärzt als auch bemalt, beklebt oder mit Zeichnungen erweitert werden.

... the ground or stays
iverse is vast, and you
also beautiful. You a
nothing ~~is~~ r than yo
t of something that ma
most of your time. Tal
e a blog post. Make a

Übung 9: Wort-Landschaften

Bei dieser Methode werden Fotos von realen, konkreten, sozialen Situationen in der Welt verwendet und in schriftlicher Form kommentiert. Die poetischen Kommentare werden direkt auf die Fotos geschrieben, um die Kluft zwischen dem geschriebenen Wort und der Realität zu überbrücken.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, mit der Methode „Wort-Landschaften“ zu arbeiten. Zwei kurze Beispiele:

Beispiel 1: 


Die Gruppe ist bereits dabei, einen Text / Sätze auf der Grundlage eines poetischen Inputs zu schreiben. Sie wählen Fotos aus, mit denen sie in den Text eingreifen oder ihn unterbrechen wollen;

Beispiel 2: 

Die Gruppe wählt Fotos aus (z. B. aus der Stadt oder Region, in der sie lebt) und erstellt poetische Textinterventionen.

Verschiedene Übungen zur Alphabetisierungsarbeit und zum Zweitspracherwerb begleiten und unterstützen den kreativen Prozess der Intervention in Landschaften.

Übung 10: Poetische Selbsterfahrung

Neue Wege 

Schritt 1:

Aus einem zuvor ausgesuchten Gedicht oder mehreren werden Zeilenanfänge an die Teilnehmenden weitergegeben. Dabei können jeweils alle Teilnehmenden alle Zeilenanfänge bekommen oder jeweils eine:r eine Zeile.

Schritt 2:

Jede angefangene Zeile wird nun von den Teilnehmenden nach eigener Idee (und möglichst ohne das Original zu kennen) ergänzt bzw. beendet.

Schritt 3:

Wenn alle Teilnehmenden alle Anfänge bekommen haben, kann jede:r das eigene ergänzte Gedicht vorlesen.

Schritt 4:

Wenn alle Teilnehmenden an jeweils einer Zeile gearbeitet haben, bietet es sich an, diese gebündelt als ein gemeinsames Gedicht vorzulesen.

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.), 2021, S. 46

Übung 11: Entwicklung eines Gefühls für Rhythmik und Phonologie

Erprobung_SYNTHESIS; übersetzt von KEB RLP

Diese Übung kann Lernende der Erst- und Zweitsprache dazu ermutigen, Gedichte laut zu lesen. Das laute Lesen von Gedichten ermöglicht es den Lernenden, ihre Aussprache und ihren Redefluss zu üben und gleichzeitig mit Reimen und Sprache zu experimentieren.

Um das Selbstvertrauen und den Redefluss zu verbessern, können die Lernenden zunächst Gedichte im Chor laut vorlesen.

Dann können sie ein Gedicht auswählen, das ihnen gefällt und es zu zweit laut vorlesen, wobei sie Ausdruck, Geschwindigkeit und Lautstärke variieren können.

Bitten Sie die Lernenden, ihre Gedichte nach einer weiteren Übungsrunde in der Gruppe vorzustellen. Gedichte eignen sich hervorragend für Präsentationen in der Gruppe, unabhängig davon, ob die Lernenden einzelne Gedichte aus einer Sammlung vorlesen, ein längeres dramatisches Gedicht nachspielen oder abwechselnd einen gereimten Text lesen.



Übung 12: Gruppenarbeit zur Erkundung von Gedichten: Verbindungen zwischen Wort-, Körper- und Gedankenebene

Erprobung_KSCS; übersetzt von KEB RLP

Dies ist eine Methode, bei der die Lernenden in Gruppen arbeiten. Diese Methode fördert ein Klima der Zusammenarbeit und des forschenden Lernens. Sie verfolgt ein breiteres entwicklungs- und gesellschaftspolitisches Ziel, da sie auf die Entwicklung sozialer Fähigkeiten wie Kooperation, Autonomie und Emanzipation abzielt.

Die Methode basiert auf der konstruktiven Lerntheorie von Vygotski und insbesondere seinen Nachfolgern. Die Lernenden entwickeln Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten, was die Autonomie der Lernenden stärkt. Die kooperative Methode setzt das Vorhandensein von spezifischen sozialen Kompetenzen voraus, die entwickelt werden.

Es wird eine Vielzahl von Techniken eingesetzt, wie zum Beispiel Rollenspiele, Fallstudien, Dramatisierung und Brainstorming. Darüber hinaus wird eine Reihe von Aktivitäten gewählt, die entweder im Raum oder außerhalb durchgeführt werden - Aktivitäten wie die Teilnahme an Gruppen (Workshops verschiedener Art) und Bildungsbesuche an Orten von kulturellem Interesse.

Ein Gedicht sollte als Ganzes und nicht in Teilen gesehen werden. Der amerikanische Schriftsteller und Philosoph Max Eastman sagt, dass "a successful poetry lesson should leave the pupils with some insight into the delight or beauty that is portrayed".

Übung 13: Das "Cinquain-Gedicht"

Erprobung_ das kollektiv

Adjektive, Gerundien, Aktionsverben, Wortschatz

Das Wort "cinquain" kommt von der lateinischen Wurzel für „fünf“ und bezieht sich auf die fünf Zeilen des Gedichts. Die Abfolge des Gedichts enthält eine bestimmte Anzahl bestimmter Wortarten und nur einen vollständigen Satz, der das Gefühl des Substantivs einfangen soll. Es handelt sich um ein beschreibendes Gedicht, bei dem sich jede Zeile auf das erste Substantiv beziehen muss. Das letzte Substantiv in Zeile 5 kann ein erklärendes Substantiv oder ein Synonym für das Substantiv in Zeile 1 sein. Das Cinquain hat auch ein visuelles Element, da seine Abfolge eine symmetrische Form bildet.

Zeile 1: Ein Substantiv, das sich auf ein Thema oder einen Gegenstand bezieht.

Zeile 2: Zwei Adjektive, die das Substantiv in Zeile 1 beschreiben.

Zeile 3: Drei Gerundien oder Aktionsverben, die sich auf das Substantiv in Zeile 1 beziehen.

Zeile 4: Vier Wörter, um einen Satz zu bilden, der das Gefühl, die Stimmung oder die Gedanken über das Substantiv in Zeile 1 wiedergibt.

Zeile 5: Ein Substantiv, das das Substantiv in Zeile 1 erklärt.

Planung:

Teil 1: Leseverstehen

1. Lesen Sie den Lernenden ein Cinquain-Gedicht vor.
2. Klären Sie alle Wörter, die für die Lernenden neu sind.
3. Lesen Sie das Cinquain erneut.
4. Fragen Sie die Lernenden, was sie von dem Gedicht halten.



Teil 2: Analyse

1. Analysieren Sie das Cinquain mit den Lernenden und zerlegen Sie es mit ihnen in die einzelnen Teile der Rede.
2. Beschreiben Sie die Struktur, das Format und die Elemente eines Cinquain.

Teil 3: Schriftliche Produktion - ein gemeinschaftliches Cinquain

1. Wählen Sie gemeinsam mit den Lernenden ein Thema (ein Substantiv).
2. Machen Sie ein Brainstorming über die Elemente (Adjektive, Verben, ein anderes Substantiv / Synonym).
3. Lassen Sie alle Lernenden gemeinsam die Elemente auswählen und gemeinsam ein Cinquain-Gedicht auf der Grundlage des vorgegebenen Formats erstellen.

Übung 14: Umlaut- and Wortspiele

Erprobung_das kollektiv

Quellen für die Beispiele 1 bis 8:

https://drive.google.com/file/d/1aX2SXtfQDaMdn0NK_-dGanOBj_DhRI6i/view

1. Diphtonge "eu", "au"

"Leute Autos" – Lars-Arvid Brischke

2. Diphtonge "ei"

"eins" – Ernst Jandl



3. Diphtonge "ei"

Eugen Gomringer – "schweigen"

4. Diphtonge "au", "ei", "eu"

"lauter, leise, leute" – Ernst Jandl



5. Umlaut "ü"

Safiye Can, Dichterin der konkreten und visuellen Poesie

<https://www.safiyecan.de/>



6. Bülbül / "Nightingale"

<http://www.safiyecan.de/buelbuel-somut-siirconcrete-poetry/>

7. Sehtest

<http://www.safiyecan.de/sehtest/>

8. Butterfly

<http://www.safiyecan.de/butterfly-das-all-2/>



9. Simply Stories – ansprechende und barrierefreie belletristische Lektüre für Erwachsene in englischer Sprache

<http://simplystories.org>



10. Link zu "Literatur in einfacher Sprache" in deutscher Sprache:

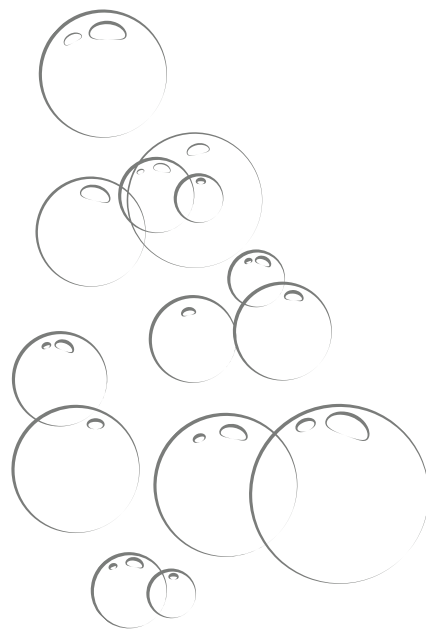
<https://inklusive.online/ratgeber/literatur-in-einfacher-sprache/>

Übung 15: Didaktische Übungen, Wortschatz

Erprobung_das kollektiv

Übungen zur Schreibung der Schlüsselwörter eines Gedichtes

- Wortpuzzle
- Wörter in Silben zerlegen
- Zusammensetzen von Lauten zu einem Wort
- Ein Wort in Laute zerlegen - Wörter aussprechen
- Ähnlichkeiten in der Schreibweise von Wörtern finden
- Reimen von Wörtern
- Füllen von Lücken (geschlossener Text) mit gereimten Wörtern
- Grammatik: Hervorhebung von Wortarten (Verben, Adjektive, Substantive) und Bestimmung ihrer Funktion
- Satzbau (Morphosyntax)
- Löschdiktat
- Singen des Textes



Übung 16: Modelle der Production von Lyrik

Erprobung_KSCS; übersetzt von KEB RLP

Oulipo*4

Die Verbindung von Mathematik und Poesie (Ouvroir de littérature potentielle)

Eine Gruppe von Schriftstellern und Mathematikern in Frankreich, darunter Raymond Queneau und der Mathematiker François Le Lionnais, gründeten 1960 Oulipo. Oulipo betrachtet weder den spontanen Zufall noch das Unterbewusstsein als Quelle der literarischen Kreativität.

Wichtige Mitglieder dieser Gruppe sind die Romanciers George Perec und Italo Calvino, der Dichter Oskar Pastior und der Dichter / Mathematiker Jacques Roubaud.

Beispiel 1



Ein Gedicht schreiben, in dem jede Zeile ein Wort enthält und jedes nachfolgende Wort in der nächsten Zeile einen Buchstaben länger ist als das vorherige.

Beispiel 2



"N+7": Die Lernenden wählen ein Gedicht und ersetzen jedes Substantiv durch das siebte Wort, das im Wörterbuch steht.



4: Oulipo. URL: <http://www.diptyqueparis-memento.com/en/oulipo-3/>

Literatur- und Quellenangaben

Adamczak, C. & Wintzen K. (Hrsg.) (1993). *Die aus dem Schweigen kommen. Erwachsene nehmen die Dichter Dichterinnen schreibend beim Wort*. Lörzweiler: Wintzen Verlag.

Domin, H. (1992). *Das Gedicht als Augenblick von Freiheit*. Frankfurter Poetik-Vorlesungen. München: R. Piper GmbH & Co. KG.

Domin, H. (1995). *Gesammelte Gedichte*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.

Döbert, M. & Hubertus, P. (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift*. Abgerufen am 14.08.2023, URL:

<https://alphabetisierung.de/wp-content/uploads/2020/08/Ihr-Kreuz-ist-die-Schrift.pdf>

Feldmeier, A.G. (2022). Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse, Abgerufen am 14.08.2023, URL:

https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_fuer_Alphabetisierungskurse_2022.pdf

Freire, P. (1981). *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire Institute. Generative words. Abgerufen am 30.11.2023, URL: <https://www.freire.org/concepts-used-by-paulo-freire>.

Freire, P. (1998). *Pädagogik der Unterdrückten*. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt Verlag.

Hirschbach, J. (2021): Wo „wohnt“ die Poesie? Zum polymorphen Wesen der Poesie in der Kultur. In: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.): *Auf dem Wortweg*. Poesiepädagogische Ansätze in Alphabetisierung und Grundbildung (S. 25-35). Mainz: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz.

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2021): *Auf dem Wortweg. Poesiepädagogische Ansätze in Alphabetisierung und Grundbildung*. Mainz: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz.

Kaléko, M. (1994). *Der Stern, auf dem wir leben*. Verse für Zeitgenossen. Reinbek: Rowohlt Verlag.

Kaléko, M. (2004). *Die paar leuchtenden Jahre*. München: dtv Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

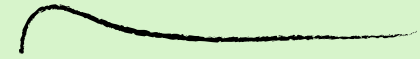
Ortheil, J. (2009). *Die Erfindung des Lebens*. München: Luchterhand.

OULIPO. Abgerufen am 14.08.2023, URL: <http://www.diptyqueparis-memento.com/en/oulipo-3/>

Universität Leipzig (2023). Morphologie: Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://home.uni-leipzig.de/heck/morph06/webintro.pdf> 2023

Wintzen, K. (2021): Perspektiven und Methoden des Anfangens. In: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.): *Auf dem Wortweg. Poesiepädagogische Ansätze in Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 3-11). Mainz: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz.

KAPITEL 3: Mögliche kreative Ansätze mit digitalen Instrumenten



Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz_Tschida, S. / Wintzen, K. & European Learning Centre_Ortiz, R.

KAPITEL 3: Mögliche kreative Ansätze mit digitalen Instrumenten

3.1 Einleitung

Im Bereich des Zweitspracherwerbs in der Erwachsenenbildung treffen wir auch Menschen an, die zu Basisbildungsinhalten arbeiten, was die Schriftsprache, ihre Teilhabe an Schriftsprachlichkeit und an gesellschaftlichen Prozessen sowie ihre digitale Teilhabe betrifft. In diesem Kapitel kann gezeigt werden, wie vor dem Hintergrund dieser Anliegen das Potential digitaler Medien mit kreativen Zugängen und Ideen von poesiepädagogischen Ansätzen in der Basisbildung mit Erwachsenen genutzt werden kann.

Mit drei Praxisbeispielen aus Erprobungen zum poesiepädagogischen Ansatz in der Basisbildung mit Erwachsenen werden in ausgewählten Settings digitale Anwendungsmöglichkeiten skizziert, die sich auf unterschiedliche Zielgruppen übertragen lassen. Das erste Setting beschreibt die Arbeit mit einer Tablet-Klasse in der Grundbildung mit Erwachsenen. Die Rahmenbedingungen einer aufsuchenden Bildungsarbeit, die niederschwellige Zugänglichkeit zu digitalen Werkzeugen und der poesiepädagogische Fokus werden vorgestellt und diskutiert. Das zweite Praxisbeispiel bezieht sich auf die individuelle Nutzung und eine mögliche Erweiterung des Einsatzes von Smartphones. Hier werden kreative Smartphone-Aktivitäten mit poesiepädagogischen Bezügen erweitert. Im dritten Setting wird ein mögliches trans- und interkulturelles poesiepädagogisches Projekt beschrieben, das Computer im

Unterricht einsetzt und in allen Phasen, von der Themenfindung und Projektskizze über den Entwicklungsprozess bis zur Präsentation, auf der Selbstorganisation der Grundbildungsteilnehmer:innen beruht. Einige mögliche Impulse für digitale Werkzeuge und die poesiepädagogische Arbeit werden skizziert.

3.2 Poesiepädagogische Ansätze im digitalen Setting

Die hier vorgestellte Arbeit im digitalen Setting mit Erwachsenen in der Grundbildung zielt auf barrierefreie Grundbildungsangebote, eine digitale Teilhabe und die Erprobung von poesiepädagogischen Ansätzen. Im ländlichen Raum, in dem Lerngelegenheiten unter anderem wegen der schwierigen Erreichbarkeit der Lernorte oft nicht wahrgenommen werden können, bietet das digitale Setting eine wichtige Alternative. Eine Voraussetzung ist, dass die Barrieren für die Arbeit im digitalen Umfeld reduziert oder beseitigt werden. Für den Erfolg eines solchen Projekts müssen verschiedene Rahmenbedingungen erfüllt sein. Dazu gehören die aufsuchende Bildungsarbeit, die Einführung in digitale Werkzeuge (zum Beispiel das Konferenztoll Zoom), die Erkundung des digitalen Settings, die Möglichkeit der Vor-Ort-Betreuung (zum Beispiel in regionalen Lerncafés) und vor allem die entsprechende Finanzierung von Technik, Tablet-Miete, Internet-Datenvolumen etc. Das Projekt "Grundbildung online" wurde in Rheinland-Pfalz als Pilotprojekt im Rahmen der erstsprachlichen schriftsprachlichen Grundbildung mit öffentlichen Mitteln finanziert und anschließend als reguläres Kursangebot übernommen.

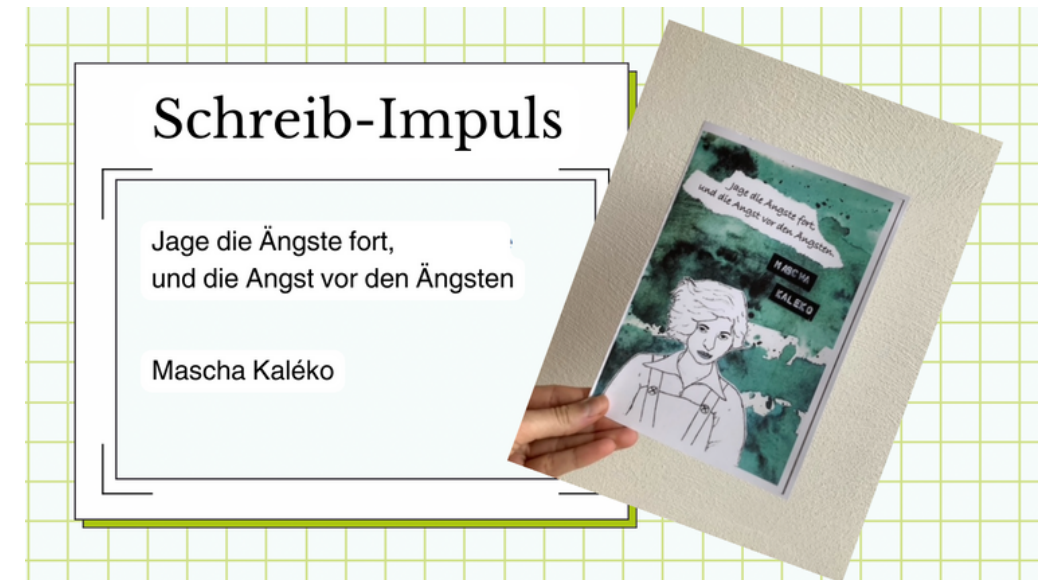
Eines der Prinzipien der Basisbildung für Erwachsene ist, dass die Lerninhalte durch die Themen der Lernenden bestimmt werden. Gerade bei existenziell wichtigen Themen wird mit entsprechendem Interesse und hoher Motivation gearbeitet. Die

Lehrkräfte nehmen aufmerksam zur Kenntnis, mit welchen Themen sich die Gruppe beschäftigen will oder muss. Sie unterstützen die Entwicklung der Themen mit entsprechenden Inputs. Poesiepädagogische Impulse können auf der Ebene von Bildern und Texten, mit poetischen Vorlagen von Dichter*innen, aber auch mit Hilfe von Impulsfilmen gegeben werden. Damit sind Animationsfilme gemeint, die mit ihren Bildern Metaphern schaffen. Sie ermöglichen den notwendigen individuellen Zugang z. B. zur Erkundung der Schrift, der Benennung der Welt oder zu einer poetischen Bildsprache. Im POETA MOOC werden solche Ansätze für die Lehrkräftequalifizierung entwickelt.*1

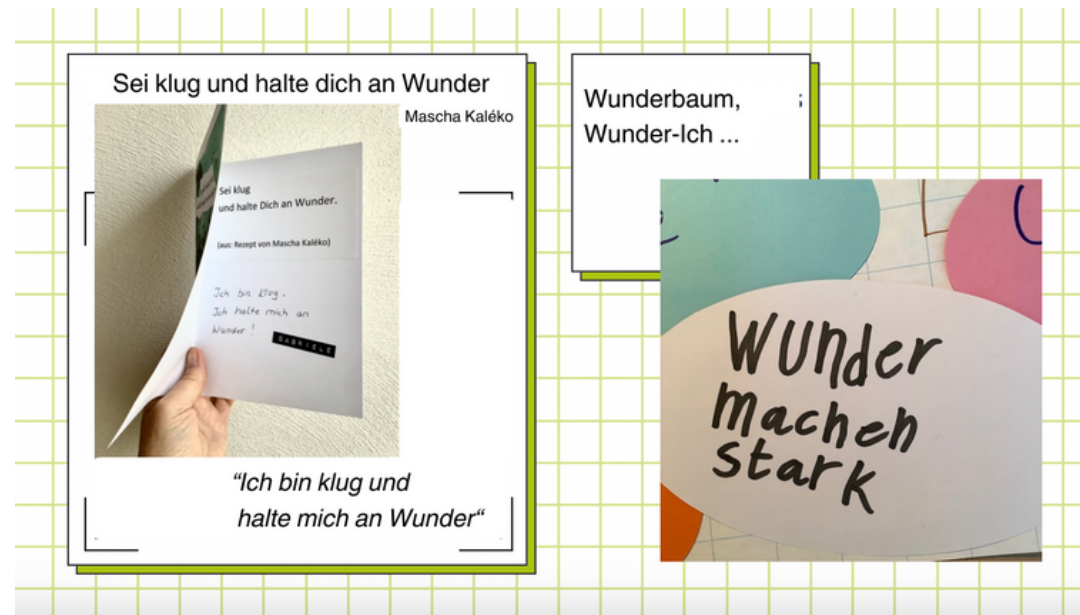
In dem hier vorgestellten Projekt einer Grundbildungsarbeit im digitalen Raum wird auf die Sorgen der Lernenden über den Krieg in der Ukraine und ihren Wunsch nach Frieden Bezug genommen. In der Gruppe wurden Ideen für friedliche Orte und Begriffe, die mit Frieden assoziiert werden, in Bildern und Worten gesammelt und in digitalen und analogen Collagen zusammengestellt. Wie in Kapitel 2 des E-Books unter Punkt 2.3.4 in der Fallstudie 7 erläutert, wurde der Prozess durch die Anfangs- und Schlusszeilen des Gedichts "Rezept" von Mascha Kaléko eingerahmt, das mit folgenden Zeilen beginnt: "Jage die Ängste fort und die Angst vor den Ängsten". In der Schreibgruppe wurde den Ängsten nicht nur mit Vorstellungen von friedlichen Orten, Menschen und Situationen begegnet, sondern es wurden auch Verbindungen hergestellt, zum Beispiel zu Liedern und Texten, die den Teilnehmern in diesem Zusammenhang einfielen. Und ohne die letzten Zeilen des Gedichts von Mascha Kaléko zu kennen, formulierte die Gruppe ihre Wünsche für eine friedlichere Welt und gestaltete dazu eine Collage eines

*1: Link zum MOOC: <https://www.poeta-mooc.com/login/index.php>

Wunschbaums. Das Gedicht von Mascha Kaléko endet mit den Zeilen: "Sei klug und halte dich an Wunder".



Die Erfahrung, sich mit den eigenen Ängsten und Hoffnungen nicht isoliert zu fühlen, sondern sich mit den Worten von Dichtenden, die diese Gefühle in Gedichten zum Ausdruck bringen, verbinden zu dürfen, wurde von den Menschen in der Grundbildung als stärkend empfunden. Mit analogen und digitalen Postern dokumentierten und präsentierten die Lernenden ihre poesiepädagogische Arbeit.



3.3 Smartphone-Aktivitäten

Während die Nutzung von Smartphones zur Kommunikation, Information und Recherche zum Alltag in der Erwachsenenbildung gehört, variiert der individuelle Gebrauch von Smartphones und Apps. Gerade für Geflüchtete stellt das Smartphone eine existenziell wichtige Verbindung zu Familienmitgliedern in Kriegs- und Krisengebieten auf der ganzen Welt dar. Diese direkte Verbindung hat einen unmittelbaren Einfluss auf den Lernprozess. Dies sollte traumasensibel berücksichtigt werden, wenn sich die Lerngruppe über die Smartphone-Apps austauscht. Die persönliche Nutzung von Smartphones könnte mit einem Ratingtool, zum Beispiel der Mentimeter-App, vorgestellt werden. Ein breites Spektrum an Möglichkeiten im Bereich des Sprach- und Schriftlernens bieten Tools wie zum Beispiel die Drops-App. Für diese Nutzung können kreative Erweiterungen erarbeitet werden und die unten skizzierten Impulse für poetische Vorlagen oder eigene poetische Ausdrucksformen gegeben werden.

Kreative Smartphone-Aktivitäten, die für den Zweitsprachen- und Schrifterwerb leicht zugänglich sind, können in der Grundbildung eingesetzt und weiterentwickelt werden. Elemente der kreativen Nutzung auf der Ebene der Bilder oder des kreativen Schreibens gehen nahtlos in poesiepädagogische Ansätze über. So kann beispielsweise mit dem Smartphone eine Fotoserie erstellt werden, die die Schreiberfahrungen im Alltag dokumentiert (Schreiberfahrungsansatz). Durch das Auge der Smartphone-Kamera können Bilder und Texte, die die Poesie des Alltags vermitteln, in die Arbeit der Grundbildungsgruppe eingebracht werden. Vielerorts und immer häufiger bietet sich auch die "Street Art" für diesen Prozess an.

Die Lernenden können Fotos von solchen poetischen Alltagswegen zum Beispiel auf Social Media teilen.

Wie das Experimentieren mit pädagogischen Ansätzen für Poesie in POETA zeigt, ist Poesie im Alltag der Menschen oft viel präsenter und zugänglicher als in Form von gedruckten Werken von Dichter*innen. So können beispielsweise die Lieder und Songtexte, mit denen sich die Menschen verbinden, mit Hilfe einer Smartphone-App namens LingoClip zum Sprachenlernen genutzt werden. Der Zugang zu poetischen Vorlagen über Liedtexte statt über Gedichte in Büchern kann eine bevorzugte Form sein, insbesondere im Kontext der Grundbildung für Erwachsene. Podcasts sind eine weitere Medienform, die einen einfachen Zugang zu einer poesiepädagogischen Praxis in der Grundbildung mit Erwachsenen bietet. Schritt-für-Schritt-Anleitungen zu LingoClip und zur Erstellung von Podcasts sind online verfügbar und werden in Form von schriftlichen Anleitungen, als Erklärfilme oder als Kurse kostenlos angeboten. Somit münden die oben skizzierten Smartphone-Aktivitäten möglicherweise in ein größeres digitales, poesiepädagogisches Projekt.



Herkunft des Fotos: Kalamata, Greece

3.4 Gruppenprojekt "Hoffnung"

In der Grundbildung mit Erwachsenen werden Computer in vielfältiger Weise eingesetzt. Unter anderem sind verschiedene Lernportale, Lernprogramme und Erklärfilme für den Spracherwerb leicht verfügbar. Im trans- und interkulturellen Austausch bietet die Internetrecherche nach persönlich bedeutsamen Bildern, Texten oder anderen Inhalten leicht eine Möglichkeit des Selbstaudrucks und der Darstellung der eigenen kulturellen Identität. Im Rahmen des Projektes "Hoffnung" unterstützen diese Zugangsmöglichkeiten das selbstorganisierte Lernen. Es liegt bei der Gruppe, ein Thema zu finden, das Projekt zu skizzieren, Aufgaben zu vergeben und umzusetzen. Mit einem poesiepädagogischen Ansatz können Impulse für poetische Elemente in die Projektarbeit einbezogen werden, um das Thema zu entfalten. Ein poetisches Bild, ein poetischer Text, ein Gedicht oder Zeilen aus einem Gedicht können das Thema erweitern oder einrahmen, und die interkulturelle Dimension kann hervorgehoben werden. Einige Beispiele seien im Folgenden gegeben.

Eine Grundbildungsgruppe in der Erwachsenenbildung will etwas gegen das Gefühl der Hoffnungslosigkeit tun, das immer mehr um sich greift. Sie wählen das Thema „Hoffnung“ und suchen nach lizenzfreien Bildern. Während dieser Suche könnten sich die Lernenden fragen: Was ist meine Hoffnung? Wo zeigt sich die Hoffnung? Wie drückt sie sich aus? Wie wird sie erkennbar? Der Ansatz kann viele Formen annehmen und über die Bild-, Wort- und Textebene hinausgehen, bis hin zu künstlerischen, filmischen und tänzerischen Darstellungen. Wenn zum Beispiel der Sonnenaufgang mit Hoffnung assoziiert wird, kann auch der Tanz des Sonnenaufgangs vorstellbar werden und Körper und Geist mit der Hoffnung verbinden. Szenen daraus könnten zu einer

digitalen Präsentation führen. Die Menschen werden diese oder ähnliche Szenarien selbst einbringen und gestalten. Ihre kulturelle Identität entfaltet sich mit ihren eigenen Beispielen und Handlungen. Im Projekt „Hoffnung“ können Gruppen den unterschiedlichsten Erscheinungsformen, Ausdrucksformen und Darstellungen von Hoffnung nachgehen. Eine Internetrecherche ermöglicht den Zugang zu Bildern, Texten und einer breiten Palette von poetischen Vorlagen wie den Folgenden:

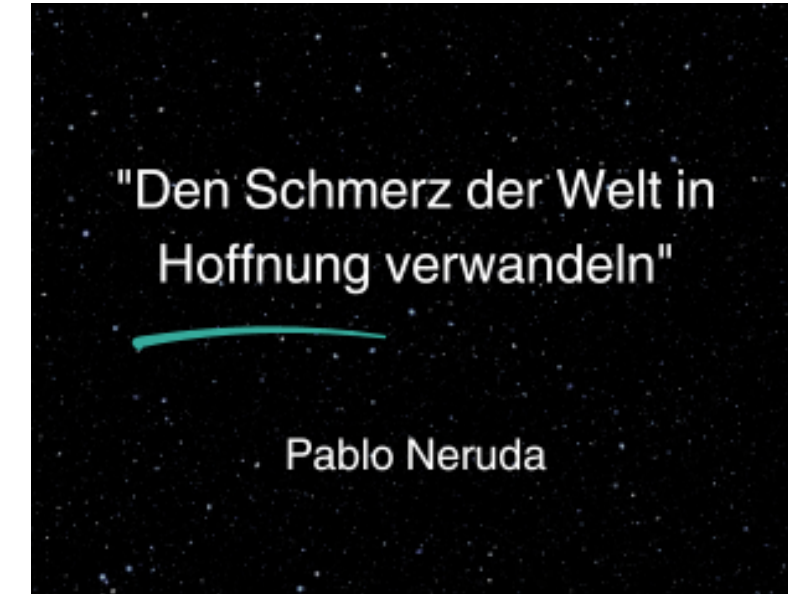


Erstellt mit Canva.

In dem Gedicht "La Vida" eines spanischen Lyrikers heißt es: „Das Leben ist ein leidenschaftlicher Tanz, eine Bewegung voller Emotionen, ein Lied der Hoffnung, das uns mit Begeisterung erfüllt.“ Der altgriechische Dichter Theognis von Megara schreibt: „Die Hoffnung ist die einzige Göttin, die noch unter den Menschen ist.“

Die deutsche Dichterin Rose Ausländer, deren Gedichte von Angst und Hoffnung handeln, fragt in ihrem Gedicht „Hoffnung II“: „Wer könnte atmen ohne Hoffnung?“ und rät in einem anderen Gedicht: „Wirf deine Angst in die Luft“. Darüber hinaus könnte über den Titel „Den Schmerz der Welt in Hoffnung verwandeln“ des chilenischen Dichters Pablo Neruda reflektiert werden oder das Gedicht „Alle Tage“ der österreichischen Dichterin Ingeborg Bachmann erkundet werden, das nichts von seiner Aktualität verloren hat. Das Gedicht beginnt mit der Zeile: „Der Krieg wird nicht mehr erklärt, sondern fortgesetzt.“

Poetische Impulse wie diese eröffnen Möglichkeiten zur aktiven Aneignung. Zum Beispiel könnte eine Arbeitsgruppe des Projektes Worte von Dichter*innen aufgreifen und sie ergänzen, bearbeiten und künstlerisch-kreativ verarbeiten. Neben der Textebene wird immer auch die Bildebene als Ausdrucksmittel genutzt. Der Computer kann genutzt werden, um lizenzfreie Bilder zu finden. Mit Schnitt- und Bearbeitungswerkzeugen werden sie für Präsentationen aufbereitet. Bei der Arbeit am Computer haben die Grundbildungsgruppen in der POETA-Erprobung Online-Apps wie Prezi und Canva für die Präsentation der Projektarbeit genutzt. Prezi bietet Werkzeuge für mehrdimensionale Präsentationen, Videopräsentationen oder Infografiken für Posts in sozialen Medien. Zahlreiche Vorlagen können ausgewählt und individuell angepasst werden. Die Designvorlagen der Canva-App sind ebenfalls umfangreich und können für zahlreiche Produkte wie Dokumente, Poster und Infografiken benutzerfreundlich angepasst werden. Vorlagen für Posts, Stories und Videos, die auf Social-Media-Anwendungen wie Instagram, Facebook und TikTok zugeschnitten sind, sind ebenfalls in Canva verfügbar. Die Apps können anhand von Erklärvideos oder mit Anleitungen auf Canva selbst verwendet werden.



Erstellt mit Canva.

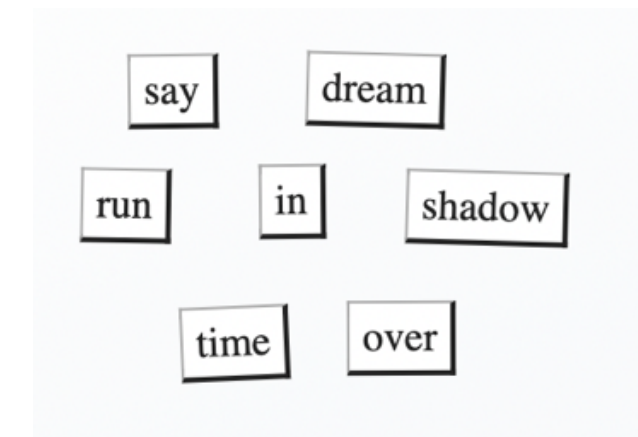
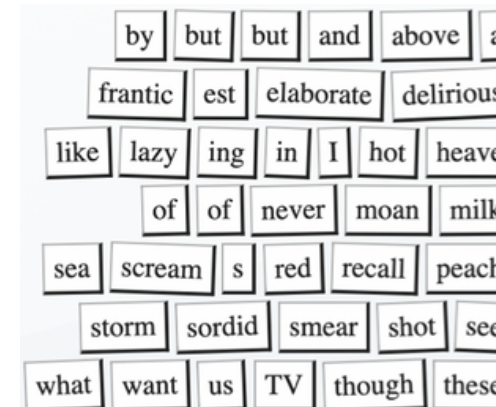
Eine andere Arbeitsgruppe der hier als Beispiel skizzierten Projektarbeit zum Thema „Hoffnung“ könnte einen kreativen Ansatz mit Hilfe des digitalen Tools „Dada Poem Generator“ verfolgen. Kreative Schreibansätze sind besonders geeignet, um Sprachbarrieren zu beseitigen. Der Fantasie kann freier Lauf gelassen werden. Es gibt kein richtig oder falsch. Die Gedichte der Dadaisten beweisen dies auf wunderbare Weise.

Die Dadaisten einte der Protest gegen die Schrecken des Ersten Weltkriegs. Mit Spott, Ironie und Nonsense wandten sie sich radikal und provokativ gegen die bürgerliche Gesellschaft und das Pathos ihrer als hohl empfundenen Werte. So entwickeln sie innovative künstlerische Formen wie das Lautgedicht, indem sie sprachliche Versatzstücke aus Vokalen und Konsonanten nach den Prinzipien der Collage zerlegen und neu zusammensetzen (Dada Bewegung - Digitale Sammlung).

Die Wörter eines Textes oder eines Gedichtes können von den Teilnehmern der Projektgruppe in die Luft geworfen und herumgewirbelt werden. Die neue und zufällige Reihenfolge bietet sich als eigenständiges Gedicht an. Dies ist ein Prozess, der sich für die Analyse eines freieren Umgangs mit Texten anbietet. Neben der manuellen Herstellung und Neuordnung von Worträtseln steht der Projektgruppe ein Online-Tool zur Verfügung. Dieser Link führt zu einem Dada-Gedicht-Generator. Dort kann man eigene Texte eingeben, deren Wörter per Knopfdruck immer wieder neu gemischt werden können. Dieser Ansatz eröffnet den Lernenden unerwartete neue Text- oder Gedichtkreationen. Zu weiteren Informationen und zum Dada-Projekt der Kalamata Second Chance Schule (KSCS) siehe POETA MOOC.

Eine andere Projektgruppe könnte beim Zugang zur Schriftsprache durch Werkzeuge wie Magnetic Poetry unterstützt werden. Dieses Tool bietet Wortbausteine für die kreative Arbeit mit Texten oder Gedichten. Aus einer zufälligen Sammlung von Wörtern lassen sich spontan Verse zusammenstellen. Die Wortauswahl kann per Knopfdruck geändert werden. Für einige Lernende in Grundbildung Erwachsener ist es wichtig, auf Wortebene arbeiten zu können. Menschen, die noch keinen Zugang zur Schrift haben,

erkennen Wörter als Bilder und können sie identifizieren, auch wenn sie sie nicht „lesen“ können. Das visuelle Gedächtnis ist eine wichtige Ressource für die Wortebene auf dem Weg zum Erlernen des Lesens und Schreibens. Werkzeuge wie Magnetic Poetry fördern diesen Zugang auf kreative und barrierefreie Weise.



Erstellt mit online Magnetic Poetry <https://magneticpoetry.com/pages/play-online>; steht nicht in deutscher Sprache online, aber analog zur Verfügung.

Darüber hinaus könnte eine Projektgruppe, die sich mit dem Thema Hoffnung beschäftigt, auf das internationale Projekt „Hope brokenunbroken“² aufmerksam werden. Künstler*innen, Aktivist*innen und Menschen aus der ganzen Welt haben sich an diesem Gemeinschaftswerk beteiligt und ihre Hoffnung in die Welt gesetzt. Eine Künstlerin lud beispielsweise dazu ein, weitere Beiträge zu dem Projekt zu leisten, indem sie rohe Eier in kleinen Paketen verschickte, in der Hoffnung, dass sie ihre Empfänger, die sie achtsam behandeln, erreichen würden. Da die Künstlerin dazu einlud, weitere Zeichen der Hoffnung zu setzen, könnte die Projektgruppe an dieser Idee teilhaben und eigene Aktionen initiieren. So haben Menschen das Wort „Hoffnung“ in ihrer Aufstellung auf einem Platz geformt; andere haben ermutigende digitale und analoge Verse verschickt oder mit Kreide auf die Straße geschrieben und Fotos dieser Hoffnungszeichen in digitalen Medien über Whatsapp, Instagram oder Facebook geteilt.



²: "Hope brokenunbroken": <https://www.anna-steward.com/brokenunbroken/>



Herkunft des Fotos: Kalamata, Griechenland



Herkunft des Fotos: Linz, Österreich

3.5 Fazit

In digitalen Settings und mit digitalen Medien kann der Zugang zu Sprache und Schrift, insbesondere zu poetischen Vorlagen, in der Grundbildung mit Erwachsenen auf vielfältige Weise erfolgen. Mit poesiepädagogischen Impulsen aus poetischen Bildern, Texten und Gedichten und mit Hilfe ausgewählter digitaler Tools und Apps lässt sich ein kreativer Prozess entwickeln. Auf diese Weise wird zum Beispiel kooperatives Arbeiten im Fernunterricht im Rahmen einer Tablet-Klasse möglich. In einer solchen Umgebung wird auf poetische Vorlagen zugegriffen. Zum Beispiel wird ein Thema der Lernenden durch die Methode der Rahmung durch den Anfang und das Ende eines Gedichtes gestärkt. Mit dem Einsatz von Smartphone-Aktivitäten lassen sich leicht Zugänge zur Alltagspoesie finden, die Schrift und Street-Art im öffentlichen Raum einbeziehen. Spaziergänge durch Street-Art können mit dem Smartphone dokumentiert, auf sozialen Medien geteilt und in grundlegende Aktivitäten der Erwachsenenbildung einbezogen werden. In computergestützten Unterrichtsprojekten können Apps wie der Dada Poem Generator oder Magnetic Poetry in einem poesiepädagogischen Kontext eingesetzt werden, um Barrieren beim Zugang zum Schreiben mit kreativen Methoden zu durchbrechen. Auf diese Weise werden Schreiberfahrungen jenseits von Normen und Regeln möglich. Zitate aus Gedichten bieten sich zum Beispiel zur Identifikation oder als Bausteine für eigene Verse an. Mit Hilfe von digitalen Werkzeugen wie Canva oder Prezi, die auch für soziale Medien geeignet sind, können Verse im Original oder in individueller Bearbeitung geteilt werden. Der eigenen Arbeit an poetischen Materialien kommt im Zusammenhang mit internationalen Projekten wie "Hope brokenunbroken" eine besondere Bedeutung zu.

Literatur- und Quellenangaben

Ausländer, R.: *Noch bist du da*, Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://www.deutschelyrik.de/noch-bist-du-da.html>.

Ausländer, R.: *Hoffnung II*, Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://www.deutschelyrik.de/hoffnung-14633.html> .

Bachmann, I.: *Alle Tage*, Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://www.deutschelyrik.de/alle-tage-1113.html>.

Canva. URL: <https://www.canva.com/>

Dada Bewegung - Digitale Sammlung, Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://sammlung.staedelmuseum.de/de/person/dada-bewegung>

Dada Poem Generator, Abgerufen am 14.08.2023, URL: <http://www1.lasalle.edu/~blum/c340wks/DadaPoem.htm>

Hope - brokenunbroken. Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://www.anna-steward.com/brokenunbroken/>

Neruda, P. (1997). *Den Schmerz der Welt in Hoffnung verwandeln*. Wuppertal; Lünen. Peter Hammer Verlag GmbH.

La Vida. Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://www.super-spanisch.de/spanisches-gedicht-fuer-das-leben/>

Magnetic Poetry Online, Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://magneticpoetry.com/pages/play-online>

Prezi. Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://prezi.com/>

Theognis of Megara, Hope, Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://www.projekt-gutenberg.org/geibel/klaslied/klas105.html>

KAPITEL 4: Kunstbasierte Ansätze der Poesiepädagogik in der Grundbildung Erwachsener

Kalamata Second Chance School_ Gallou, G. / Lianou, E. / Alexandropoulos, P.

KAPITEL 4: Kunstbasierte Ansätze der Poesiepädagogik in der Grundbildung Erwachsener

4.1 Einleitung

Kunstbasierte Ansätze sind in der Grundbildung Erwachsener sehr wirkungsvoll und können von den persönlichen Erfahrungen der Lernenden ausgehen, die beispielsweise täglich die Texte von Liedern hören. Bei der Erforschung der POETA-Ansätze haben die Lehrkräfte festgestellt, dass die Lernenden die Poesie als kreativen Raum für den Selbsta Ausdruck, als Gelegenheit zur Untersuchung von Gefühlen und als Raum für soziale Interaktion entdecken. POETA bietet den Lernenden die Möglichkeit, sich mit Poesie zu verbinden und ihre Möglichkeiten in verschiedenen Kontexten zu erkunden. Der Austausch, die Impulse und die Vielfalt der unterschiedlichen Erfahrungen der Partner*innen in diesem Projekt ermutigten die Kalamata Second Chance School (KSCS), die poetischen Ansätze von POETA zu erforschen und weiterzuentwickeln.

4.2 Die Anfänge der Poesie in der griechischen Tradition und ihre erste Anwendung in der Kunst

Die Poesie ist eine literarische Gattung, die im antiken Griechenland entwickelt wurde. Die Formen der Poesie entwickelten sich weiter, um öffentlichen poetischen Darbietungen und Theatern zu dienen, die sowohl Unterhaltung als auch Bildung boten, indem sie Geschichten aus dem tragischen Leben berühmter Menschen erzählten (Lesky, A., 2014).

Die Inspiration für die Erkundung einer pädagogischen POETA-Perspektive durch die KSCS in Griechenland wurde in den traditionellen lyrischen, epischen und dramatischen Formen der griechischen Poesie gefunden. Dies gab den Lernenden die Möglichkeit, sich aktiv mit den alten Traditionen ihres Landes zu verbinden.

Die Lyrik ist eng mit der Musik verbunden und hat ihren Namen von der Begleitung durch die Leier, ein in der Antike verbreitetes Musikinstrument. Im Gegensatz dazu sind die Hauptmerkmale eines epischen Gedichts seine extreme Länge und seine erzählerische Form. Epen beschreiben in der Regel legendäre Taten und Helden der Vergangenheit, und oft ist ihr Thema mythologisch, wie in den Epen von Homer aus dem 8. Jahrhundert v. Chr.

Die Selbstdarstellung in dramatischer Poesie wurde von einem "Rhapsoden" (einem professionellen Darsteller, der Epen in öffentlichen Versammlungen vortrug) vorgeführt. Um Rhapsode zu werden, musste man eine intensive Ausbildung in den Bereichen Vortrag, öffentliches Sprechen und Auswendiglernen absolvieren. Diese professionellen Dichter mussten mit den von ihnen vorgetragenen epischen

Gedichten in Bezug auf Handlung, Figuren und Themen tief verbunden sein. Rhapsoden bezogen häufig Gestik, Mimik und Intonation in ihre Darbietungen ein, um ihre Rezitation zu verbessern und die Zuhörer zu fesseln. Sie waren bekannt für ihre dramatischen Lesungen, die das Publikum zum Lachen oder Weinen bringen konnten.

Die dramatische Poesie umfasst Elemente der beiden anderen antiken Formen der Poesie: der epischen und der lyrischen Poesie. Etymologisch gesehen stammt der Begriff jedoch von dem Verb δράω-ω (handeln, ausführen); er bezeichnet also die Art von Dichtung, die von einer Darstellung der darin beschriebenen Handlungen begleitet wird (im Gegensatz zur epischen und lyrischen Dichtung). Das Drama war eine Form des Zelebrierens zu Ehren des Gottes Dionysos. Es begann mit dem ursprünglichen Lied, dem Dithyramb, das während der Anbetung des Dionysos gesungen und von einer Flöte, einem Orchester oder mimetischen Bewegungen begleitet wurde.



Herkunft des Fotos: Linz, Österreich

4.3 Der Einfluss der Poesie auf die Kunst

Die Literatur, insbesondere die Poesie, inspiriert seit langem die Künstler*innen und umgekehrt. Eugene Delacroix, ein französischer Maler des 19. Jahrhunderts, stellte fest, dass es keine Kunst ohne Poesie gibt.

Im antiken Griechenland wird die Verbindung von Poesie und Musik in den Klageliedern, Oden und Hymnen an die Götter deutlich. Mit ihren rhythmischen Sprachmustern trug die Poesie in Verbindung mit der Musik wesentlich dazu bei, Ideen und Werte zwischen verschiedenen Kulturen zu verbreiten sowie die Kunst zu entwickeln. Im Bereich der Oper, des Musicals, des Theaters und des Kinos koexistieren Musik und poetischer Text in Harmonie.

Poesie und Malerei waren schon immer miteinander verbunden und bildeten seit der Antike ein paralleles Ausdrucksmittel. Der antike römische Dichter Horaz riet in seiner "Kunst der Poesie": "Poesie ist wie ein Gemälde". Der berühmte griechische Dichter der Neuzeit, Odysseas Elytis, nutzte die Kunst, um die Gefühle der Texte seiner Gedichte in einer Collage auszudrücken, in der Bilder seine Verse unterstrichen.

Viele große Dramatiker*innen, von Shakespeare bis Kabanellis, haben Gedichte geschrieben, und Dichter*innen, von Hugo bis Cocteau, haben Theaterstücke verfasst. Einige wichtige Werke moderner und antiker Dichter*innen werden im Theater zum Leben erweckt, wie das Monogramm von Elytis, die Liebesbriefe von Seferis und die Gedichte von Cavafy.

4.4 Die Erfahrungen mit Poesie in der Kalamata Second Chance School

Die KSCS legt den Schwerpunkt auf die Verbindung zwischen Ansätzen zur Poesie und zum Sprachenlernen. Poesie hat die Kraft, Fantasie anzuregen und die Lernenden zu ermutigen, mit Sprache und Struktur zu spielen (Xerri, D. 2012). Gedichte, Klänge und Intonationen ziehen die Aufmerksamkeit auf sich und machen Poesie zu einer Brücke für das Lernen, die sowohl Erst- als auch Zweitsprachlernenden den Zugang zu Sprache und Schrift, einschließlich Wortschatz, Grammatik und Syntax, erleichtert. Insbesondere die Betonung des Konzepts des Rhythmus eröffnet einen Weg der Fantasie, der Vorstellungskraft im Lehrplan. Der spielerische Aspekt des Lernens von Gedichten motiviert, und die Lernenden können einen kreativen Umgang mit Wörtern entwickeln, der sie dazu ermutigen könnte, eigene Verbindungen oder Zusammensetzungen zu schaffen (Müller, M. & Krüger, F., 2021). Das Lesen und Nachdenken über Gedichte kann auch den Dialog mit und das kritische Denken über die Realitäten des täglichen Lebens fördern.

Poesiebasierte Ansätze können mehrere Aktivitäten beinhalten:

- Die Lernenden können Gedichte auf der Bühne vortragen, um sie Schritt für Schritt auszuprobieren. Sie erleben das laute Lesen und entdecken den Klang ihrer eigenen Stimme in der Klasse, indem sie atmen, Geräusche machen und summen, um sich frei auszudrücken. Mit dem Schwerpunkt auf den Emotionen kann die Arbeit mit Poesie dazu führen, Gefühle auszudrücken und innere Wünsche zum Vorschein kommen zu lassen, die normalerweise durch schwierige Familien- und Arbeitsbedingungen unterdrückt werden. Poesie kann auch ein nützliches Instrument zur Selbstreflexion und zum persönlichen Wachstum sein. Gedichte befassen sich oft mit komplexen Emotionen und Themen, die den Lernenden helfen können, ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu erforschen (Singh, A., 2021).
- Die Lernenden können Poesie im täglichen Leben und direkt im Kontext der KSCS finden. Die Lernenden können Straßenkunst "Schreiben an die Wand" als einen Impuls nutzen. Das Poesie-Straßenkunstprojekt begeisterte die Lernenden. Die KSCS organisierte Touren durch die Stadt, um Straßenkunst zu finden, und die Lernenden suchten nach ihren eigenen Ideen und Verbindungen zur Kunst als Ausdruck von Poesie. Die Lehrkräfte können die folgenden Leitfragen stellen: Was gefällt euch daran? Was seht ihr? Was empfindest du dabei? Magst du es? Was würdest du zu diesem Bild hinzufügen?



Herkunft des Fotos: Kalamata, Griechenland

4.5 Gedichte in Dialoge verwandeln und vorspielen

Lehrkräfte, die erwachsene Lernende unterrichten, spielen eine wichtige Motivationsrolle. Sie können die Lernenden motivieren, sich frei zu fühlen, ein Gedicht aufzuführen, ein Gedicht zu schreiben, ein Gedicht aufzunehmen, ihre Aufführungen zu beobachten und sie anderen zu präsentieren. Die Lernenden können Gedichte in Prosa umwandeln, ein Skript erstellen, Dialoge und Handlungen zu den Gedichten hinzufügen, ein kurzes Theaterstück verfassen, Szenen hinzufügen, Kostüme und Bühnenbilder entwerfen und diese dann aufführen sowie präsentieren (Lehman, D., 2003). Dies kann eine beeindruckende Erfahrung sein, da sie mit dem Publikum zusammenarbeiten und somit die Möglichkeit haben, in die Poesie und das Theater einzutauchen.

- Lautes Lesen

Es ist wichtig, sensible Lernende zum lauten Lesen zu ermutigen. In einer spielerischen und sicheren Umgebung können die Lernenden ihre eigene Stimme erkunden, eine Vielzahl von Aussprachen verwenden, sich in die Bedeutung einfühlen, die Gefühle des Gedichts aufspüren und persönliche Bilder des Gedichts entwickeln. Sie können verschiedene Sprechgeschwindigkeiten entdecken, ein Gefühl für den Einsatz und die Kraft der Atmung bekommen und ihre eigenen natürlichen Posen finden (Souliotis, M., 2012).

Im antiken Griechenland waren Homers epische Gedichte "Ilias" und "Odyssee" Teil der mündlichen Überlieferung, um Ideen und Überzeugungen weiterzugeben. Der britische Dichter W. H. Auden sagte: "Es gibt kein Gedicht, das, wenn man es beherrscht, nicht besser gehört als gelesen wird" (Auden, W. H. zitiert nach Hart, J.

2006, übersetzt von KEB RLP), und hob damit den Wert des Hörens eines Gedichts hervor, das vorgetragen wird. Gedichte können als akustische Kompositionen betrachtet werden. Die Lernenden entdecken Musikalität, Rhythmus und die akustische Wirkung von Gedichten. Lernende, die sich selbst beim Vorlesen aufnehmen möchten, können geeignete Programme und Tools wie Microsoft Immersive Reader verwenden. Darüber hinaus können die Lernenden beim Vorlesen ein Video aufnehmen, um ihre Körperhaltung und allgemein ihre Körpersprache zu beobachten. In diesem Rahmen können die Lernenden ihr Selbstwertgefühl erforschen und stärken.

- Inszenierung

Die Lernenden können ein Gedicht inszenieren, d. h. das Gedicht in eine lebendige Handlung umsetzen. Dabei werden Schauspielerei, Gesten, Bewegungen, Mimik und Dialoge eingesetzt. Die Vorstellungskraft spielt dabei eine Rolle, und die erwachsenen Lernenden und die Lehrkräfte arbeiten zusammen. Aussprache, Ausdruck und Betonung werden auf diese Weise verbessert. Unter Inszenierung versteht man die Übertragung von nicht-theatralischen Texten in eine theatralische Form. Sie dient als Instrument zur Wiederbelebung der Texte, indem sie die in ihnen enthaltenen Werte durch einen Prozess des Erfahrungslernens und der Kommunikation zwischen den Lernenden verstärkt und hervorhebt.

- Rollenspiele

In Rollenspielen können die erwachsenen Lernenden üben, die Sprache in verschiedenen Situationen und unter verschiedenen Umständen anzuwenden und

ihren Wortschatz zu erweitern. Darüber hinaus haben die Lernenden großen Spaß an Rollenspielen.

- Geschichten erzählen

Wenn erwachsene Lernende ein Gedicht lesen, kann dies ihre Fantasie anregen und sie dazu bringen, Geschichten zu erzählen. Diese Aktivität enthält soziale Inhalte, Improvisation, Theatralik und viele kulturelle Elemente. Die Lernenden können aus dem Gedicht Figuren erschaffen oder eine Skizze anfertigen, um sie auf der Bühne zu spielen.

- Erzählen

Das Erzählen kann dazu beitragen, die freie Rede der Lernenden zu verbessern. Wenn es in dem Gedicht zum Beispiel um Frieden geht, können die Lernenden aus ihren eigenen Erfahrungen heraus über Frieden sprechen. Das Wichtigste dabei ist, die Erzählung lebendig und empathisch zu gestalten.

- Extempore

Extempore ist eine Rede, die spontan und ohne vorherige Vorbereitung gehalten wird. Wenn die Lernenden dies mehrmals erleben, erlangen sie Mut und Selbstvertrauen, um sich im täglichen Leben auszudrücken.

- Slam-Poetry

Hierbei handelt es sich um live vorgetragene Poesie, die Elemente des Auftritts mit

dem Schreiben, dem Wettbewerb und der Beteiligung des Publikums verbindet. Sie wird bei "Poetry Slam"-Wettbewerben vorgetragen, die an jedem beliebigen Ort stattfinden können und bei denen das Publikum den besten Beitrag bewertet. Die Slam-Poetry-Bewegung hat viele Dichter*innen auf der ganzen Welt sowie die moderne Kultur beeinflusst, obwohl einige ihren Wettbewerbscharakter und ihre Unkonventionalität kritisieren.

Im Rahmen des POETA-Projekts unternahm die KSCS den Versuch, die Lernenden mit Slam-Poetry vertraut zu machen. Ziel war es, den erwachsenen Lernenden mehr Selbstvertrauen zu geben, ihre Gefühle auszudrücken, sie zu interpretieren sowie sie einem Publikum zu vermitteln. Da Slam Poetry ein Gedichtwettbewerb ist, schrieb jede*r Lernende ein Gedicht und hatte drei Minuten Zeit, es vorzutragen. Ziel des Wettbewerbs ist es, den Zuhörern ihre Gefühle zu vermitteln. Die Lernenden werden sowohl für den Text als auch für die Interpretation bewertet. Die KSCS stellte fest, dass die Lernenden stolz darauf waren, ihre Vorträge vor einem Publikum zu halten. Die Lernenden gewannen Selbstvertrauen im Schreiben und im sprachlichen Ausdruck. Auf diese Weise vermittelten die KSCS-Lernenden ihre Werte und Gefühle. Sie erlebten die Essenz des poesiepädagogischen Ansatzes, der es ihnen ermöglichte, sich tief und innig mit der Poesie zu verbinden.

- Lieder mit poetischen Texten

Die KSCS fand es sehr anregend, Liedtexte anzubieten, um poesiebasierte pädagogische Ansätze zu erforschen. Musik ruft leicht und schnell eine emotionale und mentale Reaktion hervor, verbindet sich mit Erinnerungen und fördert die Ästhetik (Durmaz, A., 2020). Wenn Lernende beispielsweise einen Lieblingssänger*in oder ein Lieblingslied haben, können sie viel über das Lied, den

Text und die kulturellen Bezüge der Person sagen. Aus diesem Grund nehmen die Lernenden die Liedtexte mit Begeisterung auf. Gedichte, die aus poetischen Mitteln aufgebaut sind und strukturelle, rhythmische, metrische, verbale und visuelle Elemente kombinieren, könnten ebenso in diesen Unterricht integriert werden. Gleichzeitig schaffen sie eine ruhige Arbeitsumgebung und können von Lehrkräften genutzt werden, um eine geeignete Atmosphäre zu schaffen.

Viele Songs wie Hip-Hop- und Rap-Songs helfen dabei, einen kreativen Sprachgebrauch zu erforschen. Die Lernenden der KSCS beschäftigten sich in einem umfangreichen Klassenprojekt mit Songtexten und Rhythmus. Die Leitfragen lauteten: Nenne drei Wörter, die den Song beschreiben, den du gehört hast. Stell dir vor, die Musik, die du hörst, ist eine Person; wie würdest du sie beschreiben? Zähle Wörter oder Sätze auf, die dir beim Hören der Musik in den Sinn gekommen sind. Am Ende des Projekts wurden die Lernenden zu einer Karaoke-Veranstaltung eingeladen. Es war eine besonders erfolgreiche Veranstaltung, da auch andere Lernende, die nicht am Klassenprojekt beteiligt waren, daran teilnahmen.

- Bewegung und Tanz

Die Einbeziehung von kreativer Bewegung und Tanz als Zugang zu Gedichten verbessert den Lernprozess (Jusslin, S. & Höglund, H., 2021). Es verbessert die Erfahrung der Lernenden, "das Gedicht zu erleben". Dadurch können der Inhalt und die Gefühle eines Gedichts durch den Körper erlebt und ausgedrückt werden. Bewegung und Tanz als Kunstform in der Bildung werden wiederbelebt und ihre kulturelle Dimension wird hervorgehoben. Tanz ist auch Teil des Alltags der Lernenden und inspiriert sie dazu, ihre Beziehung zu ihrem historischen, sozialen und

kulturellen Umfeld wiederherzustellen.

- Malerei und Poesie

Die Lernenden können ermutigt werden, etwas zu zeichnen, das mit den Gedichten in Verbindung steht oder sie inspiriert (Souliotis, M., 2012). Diese können an die Wand des Klassenzimmers gehängt oder auf andere Weise geteilt werden. Auch ein Kunstwerk auf der Straße oder in einem Museum kann eine Inspiration für das Schreiben sein.

Die Lernenden können eine Verbindung zur Kunst herstellen, die sie dazu anregt, nach Worten zu suchen. Dies könnte zum Beispiel dazu führen, dass sie ein Gedicht über eine Szene schreiben, die auf dem Kunstwerk dargestellt ist, oder mit der Künstler*in sprechen.

Nachdem die Lernenden der KSCS Gedichte über Immigration gelesen hatten, erstellten sie Bilder (siehe Seite 159f). Das Bild auf Seite 160 wurde von allen Schulen des Zweiten Bildungswegs in der Region Peloponnes gemeinsam als Logo gestaltet.

- Umwandlung des Gedichts in Poesie-Comics

Comics waren bei einigen Lernenden am KSCS sehr beliebt. Ein ausgewähltes Gedicht kann als Anregung für einen Comic dienen. Die Verwendung von kurzen, prägnanten Sätzen in Kombination mit den Bildern bietet ebenfalls einen leichten Zugang zum Lesen. Die Lernenden können eine Reihe von Bildern suchen oder zeichnen. Sie können Untertitel für jedes Bild finden oder Wörter aus dem Gedicht verwenden. Die Lernenden können den Prozess auch spielerisch gestalten, indem sie Bilder und Wörter mit Humor versehen und ihrer Fantasie freien Lauf lassen. Die

Transzendenz von Ort und Zeit ermöglicht den Lernenden eine mentale Reise.



Quellenangabe des Fotos:
<https://padlet.com/billkill/padlet-lufavllk6bh3>



Quellenangabe des Fotos:
<https://padlet.com/billkill/padlet-lufavllk6bh3>



Herkunft des Fotos: Kalamata, Griechenland



Herkunft des Fotos: Kalamata, Griechenland

4.6 Schlussfolgerung der KSCS aus den kunstbasierten Erkundungen von POETA

Im Rahmen von POETA führte die KSCS verschiedene Aktivitäten für die Lernenden durch, die Poesie und Kunst miteinander verbanden. KSCS stellte fest, dass die Lernenden ihre Kreativität und Fantasie erweitern. Sie verbesserten ihre Fähigkeiten, zu improvisieren, zu schreiben und sich an Veränderungen im Leben anzupassen. Darüber hinaus konnten sie sich Hilfsmittel aneignen, die sie beim Sprechen in der Öffentlichkeit unterstützen, und sie entwickelten einen Sinn für Humor.

Die Kunst bot ihnen einen Raum, in dem sie spielerisch mit ihrer Haltung, ihrem stimmlichen Ausdruck und ihrem Rhythmus umgehen konnten. Sie halfen ihnen, ein Gleichgewicht zwischen Körper, Geist und Gefühlen zu finden, und förderten ihre Spontaneität. Darüber hinaus weckte die Poesie ihre Emotionen, steigerte ihr Einfühlungsvermögen und half ihnen, ihre Gefühle auszudrücken.

Der Einsatz kollaborativer Methoden förderte die Zusammenarbeit und Teamarbeit, erleichterte das Lernen, ermutigte die soziale Zusammenarbeit, das Gefühl der Zugehörigkeit zur Gruppe und verbesserte die Beziehung zu sich selbst sowie zu anderen. All diese Prozesse halfen den Lernenden, Selbstwertgefühl, Motivation, aktive Teilnahme und persönliche Initiative zu entdecken (Jusslin, S. & Höglund, H., 2021). Sie wollten eindeutig an mehr Aktivitäten teilnehmen, die auf Poesie und Kunst basieren.



Herkunft des Fotos: Mainz-Kastel, Deutschland

Literatur- und Quellenangaben

Durmaz, A. (2020). Teachers' Opinions on Alternative Approaches, In: *Social Studies Education: Poetry and Music Module*. Open Journal for Educational Research, 4(2), (S. 77-86).

Hart, J. (2006). Sound, sense and sensibility, Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://www.theguardian.com/books/2006/nov/11/featuresreviews.guardianreview1>

Jusslin, S., & Höglund, H. (2021). *Arts-based responses to teaching poetry: A literature review of dance and visual arts in poetry education*. Literacy, Abgerufen am 14.08.2023, DOI: [10.1111/lit.12236](https://doi.org/10.1111/lit.12236)

Lehman, D. (2003). *The Prose Poem: An Alternative to Verse*. The American Poetry Review, 32(2), 45-49. URL: <https://www.jstor.org/stable/20682182> (Accessed: 2023-08-14)

Lesky, A. (2014). *A History of Greek Literature*, Kyriakides.

Müller, M., & Kruger, F. (2021). *Engaging in Arts-Based Poetic Inquiry: Generating Pedagogical Possibilities in Preservice Teacher Education*. Studying Teacher Education, Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://doi.org/10.1080/17425964.2022.2079619>

Singh, A. (2021). *Interpretation of Poetry is an Art or a Subject: In a True Present*. International Journal of Aquatic Science, 12(02).

Sura, M. K. (2013). *Art and poetry: The power of form*. Journal of Language and Literature, 4(2), 106-114. Abgerufen am 14.08.2023, DOI: [10.7813/jll.2013/4-2/15](https://doi.org/10.7813/jll.2013/4-2/15)

Kalogirou, T. (2016). *Poetry as "vision" and "hearing": Cross-artistic approaches and activities in teaching poetry*. Texts. Abgerufen am 14.08.2023, DOI: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2016.604>

Sakellaris, K. (2013). *Poetry and Art in Primary Education*, University of Ioannina.

Souliotis, M. (2012). *Creative writing - Sailing instructions*. Ministry of Education and Culture of Cyprus / Pedagogical Institute.

Xerri, D. (2012). *Poetry Teaching and Multimodality: Theory into Practice*. Article in *Creative Education*, Abgerufen am 14.08.2023, DOI: [10.4236/ce.2012.34077](https://doi.org/10.4236/ce.2012.34077)

KAPITEL 5: Evaluation der ersten Erprobung der poesiepädagogischen Ansätze

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz_Vanderheiden, E.

KAPITEL 5: Evaluation der ersten Erprobung der poesiepädagogischen Ansätze

5.1 Einleitung

Die Evaluation der Erprobung der poesiepädagogischen Ansätze erfolgte im Rahmen von POETA in Form einer qualitativen Evaluation. Diesem Ansatz wird eine größere Offenheit und eine stärkere Berücksichtigung der Perspektiven und Erfahrungen der Beteiligten nachgesagt (Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008, S. 11). So kann es mit einer qualitativen Ausrichtung gelingen, "Meinungen, Perspektiven und Hintergründe auszuloten, die für die Weiterentwicklung des poesiepädagogischen Ansatzes wesentlich sind" (Große, 2021, S. 111).

Für diese Evaluation wurde ein Leitfaden-Fragebogen entwickelt, der von den Partnerorganisationen eingesetzt wurde.*1 Es wurden qualitative Interviews mit fünf Lehrkräften geführt - eine*r aus jeder der Partnerorganisationen. Ziel war es, die Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrkräfte in ihren jeweiligen Kontexten und mit ihren spezifischen Lerngruppen in Bezug auf diese besonderen Ansätze zu erheben. Auf diese Weise konnte evaluiert werden, was besonders gut funktioniert hat, wo Verbesserungsbedarf aufscheint und welche spezifischen Ergebnisse und Wirkungen mit der POETA-Perspektive verbunden sind.

*1: T1 und T4 sind Originalzitate auf Deutsch, T2, T3, T5 wurden von KEB RLP aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt.

In den folgenden Kommentaren werden die Ergebnisse der Interviews vorgestellt und in den androgogischen Diskurs eingeordnet. Jede Partnerorganisation hat je ein Interview mit einer Lehrenden geführt und dokumentiert.

Ergebnisse der Interviews mit den Lehrkräften

Die qualitativen Interviews wurden mit fünf Lehrkräften (T1 bis T5) realisiert, je eine*r aus jeder Partnerorganisation. Die Interviews wurden von den Partner*innen durchgeführt, die die Lehrkraft auswählten und das Interview führten und dokumentierten. Die Aussagen der Lehrkräfte spiegeln ihre eigenen Beobachtungen, Wahrnehmungen und Einschätzungen wider und entsprechen daher nicht immer unbedingt den gemeinsam formulierten Grundsätzen der POETA-Projektpartner*innen.



Herkunft des Fotos: Mainz-Kastel, Deutschland

5.2 In welchem Bereich des Sprachunterrichts arbeiten Sie? Mit welcher Erfahrung?

Eine Lehrkraft unterrichtet Menschen mit Grundbildungsbedarf in ihrer Erstsprache, zwei Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in der jeweiligen Landessprache und zwei Lehrkräfte unterrichteten sie im Kontext von Nachholen von Schulabschlüssen. Bei den Lehrkräften handelte es sich um Personen mit langer Unterrichtserfahrung: T1 6 Jahre, T2 23 Jahre, T3 Jahre, T4 ist seit sieben Jahren in diesem Feld tätig, T5 machte diesbezüglich keine Angaben.

Vielfältige Einsatzmöglichkeiten in diversen Feldern der Erwachsenenbildung

Die Befragten erprobten die Ansätze in ganz unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenenbildung.

So gibt T1 an:

“ Ich unterrichte im Bereich der Basis-Erwachsenenbildung in "das kollektiv", einer Organisation, die mit Migrantinnen in Österreich arbeitet. Seit 2016 unterrichte ich Kurse in Standarddeutsch und Englisch, darunter Alphabetisierungskurse in Deutsch sowie Anfänger- und Mittelstufenkurse in Deutsch und Englisch. ”

T2 unterstreicht: "Ich unterrichte Neugriechische Sprache und Literatur mit 23 Jahren Erfahrung in der Sekundarstufe und 2 Jahren Erfahrung in der Erwachsenenbildung."

T3 arbeitet mit "griechischen Sprachschüler*innen mit Migrationshintergrund. Auf Anfängerniveau. Ich habe 3 Jahre Erfahrung,"

T4 arbeitet im Bereich Deutsch als Erstsprache und zum Teil Deutsch als Zweitsprache und "zum größten Teil mit Menschen, die Muttersprachler:innen in Deutsch sind und wie wir sagen, auf dem Weg zur Schrift sind."

T5 ist vor allem koordinierend tätig: "Ich bin die akademische Koordinatorin für das European Learning Centre und unterrichte hauptsächlich Englisch."



Herkunft des Fotos: Nikosia, Zypern

5.3 Wie würden Sie poesiepädagogische Ansätze im Rahmen Ihres Unterrichts beschreiben?

Die Ansätze sprechen die Lernenden an und fördern den Selbsta Ausdruck und die Kreativität

Die befragten Lehrkräfte nutzen den poesiepädagogischen Ansatz in sehr unterschiedlicher Weise.

T3 spricht von spezifischen methodischen Ansätzen, die im Rahmen des Projekts entwickelt wurden und das pädagogische Geschehen prägen:

“Ich habe keine konkrete Vorstellung davon, was ein poesiepädagogischer Ansatz wäre, aber ich verwende spezifische Werkzeuge und Methoden, die dem allgemeinen Konzept der Poesiepädagogik nahe stehen.”

Für T2 ist es besonders wichtig, mit Hilfe der poesiepädagogischen Ansätze weitere pädagogische Ziele realisieren zu können:

“Obwohl Poesie in der traditionellen Bildung mit Grammatikregeln untersucht wurde, setzen wir in unserer Erwachsenenbildungseinrichtung poesiepädagogische Ansätze mit zwei Zielen ein: Unser erstes Ziel ist es, diesen Unterricht für die Entwicklung von Kommunikationszwecken zu nutzen, da unsere Lernenden aus marginalisierten sozialen Umfeldern mit weniger entwickelten Kommunikationsfähigkeiten kommen. Und unser zweites Ziel ist es, ihnen dabei zu helfen, ihre Gefühle und Gedanken nach außen zu tragen, um eine gefühlsmäßige Reife zu erreichen.”

T4 hebt hervor, dass in ihrem Erfahrungskontext die poesiepädagogischen Ansätze auf größere Akzeptanz stoßen als andere, eher zweckorientierte Herangehensweisen:

“ Mir gefällt es sehr gut, den Menschen so die Schrift aus Literatur und Poesie näher zu bringen. ... Ich finde auch, dass es sehr gut angenommen wird ... Deshalb begeistert es mich, weil ich merke, gerade in zwei Kursen ganz speziell, dass bei dem theoretischen und dem Berufsbezug und so bisschen dem Vershulten oder so, dass es nicht so gut ankommt. Gerade in der Erstsprache, dass die Schule im Hinterkopf wieder „wach wird“, was hemmt. Und das hier ist etwas ganz anderes und weckt Kreativität. Die Teilnehmerinnen sind auch viel mehr dabei. Sie fühlen sich mehr rein und es ist mehr etwas Eigenes, was sie da machen. ”

Die von T4 formulierten Beobachtungen stehen in Übereinstimmung mit Wintzen (2021, S. 19) wenn er darauf hinweist, dass eine derartige Öffnung für kreative Methoden

“ Mut [erfordert] auf der Seite der Menschen, die sich der Schrift nähern und ebenso auf der Seite der Menschen, die sie begleiten. Die Funktion von Schrift steht allgemein im Zusammenhang mit der ökonomischen Verwertbarkeit von Schriftkompetenzen. Menschen, die im Besitz der Schrift sind, bestimmen über dessen Gebrauch in der Gesellschaft. ”

Selbstbestimmung in Bildungsprozessen und kritisches Denken werden unterstützt

Die poesiepädagogischen Ansätze nehmen insofern die Debatte um die ökonomische Verzweckung von Erwachsenenbildung auf, “die das Recht des Menschen auf selbstbestimmte Bildungsprozesse aushöhlt” (Menke & Waldmann, 2014, S. 21) und verbindet sich so zugleich mit transformativen kritischen und andragogischen Perspektiven.

T1 verortet die poesiepädagogischen Ansätze explizit in diesen Kontext, wenn sie hervorhebt:

“ Der Perspektive der kritischen Pädagogik folgend, müssen wir Inhalte und Materialien einbringen, die das kritische Bewusstsein der Gruppe erhöhen. Der poesiepädagogische Ansatz ist ein großartiges Werkzeug, um zu verstehen, dass ein Wort mehr ist als ein paar zusammengesetzte Buchstaben, mehr als eine Definition in einem Wörterbuch. Wie Paulo Freire formulierte: "Das Wort zu lesen bedeutet, die Welt zu lesen". Um ein Gedicht vollständig zu verstehen, muss man die Bedeutung der Wörter und die grammatikalische Struktur, aber auch den Kontext, in dem es geschrieben wurde, und die Motivation der/des Autorin/s verstehen. Und um ein Gedicht richtig genießen zu können, müssen wir es fühlen. Es sollte eine Art Reaktion in uns auslösen. In ähnlicher Weise strebt die kritische Bildung danach, nicht nur Inhalte zu lehren, sondern etwas in den Teilnehmern auszulösen, z. B. ihre Realität zu hinterfragen oder neue Dimensionen in ihrem Leben zu erwecken. ”

Weltverstehensprozesse werden unterstützt

Die hier befragten Lehrkräfte verweisen ausdrücklich auf die Möglichkeit, die Welt zu verstehen, die nach Freire durch Alphabetisierung entstehen kann. Dies steht in engem Zusammenhang mit Freires Grundannahme, dass Menschen die Fähigkeit haben, sich selbst zu erkennen und sich auch als handelnde Subjekte mit Veränderungspotenzial zu verstehen (Freire, 1970; 1985). Poesiebasierte Pädagogik wird hier als Empowerment-Prozess wahrnehmbar (Vanderheiden, 2023).

Zugleich betont T1 die besondere Bedeutung des Wahrnehmens, Reflektierens oder Initiierens von Emotionen im andragogischen Kontext, die auch in wissenschaftlichen Kontexten intensiv diskutiert werden (Dirkx, 1998, 2001, 2006, 2008; Wintzen, 2021; Vanderheiden, 2021).

Dies wird von T5 ähnlich beschrieben:

“ Poesie kann Menschen helfen, sich mit Sprache zu verbinden, sie kann eine großartige Methode für neue Lernende sein, um Schülern die Möglichkeit zu geben, kreativ zu sein und den Raum zu schaffen, über Erfahrungen und Emotionen zu schreiben, während sie gleichzeitig konkrete Fähigkeiten erlernen. ”

5.4 In welchem Kontext, an welchen Orten, in welchem Ausmaß verwenden Sie diese Ansätze bereits?

Die konkreten Kurskontexte, in denen die poesiepädagogischen Ansätze von den Partner*innen erprobt wurden, decken ebenfalls ein breites Spektrum ab. Dies entspricht ausdrücklich der Intention des Antrags des Projekt, nicht nur verschiedene methodische Ansätze zu erproben, sondern auch eine möglichst vielfältige Zielgruppe anzusprechen und zu erreichen.

Vielfältige Zielgruppen werden angesprochen

T3 zum Beispiel integriert den Ansatz in ihre wöchentlichen virtuellen Sprachkurse: "In meinen wöchentlichen Sprachkursen, online" (T3).

T1 setzt ihn auf verschiedene Weise ein, einerseits um Lernprozesse zu initiieren: "Meistens wähle ich einen lyrischen Text als Ausgangspunkt, um eine Unterrichtssequenz zu entwickeln" (T1), andererseits nutzt sie die Ansätze aber auch, um eine ganze Reihe von Unterrichtsstunden auf der Grundlage eines Gedichts zu gestalten: "Ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass ein einziges Gedicht in einem ganzen Kurs verwendet wurde (Beispiele für beide Ansätze finden Sie in Frage 5)" (T1).

T2 hingegen macht deutlich, dass die Teilnahme am ERASMUS+ Projekt POETA die Umsetzung eines weiteren pädagogischen Projekts mit Gedichten in der Einrichtung ermöglicht hat:

“ Unser Lehrplan für die Erwachsenenbildungseinrichtung beinhaltet ein Standardprojekt von 3 Stunden pro Woche, das einem bestimmten Schwerpunkt gewidmet ist. Seit 2021 haben wir ein spezielles Projekt, das der Poesie gewidmet ist, als Ergebnis des POETA Erasmus+ Projekts. So kommen unsere erwachsenen Lernenden mit griechischer und europäischer Poesie in Kontakt, indem sie 3 Stunden pro Woche unterrichtet werden, rezitieren, singen und malen. ”

Die poesiepädagogischen Ansätze sind wirksam

Erfreulicherweise konnte das Projekt auch darüber hinausgehende Initiativen zum Umgang mit Poesie in Bildungseinrichtungen anstoßen.

T2 erläutert:

“ Zusätzlich zu diesem Projekt verwenden wir Poesie in jeder Aktivität unseres Schullebens. Am 21. März 2022, dem Internationalen Tag der Poesie, hatten wir eine besondere Poesienacht, an der viele unserer Lernenden aller Stufen teilnahmen, indem sie ihre eigenen Gedichte vortrugen, sangen oder / und Gedichte berühmter griechischer Dichter malten. Während der nationalen Feierlichkeiten ist Poesie das wichtigste Instrument, um die Ideen der Bemühungen unserer Nation um Unabhängigkeit und Freiheit auszudrücken. Die Orte sind die Klassenzimmer, die Außenflächen der Schule und das Computerlabor sowie historische Denkmäler. Im traditionellen griechischen Bildungssystem wie auch in den griechischen Schulen des Zweiten Bildungsweges stellt die Poesie einen erweiterten Teil des angebotenen Literaturunterrichts dar. Die Griech*innen werden mit griechischen Dichter*innen aus der Antike und der Moderne vertraut gemacht, obwohl der Ansatz manchmal eher grammatikalisch ist. In unserer Einrichtung für Erwachsene konzentrieren wir uns daher auf einen eher emotionalen Ansatz. ”

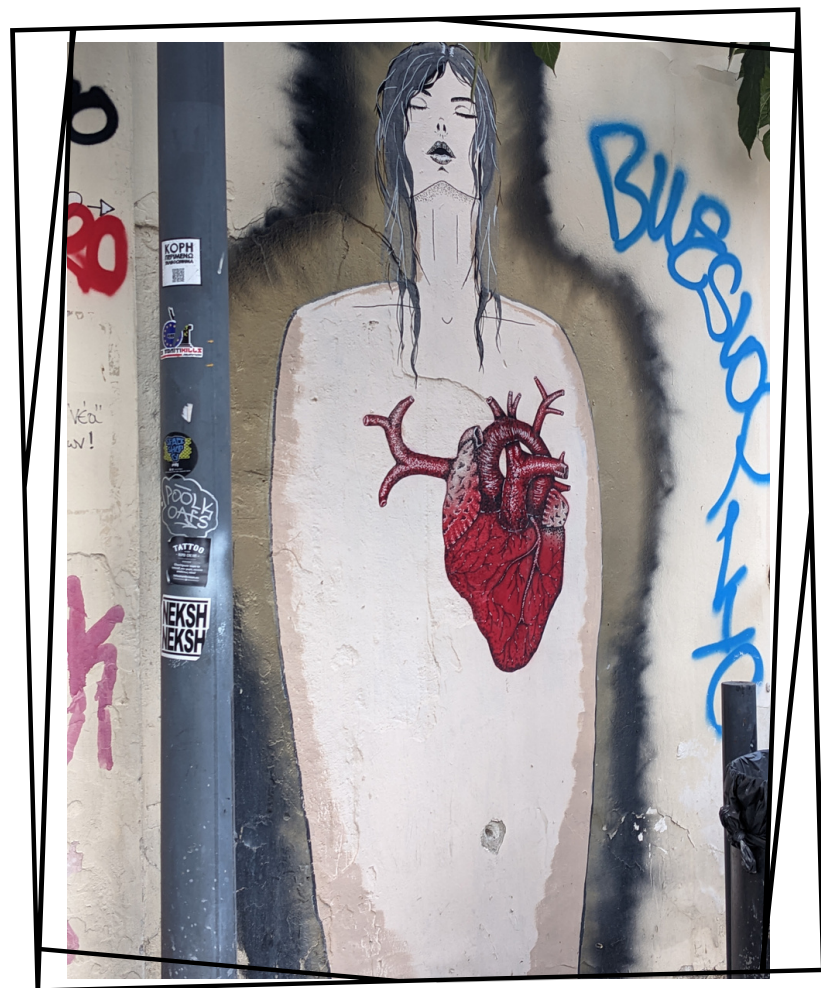
Gleichzeitig scheint es im Rahmen des Projekts zu gelingen, andere pädagogische Ansätze in den Einrichtungen anzuregen und zu inspirieren. Zum Beispiel sagt T5:

“ Wir verwenden diesen Ansatz mit jüngeren und älteren Lernenden und im Klassenzimmer. Wenn wir unsere Lehrenden schulen, ermutigen wir sie, die poesiepädagogische Ansätze in allen Kursen zu verwenden. Sie können ein nützliches Instrument zur Förderung der Kreativität sein. ”

Bemerkenswert ist, dass T5 auf die besondere Bedeutung der Qualifizierung der Lehrenden hinweist, die auch in diesem Projekt mit Hilfe des entwickelten MOOCs erreicht wurde.*2



*2: Link zum MOOC: <https://www.poeta-mooc.com/login/index.php>



Herkunft des Fotos: Nikosia, Zypern

5.5 Welche Arten von Texten (auch aus dem kulturellen Kontext Ihrer Lernenden) haben Sie verwendet oder könnten Sie sich vorstellen, im Unterricht zu verwenden?

Die poesiepädagogischen Ansätze sind vieldimensional

T1 hat bei der Auswahl der verwendeten Texte hauptsächlich Lyrik in Betracht gezogen, und zwar:

“ Die Texte stammen von Autor*innen, die Themen im Zusammenhang mit Migration und Diskriminierung auf der Grundlage ihrer persönlichen Erfahrungen behandeln. Einige dieser Erfahrungen sind dem aktuellen Kontext der Teilnehm*innen als Migrant*innen in Österreich sehr nahe. ”

T1 verwendet vor allem englische und deutsche Texte.

T2 greift ebenfalls auf englische Texte zurück, die sie als "Vermittlungssprache" nutzt, und arbeitet besonders erfolgreich mit

“ Haikus, die auf Griechisch geschrieben oder übersetzt sind. Kurze Gedichte, die sich reimen oder Wiederholungen von Phrasen und Wörtern verwenden. Normalerweise lese ich sie laut vor und die Lernenden folgen ihnen; eine gute Übung ist es, Sätze oder Wörter aus Zeilen auszulassen und die Lernenden zu bitten, die Lücken zu füllen. ”

T2 hat auch insbesondere positive Erfahrungen mit Slam Poetry gemacht, da es zum Beispiel neben der freien Form auch eine besondere Wertschätzung der Erstsprache ermöglicht: "Diejenigen [Lernenden], die daran interessiert sind, schreiben

Slam-Gedichte in ihrer Muttersprache und am Ende des Semesters haben wir sie teilweise oder ganz ins Griechische übersetzt.“

T3 spannte auch einen weiten Bogen über die im Bildungskontext verwendeten Textgattungen:

“Neben Gedichten haben wir auch Zeitungsartikel, Zusammenfassungen von 'großen Werken' der Literatur und auch Erfahrungsberichte der Organisation 'Ärzte ohne Grenzen' verwendet.“

Auch T4 nutzt vielfältige Textgenres:

“Wir haben als Gruppe an einem Schreibwettbewerb teilgenommen. Zum Thema Krieg und Frieden. So sind dann zwei Texte zum Thema „Krieg und Frieden“ für einen Schreibwettbewerb entstanden.“

Die Lernenden wurden durch diese Erfahrung gestärkt und befähigt, berichtet die Lehrkraft. Diese Einflüsse der Erkundung der Ansätze werden besonders in diesem E-Book sowie im MOOC sichtbar.

T5 hebt die Einbeziehung der Lernenden in die Auswahl der poetischen Texte als besonders lohnend hervor:

“Wir verwenden viele Lieder in Form von Gedichten und wir beziehen immer die Vorlieben der Lernenden mit ein, da wir glauben, dass die Auswahl des Gedichts eine persönliche Gestaltung und eine bessere Beteiligung der Lernenden ermöglicht.“

5.6 Welche konkreten Erfahrungen haben Sie gemacht?

Im Projekt wurden die poesiepädagogischen Ansätze auf sehr unterschiedliche Weise genutzt und erlebt, so diente die Poesie zum einen als Ausgangspunkt für diverse andragogische Lernprozesse.

Poesiepädagogische Ansätze initiieren vielfältige andragogische Lernprozesse

T1 und T5 verweisen auf die vielfältigen Lernprozesse, die sich aufgrund der Arbeit mit poesiepädagogischen Ansätzen ergeben können: "Ich verwende diese Ansätze in zwei Formen. Meistens wähle ich einen lyrischen Text als Ausgangspunkt, um eine Unterrichtssequenz zu entwickeln."

T3 beschreibt die folgenden Beobachtungen:

“Für die Lernenden scheint es eher ungewohnt zu sein, da sie an andere Lernansätze gewöhnt sind, insbesondere an das Erlernen von Sprachen, aber der Input, den wir bisher erhalten haben, ist positiv. Einige Übungen eignen sich auch als Eisbrecher. Sie können den Lernenden zum Beispiel bestimmte Wörter vorgeben und mit ihnen kurze Gedichte oder Haikus mit diesen Wörtern verfassen. Sie können ein entsprechendes Video zeigen, bevor Sie mit der Gruppen- oder Einzelarbeit beginnen, ein bestimmtes Thema wählen oder die Schüler*innen improvisieren lassen. Auch Musik kann die Gruppe inspirieren.“

Die poesiepädagogischen Ansätze fördern (Schrift-) Sprachkompetenzen, Lebensweltorientierung und Alltagsbewältigungskompetenzen

Gleichzeitig bot sich das Projekt für einführende Spracharbeit auf Wortschatz- oder Grammatikniveau an, wie T3 unterstreicht: "Zweitens nutzen sie die Gedichte, um Vokabelübungen zu machen."

T1 erläutert eine Liste von Übungen:

- Inhalt der deutschen Grammatik: Nebensatz, Verben mit Akkusativ und Dativ.
- Hörübungen, Wortschatz- und Grammatikinhalte.
- Schreiben Sie über einen perfekten Tag, indem Sie der Struktur und den Merkmalen des Liedes folgen, um kurze Gedichte zu erstellen.
- Erster Input zur Reflexion über den Gebrauch der deutschen Sprache und anderer Sprachen im persönlichen Leben der Lernenden.
- Arbeit mit Verbindungen, Wortschatzübungen
- Grammatik: Futur, Nebensatz.

So wird die Kontextualisierung im Sinne des Verstehens und Umgangs mit der Welt, z. B. im Sinne der Lebensweltorientierung, der Erweiterung der Alltagsbewältigungskompetenzen oder auch der Einordnung eines poetischen Textes in vielfältige und unterschiedlichste Zusammenhänge erleichtert.


Die Ansätze laden zu Selbstreflexion und individueller ganzheitlicher Weiterentwicklung ein

Mit Hilfe der poesiepädagogischen Ansätze war es den Lernenden möglich, ihre eigenen Erfahrungen, Wünsche, Gefühle, Bedürfnisse und Träume zu reflektieren und weiterzuentwickeln. So stellt T1 beispielsweise fest:

- “
- "Dear Editor" von Adrian Piper. Idee aus dem Katalog des Projekts "Das Leben hat Gewicht" *3
 - - Primärer Input zur Reflexion über den 8. März, den Internationalen Frauentag. Auch interessant für andere Themen, wie Identität und Vorurteile.
 - Lesen, Verstehen und Diskussion über die Bedeutung, Motivation und Ziele der Autorin. Kurze Vorstellung der Autorin.
 - "grenzenlos und unverschämt - ein gedicht gegen die deutsche sch-einheit" von May Ayim:
 - Erster Input für die Arbeit zu den Themen Identität, Migration, Diskriminierung.
- ”

T3 unterstreicht, wie sehr es mithilfe der Ansätze gelingen kann, die eigenen Gefühle wahrzunehmen, zu reflektieren und zu äußern:

- “
- Obwohl die Lehrkräfte zunächst ein wenig Angst vor den Reaktionen der Lernenden hatten, nutzten unsere Lernenden die Gedichte, um ihre eigenen Gefühle über ähnliche Ereignisse in ihrem Leben nach außen zu tragen.
- ”

 3: Das Projekt ist online verfügbar unter:
https://www.maiz.at/sites/default/files/katalog_dlhg_web.pdf

Die poesiepädagogischen Ansätze unterstützen Selbstaussdruck, Selbstwirksamkeit und Selbstverwirklichung

Die poesiepädagogischen Ansätze ermöglichen es den Lernenden, sich selbst auszudrücken, sich selbst zu verwirklichen und Selbstwirksamkeit zu erfahren, z. B. durch das Erstellen ihrer eigenen Texte.

T1 bietet Gelegenheiten zur Textproduktion: "Nehmen Sie die Struktur des Briefes als Referenz, um die Gefühle und Forderungen der Teilnehmerinnen auf der Grundlage ihrer Diskriminierungserfahrungen auszudrücken." Weiterhin regt T1 an: "Analysieren Sie die Merkmale des Gedichts und seine Eigenschaften (z. B. die Verwendung von Groß- und Kleinbuchstaben zu stilistischen Zwecken) und wenden Sie einige davon in einem Gedicht an."

T3 beschreibt ihre Erfahrungen mit dem Selbstaussdruck und der Selbstermächtigung der Lernenden:

“ Und schließlich erreichten sie einen fortgeschrittenen Punkt, an dem sie ihre eigenen Gedichte schrieben und ihre Gefühle, Träume und Sorgen über ihre Zukunft ausdrückten. Sie verfassten sogar [Beiträge für] Slam Poetry, Haiku Poetry, Limerick Poetry, Erasure Poetry, Blank Poetry, Dada Poetry, Mantinades. ”

Adamczek und Wintzen (1993) konnten ebenfalls zeigen, dass sich Menschen in poesiepädagogischen Settings in literarischen Texten wiedererkennen (S. 40) und dass mit Hilfe dieses Ansatzes ein Instrumentarium zur Selbsterkundung (1993, S. 106), Selbstreflexion und Selbstermächtigung (1993, S. 102, S. 109) geeignet ist.

Dies spiegelt sich auch in den Aussagen von T1 wieder:

“ Besonders interessant finde ich die von den Gedichten inspirierte Textproduktion. Teilnehmende, die normalerweise mit der Grammatik kämpfen und Schwierigkeiten haben, ihre Ideen in einem Text zu organisieren, sind in der Lage, persönliche und komplexe Gefühle in einer kraftvollen Weise auszudrücken, wenn sie sich auf ein Gedicht beziehen, das während des Kurses erarbeitet wurde. Wenn eine grammatikalische Struktur wiederholt wird, um ein Gedicht aufzubauen, stelle ich fest, dass diese Struktur von den Teilnehmenden schneller und besser gelernt wird als bei anderen Übungen. Außerdem erinnern sich die Teilnehmer jedes Mal, wenn die grammatische Struktur wiederholt wird oder in Zukunft auftaucht, an das Gedicht und die grammatischen Phänomene gemeinsam. Viele Teilnehmende, die gleichzeitig Englisch und Deutsch lernen, haben Schwierigkeiten mit der englischen Aussprache. Bei der Unterrichtssequenz mit dem Gedicht "Little Red Riding Hood and the Wolf" von Roald Dahl war die Gruppe sehr an Rhythmus und Aussprache interessiert. ”

T5 unterstreicht die Freude, die der poesiepädagogischen Ansätze bei den Teilnehmenden erzeugt:

“ Wir haben diese Methoden schon oft eingesetzt, aber zwei aktuelle Fälle bestätigen, dass diese Methoden wunderbar sind. Die Lernenden sind sehr aufgeschlossen und genießen diesen Zugang voller Freude, als eine andere Art, an das Lernen heranzugehen. ”

Aktivierung und Teilhabe führen zu erhöhter Motivation und Aufmerksamkeit

Laut Witt (2022) darf angenommen werden, dass die Aktivierung von Lernenden zu nachhaltigeren Lernerfolgen führt, und eine gesteigerte Motivation und erhöhte Aufmerksamkeit erwartet werden dürfen, die u. a. einen erweiterten Kompetenzerwerb durch aktive Auseinandersetzung sowie lernförderliche Emotionen hervorrufen. In eine ähnliche Richtung argumentiert Schüssler, wenn sie darauf hinweist, wie zentral die Einbeziehung von Emotionen in erwachsenenbildnerische Kontexte ist, wenn Nachhaltigkeit von Lernerfolgen sichergestellt werden soll (Schüssler, 2012, S. 184).

T4 hebt als Wirkungseffekte der poesiepädagogischen Ansätze die Steigerung der Motivation, die höhere Lernfreude, die Erhöhung der Lernkompetenzen, aber auch die Nachhaltigkeit von Lernerfolgen hervor, ebenso wie die bessere Kooperation im gesamten erwachsenenbildnerischen Setting:

“ Die Lernenden sind sehr aufgeschlossen und genießen diesen Zugang als eine andere Art, an das Lernen heranzugehen. Die Menschen sind motivierter, aktiver, die erfreuen sich daran, weil (...) sie dies interessiert und sie können ihre eigenen Sachen schreiben. Sie arbeiten eng zusammen. Die Teamarbeit ist immens gesteigen. Und auch diese positive Einstellung dazu. Sie kommen viel freudiger und gehen freudiger weg. Sie nehmen gerne ihre Produkte mit, was wir gemacht haben, zum Zeigen. Ich finde, das betrifft die Menschen viel mehr. Also sie sind aktiver und freudig dabei und motiviert. Vorher hieß es auch manchmal: „Wie lange ist denn noch?“ (...) Das passiert seit Wochen gar nicht mehr.

”



Herkunft des Fotos: Kalamata, Griechenland

5.7 Wie haben die Lernenden auf das Angebot reagiert? Gab es Veränderungen während des Kurses?

Viele Menschen empfinden den Umgang mit Lyrik als herausfordernd und fühlen sich unsicher. Viele Lernende können sich nicht vorstellen, wie die Auseinandersetzung mit Poesie im POETA-Projekt umgesetzt wird. Dies wird auch von T1 formuliert:

“ In einem Fall war eine Teilnehmerin zurückhaltend, ein Gedicht zu schreiben. Sie hielt Lyrik für eine sehr schwierige Kunstform, die auf der literarischen Tradition ihrer Muttersprache und den ihr bekannten Beispielen mit meist epischen Themen und komplexem Rhythmus beruhte. ”

Diese Erfahrung bestätigt auch T2:

“ Anfangs waren die Lernende nicht glücklich mit der Idee, an einem Poesie-Projekt teilzunehmen, wahrscheinlich weil sie schlechte Erfahrungen in der Schule gemacht haben. ”

Die poesiepädagogischen Ansätze im Rahmen dieses Projekts bieten jedoch etwas anderes, wie Wintzen betont:

“ In der Begegnung mit den Worten der Dichterinnen und Dichter liegen solche Erfahrungen in besonderer Weise. Das Gedicht komprimiert die Gefühle, es bietet sich zum Gebrauch an. Vielfach bemerken die Menschen, die sich als Erwachsene auf den Weg zur Schrift begeben haben, dass die Worte dieses einen Gedichtes genau ihre eigenen Gefühle, das, was sie selbst nie so sagen konnten, beinhaltet. Die Dichter:innen schenken ihnen diese Worte. (Wintzen, 2021a, S. 6) ”

Kooperation und Eigeninitiative werden offensiv unterstützt

Die Interviews mit den Lehrkräften spiegeln wider, dass durch die verschiedenen poesiepädagogischen Ansätze, wie z. B. die intensive kreative Arbeit an einem Text über einen ganzen Kurs hinweg oder die Einbeziehung der Biographie der*s Autor*in, mögliche Skepsis oder Ängste überwunden werden können. T1 kommentiert wie folgt:

“ Die Lernenden reagierten in allen Fällen positiv auf das Angebot. Nachdem sie [die Person, die Lyrik für eine sehr schwierige Kunstform hielt] die vorgeschlagene Aktivität ausprobiert hatte, [...] war sie mit den Ergebnissen zufrieden. Die Gruppe, die während des gesamten Kurses mit einem Gedicht arbeitete, war besonders am letzten Teil interessiert, als sie die Biographie der*s Autor*in kennenlernte und das Gedicht in den Kontext der Biographie einordnen konnte. ”

T2 berichtet von ähnlichen Erfahrungen:

“ Die Lernenden ... wurden offener für die Idee, ihre Bedenken beiseite zu lassen, und schließlich entwickelten sie ihre eigenen Techniken, um Gefühle und Gedanken auf eine eher surrealistische Weise auszudrücken. So hatte das Thema einen unerwarteten Erfolg. ”

Augenscheinlich können die poesiepädagogischen Ansätze dazu beitragen, dass Lernende sich als “wirkungsvoll” Handelnde erleben (Petermandl, 2020). Es entstehen Einsatzbereitschaft - “die Fähigkeit, mit vollem Einsatz zu handeln” - Kooperationsfähigkeit, aber auch „Tatkraft“, im Sinne einer Fähigkeit, “tatkräftig zu handeln” (Petermandl, 2020, 14, S. 4). Ein Klima der Experimentierfreude ist dabei

von zentraler Bedeutung, „ohne sich Rechenschaft geben zu müssen, wozu das Ganze denn gut sein soll“ (Liessmann 2017, S. 32).

Die Ansätze sind dialog- und reflexionsorientiert

Die poesiepädagogischen Ansätze werden zunächst häufig als etwas empfunden, das einerseits einen erhöhten Aufwand für die Lehrkraft bedeuten kann und andererseits starke Fähigkeiten zur Selbstreflexion erfordert. T3 erklärt:

“ Es gibt Veränderungen in den Kursen, ja, man muss Zeit und Mühe aufwenden, um den Unterricht vorzubereiten, Ressourcen zu finden und die Übungen und alle digitalen oder anderen Ressourcen so in die Lern-/Lehreinheiten zu integrieren, dass die allgemeinen Lernziele des Unterrichts unterstützt werden. ”

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion wird in der Erwachsenenbildung - insbesondere in Kontexten der Grundbildung - als entscheidende Fähigkeit angesehen, und Fritz und Ganglbauer stellen fest, dass dies durch die üblichen traditionellen Lernformen kaum erreicht werden kann (Fritz & Ganglbauer, 2021, S. 23). Jyri Manninen (zitiert in Fritz & Ganglbauer, 2021, S. 6) geht zudem davon aus, dass Erwachsenenbildungsprogramme, die auf Veränderung setzen, andere, stärker dialogisch orientierte Formate benötigen. So können sie kritische Reflexionsprozesse unterstützen, mit dem Ziel, dass Menschen dabei begleitet werden, sich ihrer Einstellungen, Überzeugungen, Wertemuster und Verhaltensweisen bewusst zu werden und weitere Perspektiven und Handlungsoptionen zu identifizieren.

Dieser Wandel hin zu veränderten Wahrnehmungen und Perspektiven wird auch von

T3 bestätigt: "Die Rückmeldungen sind immer positiv, auch wenn es am Anfang komisch erscheint, weil die Leute nicht an alternative Unterrichtsansätze gewöhnt sind."

Die Ansätze tragen zu Empowerment und Handlungsfähigkeit bei

T4 unterstreicht eine Enthierarchisierungsdimension und die Empowermentfunktion, die sich aus der Nutzung der poesiepädagogischen Ansätze ergeben können:

“ Also, von meiner Seite aus betrachtet, ist der Kurs vielleicht mehr eine Kooperation geworden. Ich habe den Eindruck, man gibt weniger vor. Du musst dir immer etwas einfallen lassen, das könnte man an dem Tag machen, was nimmst du als Schreibimpuls, was machst du methodisch? Anders als in anderen Konzepten, gibst Du als Kursleitung hier nicht vor. Also die Themen entstehen quasi in Kooperation oder mehr von Lernendenseite. Weil man das aufgreift, was sich so ergibt und ja und du hättest es vielleicht vorher auch machen können, aber da wars irgendwie nicht so augenscheinlich. Ich finde jetzt, dass meine Rolle mit der Vorgabe zurückgeht und dass alles fließt. ”

Auch T5 betont, dass die poesiepädagogischen Ansätze für die Lernenden anfangs ungewohnt, vielleicht sogar herausfordernd sein können:

“ Wie bereits erwähnt, genießen die Lernenden die poesiepädagogischen Ansätze sehr und es hilft ihnen, aus ihrer Komfortzone herauszukommen. Es ermöglicht auch eine stärkere Beteiligung und ein aktives Handeln der Lernenden beim Lernen. ”

5.8 Welche Auswirkungen konnten Sie während und nach der poesiepädagogischen Lerneinheiten beobachten?

Alle befragten Lehrkräfte bestätigen unisono eine Vielzahl positiver (pädagogischer und auch psychologischer) Effekte im Zusammenhang mit den poesiepädagogischen Ansätzen.

Die Ansätze kreieren vielfältige positive Wirkungen

T1 kommentiert:

“ Ich habe das Gefühl, dass die Lernenden in der Regel gerne mit Gedichten arbeiten. Es gibt ein Gefühl des Stolzes darüber, sie zu verstehen, von ihnen zu lernen, sich von ihnen inspirieren zu lassen und sie zu schreiben, was bei der Arbeit mit Standardlertexten aus Sprachbüchern nicht häufig zu beobachten ist. Aus diesem Grund werden die Texte, die die Gruppe produziert, in der Regel abgetippt und ausgedruckt oder auf Plakate geschrieben und im Klassenzimmer aufgehängt. Es sind besondere Texte, sowohl was die Form als auch was den Inhalt betrifft, und sie verdienen es, ausgestellt zu werden. Generell habe ich auch das Gefühl, dass lyrische Texte für viele Frauen eine engere Form der Literatur sind als andere Formen. Die mündliche Tradition vieler Sprachen ist auf Liedern und Erzählungen aufgebaut. Viele Frauen kennen diese mündliche Tradition, auch wenn sie keine oder nur eine geringe formale Bildung in ihrer Muttersprache haben. ”

Dabei hebt T1 insbesondere die Freude und Inspiration hervor, die in den Lernprozessen entstehen und lernfördernd wirken (Brandmayer, 2016; Schüssler, 2021), aber auch helfen, die eigenen Lebenskräfte beim Lernen zu mobilisieren, Widerstände zu überwinden, sich in der Welt auszudrücken und Lob und Anerkennung durch andere zu erfahren, was das eigene Selbstwertgefühl stärkt (Schüssler, 2021).

Nach Schüssler (2021, S. 20) ist

“ Freude also eng mit zwei wesentlichen Elementen verbunden: 1. die Möglichkeit der freien Selbstentfaltung (Autonomie) und die Erfahrung von Kompetenz (Selbstwirksamkeit) und 2. die Möglichkeit der Resonanz (anregende, wertschätzende Beziehung) und der sozialen Zugehörigkeit. ”

Die besonderen positiven Eigenschaften der Ansätze werden auch von T5 hervorgehoben:

“ Der Haupteffekt ist die Explosion der Kreativität, die sofort zeigt, wie effektiv diese Methode ist. Die Teilnehmenden haben das Gefühl, "albern" sein zu können oder den Lernprozess zu genießen, indem sie poesiepädagogische Ansätze nutzen. Von jungen Lernenden bis hin zu Erwachsenen, die mit sozialen Integrationsproblemen zu kämpfen haben, werden diese Ansätze sehr geschätzt. ”

Gleichzeitig weisen die Lehrkräfte auf den hohen Stellenwert mündlicher Traditionen im Zusammenhang mit poetischen Texten hin, die Menschen aus vielen Kulturen vertraut sind und so den Zugang erleichtern (z. B. Adra, 2004; Ahouli, 2006; Street et al., 2006).

“ During and after the project meetings, the participants stopped facing poetry as something remote, unknown, strange and inexplicable. They realised that poetry is not a school lesson but a kind of music of the soul and also they understood that poetry and art are part of our lives. ”

Die Ansätze beziehen Emotionen in die Lernprozesse ein

In diesem Zusammenhang hebt T2 die besondere Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der poesiepädagogischen Ansätze hervor:

“ Während und nach den Kursterminen haben die Lernenden aufgehört, Poesie als etwas Fernes, Unbekanntes, Fremdes und Unerklärliches zu betrachten. Sie erkannten, dass Poesie keine Schulstunde ist, sondern eine Art Musik der Seele, und sie verstanden auch, dass Poesie und Kunst Teil unseres Lebens sind. ”

Etwas Ähnliches wird auch von T3 beschrieben:

“ Bei der Arbeit mit poesiepädagogischen Aktivitäten merkt man zuerst Überraschung, manchmal Unbeholfenheit, aber auch Neugier und Freude. Die Menschen sind es gewohnt, künstlerische Praktiken oder Emotionalität mit anderen Unternehmungen zu verbinden, nicht mit dem Lernen. Das ist jedoch falsch; die Vorteile der Poesie sind immens, wenn es darum geht, sich Wörter zu merken, eine neue Sprache zu lernen; Assoziationen zwischen Wörtern und Erfahrungen / Gefühlen zu schaffen, hilft immer, sich zu erinnern. Wenn Menschen Worte mit Erfahrungen und Gefühlen verbinden, um Kunstwerke zu schaffen, ist das etwas Bemerkenswertes. ”

Diese Aussage unterstreicht auch die besondere Bedeutung von Humor und Freude, die auch in anderen Kontexten vielfach als nährend und verbindend beschrieben wurden (Vanderheiden, 2021). T3 bestätigt:

“ Es trägt auch viel zur Atmosphäre, zum Ambiente des Unterrichts bei. Es bleibt amüsant und lustig. Die Leute freuen sich mehr darauf, weil in diesem Rahmen auch Bindungen zwischen den Gruppenmitgliedern entstehen und aufgebaut werden, die gepflegt werden. ”

Die poesiepädagogischen Ansätze orientieren sich an Interessen und Bedürfnissen der Lernende

T4 beschreibt ihre Beobachtungen:

“ Ich würde dies so beschreiben, dass die Lernenden oder die Menschen die Möglichkeit bekommen, auch an Gedichten oder Auszügen aus Gedichten teilzuhaben, Einblick zu bekommen. Ich stelle fest, dass es den Menschen sehr gut gefällt. Auch diese Sprache gefällt ihnen sehr gut. Dass sie sehr starkes Interesse an poesiepädagogisch-orientierten Texten haben und auch in dieser Richtung selber arbeiten möchten im Vergleich zu ganz normalen Standardangeboten (...). ”

Interessenorientierung entlang der Lernbedarfe und Interessen der Lernenden gilt als ein zentraler Erfolgsfaktor von kritischer Erwachsenenbildung (Reheis, 2009). Kil (2020) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in der Erwachsenenbildung vor allem Auswahlentscheidungen, die die Erwartungen erwachsener Lernenden berücksichtigen, also etwa Motive, Interessen und biographische Ereignisse von hoher Relevanz sind und darüber entscheiden, dass erwachsene Personen solche Lernangebote überhaupt aufgreifen, “sich bestimmte Aufgaben aussuchen, sich aktiv mit Inhalten auseinandersetzen und neue Kompetenzen anstreben, einüben oder gar beibehalten” (Kil, 2020, S. 101).



Herkunft des Fotos: Linz, Österreich

5.9 Konnten Sie eine Veränderung bei den Lernenden in oder während der Erprobungen der Ansätze von POETA feststellen?

Die bisherigen Erfahrungen mit poesiebasierten pädagogischen Ansätzen in der Erwachsenen-Grundbildung weisen auf eine Vielzahl von positiven Effekten hin. So betonen Adamczak und Wintzen (1993) die Möglichkeit, auf diese Weise neue Erfahrungen zu machen (S. 41), aber auch Einsichten und Erkenntnisse über sich selbst zu gewinnen (S. 39), negative Erfahrungen wie Demütigungen und Verletzungen zu überwinden und ein neues Selbstbild zu entwickeln (S. 14, S. 24), Traumata zu verarbeiten (S. 17, S. 23), Emotionen wie Angst schriftlich zu verarbeiten und in Hoffnung und Glück (S. 47) oder Mut (S. 54, S. 111) zu verwandeln. Auf diese Weise wird es möglich, poetische Texte als persönliche Kraft- und Energieressource zu entdecken (S. 19) und über ein Medium zu verfügen, konstruktiv mit kritischen Lebensereignissen und Lebenskrisen umzugehen (S. 96), vor allem, wenn es gelingt, tatsächlich eigene Texte zu verfassen. Dies wird auch von T3 bestätigt:

“ In unserem Fall haben unsere Teilnehmenden nicht nur Wörter und Sätze aus den Gedichten reproduziert. Sie sind sogar noch weiter gegangen, sie haben ihre eigenen Gedichte und poetischen Werke verfasst. ”

Die poesiepädagogischen Ansätze fördern die Transformation belastender Emotionen und Erfahrungen

Gleichzeitig wird es mit Hilfe der poesiepädagogischen Ansätze möglich, sich "Erleichterung im Umgang mit belastenden Emotionen und Gefühlen zu verschaffen"

(Adamczek und Wintzen, 1993, S. 77) oder eine kreative Beschäftigungsalternative zu mehrfach belastenden Verpflichtungen nutzen zu können (S. 96) "ohne auf der Flucht zu sein" (S. 109) und gleichzeitig die Chance zu haben, gewünschte Lebensveränderungen kognitiv und emotional "durchzuspielen" (S. 101).

T3 stellt etwas Ähnliches fest:

“ Ja, ich finde, dass diese Übungen für die Lernenden immer hilfreich sind, um sich zu entspannen, sich sicher zu fühlen und zu erforschen, ihre Vorstellungskraft zu nutzen, sich Wörter und Sätze einzuprägen und ihren Wortschatz zu erweitern. Es ist auch eine gute Möglichkeit, die Lernenden zu beschäftigen, da es sich in der Regel um Aktivitäten handelt, die sowohl den Verstand als auch die Emotionen, die Vorstellungskraft und den Körper ansprechen, die Kunst des Geschichtenerzählens, des Geschichtenmachens", zugleich ergeben sich besondere Möglichkeiten des "Austauschs und der Schaffung von Verbindungen.

”

T5 betont:

“ Ja, wie ich bereits erwähnt habe, gefällt meinen Lernenden der Ansatz sehr gut und ich kann feststellen, dass sie dabei sehr wichtige Fähigkeiten entwickeln. Ich kann zum Beispiel sehen, wie meine Teilnehmer*innen mit Freude nach Vokabeln und verschiedenen Möglichkeiten suchen, um Gefühle zu erforschen, was ihnen im Endeffekt hilft, Sprachkenntnisse zu entwickeln.

”



Herkunft des Fotos: Kalamata, Griechenland

5.10 Was sind Ihrer Meinung nach die Erfolgsfaktoren für die poesiepädagogischen Ansätze im Kurs?

Die poesiepädagogischen Zugänge von POETA sind ein noch wenig erprobter und kaum verbreiteter Ansatz in der Grundbildung, auch wenn Adamczak und Wintzen (1993) ihn bereits in den 1990er Jahren in Deutschland entwickelt und umgesetzt haben. Vielfach sind Grundbildungsprogramme stark von einer hohen Verwertbarkeit - etwa für den beruflichen Kontext - oder von einer hohen Alltagsorientierung geprägt und zeichnen sich durch den Zugang zum Schreiben über Briefe aus. Eine Orientierung an "schönen" Texten, die kreative Auseinandersetzung mit poetischen Texten, Zugänge zum Schreiben über die Wahrnehmung von Wörtern als Bilder etc. sind eher selten. Gleichzeitig konnten Adamczak und Wintzen (1993) und auch Große, Hirschbach, Salgado, Schoppe, Vanderheiden und Wintzen (2021) zeigen, wie viele ganzheitliche, nachhaltige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Menschen durch diesen Ansatz entstanden sind. Verschiedene Aspekte wurden von den Trainern als wesentlich für den Erfolg dieses Ansatzes identifiziert.

T3 nimmt Bezug auf den Einsatz von kreativen Ansätzen, wie z. B. Musik:

“ Der Haupterfolgswfaktor des POETA-Projekts unserer Erwachsenenbildungseinrichtung in Kalamata ist, dass die Poesie nicht nur in schriftlicher Form, sondern auch durch Lieder präsentiert wurde, deren Texte aus den Gedichten großer griechischer Dichter*innen entnommen wurden. So wurden auch schwierige Gedichte leicht akzeptiert, da die Lernenden schöne Musik hörten. ”

Eine andere Lehrkraft (T1) hebt hervor, dass die Auswahl des Textes von Bedeutung ist:

201

“ Die Auswahl der Texte und Autor*innen ist entscheidend. Es ist sehr schwierig, literarische Texte zu finden, die wirklich das Potenzial haben, die Interessen der Gruppe anzusprechen und die für den Lernprozess nicht zu schwierig sind. Außerdem wird diese Auswahl immer von der Lehrkraft allein getroffen, auf der Grundlage der Gedichte, die sie kennt oder die sie recherchieren kann. Ich bin mir sicher, dass eine falsche Auswahl eines Textes die Ansätze zum Scheitern bringen könnten. ”

Die Ansätze eröffnen vielfältige Lernwege

Gleichzeitig ist es aber auch wichtig, Methoden zu wählen, die unterschiedliche Lernwege nutzen und neue Perspektiven eröffnen. T3 reflektiert ihre diesbezüglichen Erfahrungen:

“ Erfolgsfaktoren sind: positives Feedback von den Lernenden und Erreichen der Lernziele, wenn sie die Lernenden motivieren, mehr zu lesen und zu lernen, wenn es ihnen hilft, ihren Wortschatz zu erweitern, sich zu öffnen, sich auszudrücken und kreativ zu sein. ”

Die Befragten weisen darauf hin, dass diese spezifischen Ansätze durchaus mit einigem zusätzlichen konzeptionellen, zeitlichen und methodischen Aufwand verbunden sind. Vor allem aber scheint es auf die methodische Kompetenz der Lehrenden und ein tieferes Verständnis der Ansätze anzukommen. T1 hebt hervor: “Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die didaktische Umsetzung des Gedichts. Jedes Gedicht ist anders, und jede Umsetzung erfordert eine Menge Planung.”

Der ausführliche Dialog zwischen Lernenden und Lehrkräften hat sich als wichtig erwiesen, ebenso wie die Ausrichtung auf Kreativität. T5 empfiehlt:

202

“ Ich denke, die wichtigsten Faktoren sind die Tatsache, dass es sich um einen partizipatorischen Ansatz handelt, so dass die Lernenden aktiv werden und die Initiative ergreifen. Auch die Tatsache, dass es sich um eine kreative Methode handelt, die es jedem ermöglicht, seinen Geist zu öffnen und seine Hemmschwelle zu senken. ”

Dies wird auch durch Forschungsergebnisse bestätigt, die zeigen, dass kreative Ansätze in der Bildung Freiräume im Denken und Handeln eröffnen, zur Verständigung zwischen Menschen und Kulturen beitragen und dazu beitragen, Identität als konstruiert und veränderbar oder gestaltbar wahrzunehmen (Verein CONEDU, 2015).

Die Ansätze erweitern die Handlungsmöglichkeiten

T4 betont, dass die poesiepädagogischen Ansätze die Lernenden stark motivieren, die Eigeninitiative fördert, aber auch die Angst vor dem Fehlermachen reduziert.

“ Beim Thema „Wunder“ ist so viel geschrieben worden. Das kannst du dir nicht vorstellen. Heute bei Freundschaft auch schon wieder. Ansonsten hast du Mühe, dass jemand drei Wörter schreibt. Und jetzt gehen sie so total aus sich raus. (...) Und was auch dazu gekommen ist, dass es nicht nur Wörter waren. Hier war zum Beispiel „Wunder machen stark.“ (...) Also so Dreiwortsätze oder „Wunder Kriegsende“, Zweiwortsätze. (...) Auf jeden Fall werden da wahre Listen geschrieben. (...) Das sind hier vierzig Wörter oder so und die sind dann Vereinzelte, die sind dann kaum zu bremsen. Heute zum Thema Freundschaft, eigentlich waren nur die Buchstaben vorgegeben. Also ein Wort mit F, ein Wort mit R (...). Es geht darum, dass die Menschen ins Schreiben kommen. (...) Die Menschen trauen sich das dann zu und sie trauen sich zu schreiben. ”

5.11 Was könnten bereichernde Aspekte dieser poesiepädagogischen Ansätze sein, neben den traditionellen didaktischen Unterrichtsmethoden?

Die Arbeit oder Auseinandersetzung mit poetischen Texten beschränkt sich oft auf die Analyse und Interpretation dieser Texte. Andererseits konzentriert sich die Poesiepädagogik oft auf den Einsatz des kreativen Schreibens (Späte, 2013). Poesiepädagogische Ansätze in der Grundbildung, wie sie in dem hier vorgestellten Projekt verstanden werden, spannt einen viel größeren Bogen, wie Wintzen betont (2011b, S. 17):

“ Mit den Methoden des kreativen und biografischen Schreibens, Methoden des kreativen Ausdrucks oder theaterpädagogischen Methoden steht ein großes Repertoire zur Verfügung: Wir erproben den Schreibimpuls durch Bilder, Musik und Gedichte ebenso wie das Schreiben in Form des Akrostichons, des Elfchens oder des traditionellen japanischen Haiku. Indem sie Gedichtzeilen schreiben, ihre eigenen Gedanken in ein Gedicht schreiben und Wörter oder Zeilen aus dem Gedicht übernehmen, machen sich die Schreibenden das Gedicht zu eigen. ”

Die Ansätze kultivieren eine ressourcenorientierte, wertschätzende Grundhaltung bei allen Beteiligten

Diese Vielfalt und Ganzheitlichkeit, in Kombination mit einer ressourcenorientierten, wertschätzenden Grundhaltung (Große et al., 2021, S. 39-45), ermöglichen positive Lernerfolge. So formuliert T1: "Die Möglichkeit, sich in allen Phasen des Lernprozesses an einem komplexen Universum von Wörtern, Bedeutungen und Gefühlen zu erfreuen" und auch T3 drückt aus: "Das Erfolgsgeheimnis im

poesiepädagogischen Unterrichtssetting ist der Einsatz von Kunst, so dass die fünf Sinne der Lernenden motiviert werden."



Herkunft des Fotos: Kalamata, Griechenland

Die Ansätze fördern Wohlbefinden und Glücksempfinden

Gleichzeitig eröffnet der Ansatz inklusive und niedrigschwellige Zugänge, indem er ermöglicht, dass: "Lernende mit unterschiedlichem Hintergrund [...] sich beteiligen und zusammenarbeiten [können]." (T5)

Auf diese Weise kann die Erwachsenenbildung zum Wohlbefinden, im Idealfall sogar zum Glück der Lernenden beitragen. T5 fährt fort:

“ [Wir] fördern wir ein kollaboratives und glückliches Umfeld für alle. Lernen sollte kreativ sein und Spaß machen, und die poesiepädagogischen Ansätze umfassen all dies. Sie ermöglichen es, Fähigkeiten zu erwerben und gleichzeitig andere zu entwickeln, die vielleicht nicht im Vordergrund des Unterrichts stehen, aber dennoch nützlich sind. ”

Die hohe Relevanz von Glück in Lernsettings der Erwachsenenbildung wurde bereits mehrfach hervorgehoben (z. B. KEB Deutschland - Bundesarbeitsgemeinschaft e. V., 2014; Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, 2017a). Als spezifisch für das Erleben von Glück in der Erwachsenenbildung gilt, dass es zum einen durch die Freiwilligkeit der Teilnahme, den non-formalen Kontext und ein Setting, das eine Vielfalt an Methoden und Lernräumen bietet, gekennzeichnet ist (Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz, 2017b). Es ist jedoch anzumerken, dass dieses Freiwilligkeitsprinzip nicht für alle Erwachsenenbildungsprogramme gilt. In Deutschland und Österreich zum Beispiel sind Neuzuwanderer verpflichtet, einen Integrationskurs zu besuchen, wenn sie sich nicht auf einfache oder angemessene Weise auf Deutsch verständigen können. Die Teilnahmeverpflichtung wird von der Ausländerbehörde festgelegt. Auch andere Behörden wie die Arbeitsagenturen

können die Zahlung von Leistungen von der Teilnahme an bestimmten Bildungsprogrammen abhängig machen.

T4 erläutert ihre Erfahrungen:

“ Am Anfang war das schwierig im Kurs. Die Teilnehmenden haben Angst, dass sie Fehler machen. Dann wollen sie das nicht. Das sehen dann die anderen. Hier macht das keinen Unterschied mehr. Im Moment wird fleißig drauf los geschrieben. Also ich würde es jedem raten, einmal einzusetzen. Aber wenn man eine Zeitlang mit dem Ansatz arbeitet, entwickelt sich das von selber. ... Besprechungen finden auch schon mal im größeren Kreis, also im Plenum statt. Die Einzelarbeit ist eher selten. ... Oft Partner- oder Gruppenarbeit. Also Arbeit im Team. Die Lernenden helfen sich gegenseitig. Wir haben also keine Konkurrenz in den Kursen untereinander. Es ist eher ein gegenseitiges Helfen. Und was vielen auch Spaß macht, ist anderen etwas zu zeigen. Also das Lernen durch Lehren. ... Und dann tauschen wir uns viel aus. Also es ist immer viel Dialog in den Gruppen. ”

Hier zeigt sich, dass es sich positiv auswirkt, Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können“ (Holzkamp, 1996, S. 24) und Ansätze zu wählen, die geeignet sind sich „in den Sinnstrukturen der Lernenden begründen“ (Wulff et al, 2006, S. 100).

5.12 Fazit

Die Auswertung unserer Evaluation der poesiepädagogischen Ansätze in diesem Projekt erfolgte in Form eines von den Partner*innen entwickelten qualitativen Evaluierungsfragebogens. Qualitative Interviews wurden mit fünf Lehrkräften durchgeführt - eine aus jeder Partnerorganisation. Die Befragten testeten die Ansätze in sehr unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenengrundbildung (Erst- und Zweitsprachler*innen).

Es zeigte sich, dass das Projekt als Ausgangspunkt für verschiedene andragogische Lernprozesse diente. Es erleichterte die Kontextualisierung im Sinne des Verstehens und der Auseinandersetzung mit der Welt und der Erprobung der Alltagsbewältigung, indem es die Poesie in vielfältige und unterschiedliche Kontexte stellte.

Die befragten Lehrkräfte bestätigten anonym die positiven ganzheitlichen Auswirkungen des Projekts. Die Arbeitsmethoden wurden als Stärkung der persönlichen Kraft- und Energieressourcen und als Medium für einen konstruktiven Umgang mit kritischen Lebensereignissen und schwierigen Lebensumständen wahrgenommen, insbesondere wenn es den Lernenden gelingt, sich durch das Verfassen eigener poetischer Texte mitzuteilen und auszudrücken.



Herkunft des Fotos: Nikosia, Zypern

Literatur- und Quellenangaben

Adamczak, C. & Wintzen, K. (1993). *Die aus dem Schweigen kommen*. Lörzweiler: Wintzen Verlag.

Adra, N. (2004). Literacy Through Poetry: A Pilot Project for Rural Women in the Republic of Yemen: In M. Miller & I. Alexander (Hrsg.) *Women and Literacy: Moving to Power and Participation*. *Women's Studies Quarterly* 32: 1 & 2. (S. 236-243).

Ahouli, A. (2006). Stilisierung und Funktionalisierung einer oralen Kultur und eines mündlichen Erzählens in afrikanischen und deutsch- sprachigen Erzähltexten. Abgerufen am 09.06.2022, URL: <https://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/handle/123456789/6692/521639948.pdf?sequence=1>

Brandmayr, M. (2016). *Warum soll Lernen Spaß machen?* *Z f Bildungsforsch* 6, 121–134. Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0155-2>

Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. In: *PAACE. Journal of Lifelong Learning*, Vol. 7 (S. 1-14). Abgerufen am 14.08.2023 , URL: https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate_programs_r/instructional_design_and_technology_ma/paace_journal_of_lifelong_learning/volume_7,_1998/dirkx1998.pdf

Dirkx, J. M. (2001). *The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, (S. 63–72).

Dirkx, J. M. (2006). *Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109 (S. 15–26).

Dirkx, J. M. (2008). *The meaning and roles of emotions in adult learning*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120 (S. 7–18).

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Freire, P. (1985). *Politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Fritz, T., & Ganglbauer, G. (2021). *Förderung Veränderungsorientierter Erwachsenenbildung*. Abgerufen am 13.06.2022, URL: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2021/08/FuturelabAE-guidelines-German-version.pdf>

Große, K., Hirschbach, J., Salgado, R., Schoppe, A., Vanderheiden, E. & Wintzen, K. (2021). *Auf dem Wortweg. Poesiepädagogische Ansätze in Alphabetisierung und Grundbildung*. Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz.

Große, K. (2021). Instrumente der Evaluation. In: Große, K., Hirschbach, J., Salgado, R., Schoppe, A., Vanderheiden E. & Wintzen K., *Auf dem Wortweg. Poesiepädagogische Ansätze in Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 111f.). Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz.

Holzcamp, K. (1996). *Texte aus dem Nachlass*. Forum Kritische Psychologie.

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz (2017a). *Glückskonzepte und ihre Bedeutung für Erwachsenenbildung*. Abgerufen am 06.06.2022, URL: <https://www.trainerscut.com/home/vom-glück-des-lehrens-und-lernens/glückskonzepte/>

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz (2017b). *Vom Glück des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung*. Abgerufen am 06.06.2022, URL: <https://www.trainerscut.com/home/vom-glück-des-lehrens-und-lernens/glück-und-bildung/>

KEB Deutschland - Bundesarbeitsgemeinschaft e. V. (2014). *EB Erwachsenenbildung 02/2014 - Glück und Lebensqualität*. Abgerufen am 03.06.2022, URL: https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/eb-erwachsenenbildung/artikel/shop/detail/name/_/0/1/EBZ1402W/facet/EBZ1402W////////nb/0/category/731.html

Kil, M. (2020). Keine Angst vor Nebenwirkungen – sich weiterbilden kann gesund sein. Die Effekte von Erwachsenenbildung gehen weit über den unmittelbaren Nutzen hinaus!. *EB Erwachsenenbildung 03/2020*, Abgerufen am 13.07.2022 URL: <https://keb-deutschland.de/wp-content/uploads/2021/11/EB.2020.66.3.100.pdf>

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Warum eine qualitative Evaluation? Qualitative Evaluation*, 11-14. Abgerufen am 13.07.2022, DOI: [10.1007/978-3-531-91083-3_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91083-3_1)

Menke, B., & Waldmann, K. (2014). Kompetenzorientierung in der non-formalen politischen Bildung. *Journal für politische Bildung*, 3 (S. 18-27).

Liessmann, K. P. (2017). *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnay Verlag.

Petermandl, M. (2020): Willen und Selbstvertrauen für gesellschaftliche Veränderungen stärken. Anforderungen an eine „bewirkende Didaktik“. In: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*. Ausgabe 39, 2020. Wien. Abgerufen am 14.08.2023, URL: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-39/meb20-39.pdf>

Reheis, F. (2009). Politische Bildung und Zeit. In: Oberreuter, H. (Ed.), *Standortbestimmung Politische Bildung*. Tutzing: Schriften zur Politischen Bildung (S. 267–281). Schwalbach: Wochenschau.

Schübler, I. (2012). Die emotionalen Grundlagen nachhaltigen Lernens – theoretische und empirische Erkenntnisse. In: Arnold, R. / Holzapfel, G. (Hrsg.): *Emotionen und Lernen*. Hohengehren: Schneider Verlag (S. 183-214).

Schüssler, I. (2021). *Wann und wie löst Lernen Freude aus? - Lernen als Balance von Selbstentfaltung und sozialer Anerkennung*. Abgerufen am 05.06.2022, URL: <https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/erwachsenenbildung/shop/detail/name/ /0/1/WBDIE2101W019/facet/WBDIE2101W019////////nb/0/category/1753.html>

Späte, J. (2013). *Poesiepädagogik. Poetisches Schreiben als Unterstützung bei der Bewältigung pubertätsbedingter Identitätsdiffusionen von Jugendlichen*. Abgerufen am 19.05.2022, URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/51448753.pdf>

Street, B., Rogers, A. and Baker, D. (2006). *Adult Teachers as Researchers: Ethnographic Approaches to Numeracy and Literacy as Social Practices in South Asia*. *Convergence*, 39 (1) (S. 31-44).

Vanderheiden, E. (2021). „Wenn Du mich anblickst, werd ich schön.“ Scham in andragogischen Kontexten. In: Große, K., Hirschbach, J., Salgado, R., Schoppe, A., Vanderheiden, E. & Wintzen, K.: *Auf dem Wortweg. Poesiepädagogische Ansätze in Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 87-106). Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz.

Vanderheiden, E. (2021). Lebensbejahung. In: Große, K., Hirschbach, J., Salgado, R., Schoppe, A., Vanderheiden, E. & Wintzen, K.: *Auf dem Wortweg. Poesiepädagogische Ansätze in Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 41f.). Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz.

Vanderheiden, E. (2021). *Humour in Adult Education. The Palgrave Handbook Of Humour Research*, 383-418. Abgerufen am 14.08.2023, DOI: [10.1007/978-3-030-78280-1_20](https://doi.org/10.1007/978-3-030-78280-1_20)

Vanderheiden, E. (2023). "Challenge accepted and mastered" - Empowerment Of Women Through Formal Education. In: Mayer, C. H., Vanderheiden, E., Braun-Lewensohn, O., Chen, G., Sueda, K., Mathololoti, B., Safdar, S. & S. Kim, S.: *Women's Empowerment For A Sustainable Future World*. Transcultural and Positive Psychology Perspectives. (S. 87-106). Cham: Springer Nature.

Verein CONEDU (Hrsg.). *Kunst & Kultur in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Serie von Artikeln aus dem Jahr 2015*. 2016, 64 S. Abgerufen am 14.08.2023 - URN: [urn:nbn:de:0111-pedocs-150069](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-150069) - DOI: [10.25656/01:15006](https://doi.org/10.25656/01:15006)

Wintzen, K. (2021a). Perspektiven und Methoden des Anfangens. In: Große, K., Hirschbach, J., Salgado, R., Schoppe, A., Vanderheiden, E. & Wintzen, K.: *Auf dem Wortweg. Poesiepädagogische Ansätze in Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 3-11). Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz.

Wintzen, K. (2021b). Poesie, schriftsprachliches Grundwissen und Methodenwissen. In: Große, K., Hirschbach, J., Salgado, R., Schoppe, A., Vanderheiden, E. & Wintzen, K.: *Auf dem Wortweg. Poesiepädagogische Ansätze in Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 15-20). Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz.

Witt, S. (2022). Lernkarten zur Aktivierung, Interaktion und Kollaboration : Werkzeuge : Digiprof : erwachsenenbildung.at. Abgerufen am 06.07.2022, URL: <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/werkzeuge/16995-lernkarten-zur-aktivierung-interaktion-und-kollaboration.php>

Wulff, E. & Rihm, T. (2006). Sinnkonstruktion in Bedeutungen: Wie kommt das Subjekt zur Welt? In: *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen*. GWV Wiesbaden (S. 95-108).

ABSCHLUSSKAPITEL: Fazit

Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz_Tschida, S. / Wintzen, K.

Zur Beantwortung der Frage "Was kennzeichnet poesiepädagogische Ansätze in der Grundbildung Erwachsener?" machten sich fünf POETA-Partner*innen auf die Suche nach möglichen Antworten. Dabei entdeckten sie die enorme Vielfalt der Poesie und im weiteren Sinne der poetischen Bilder, die in der Alltagspoesie und anderen poetischen Ausdrucksformen, wie z. B. im Tanz und in der Musik zu finden sind.

In POETA wurde eine gemeinsame Grundlage formuliert, die partizipatorische, dialogische und freudvolle Prozesse umfasst, um auf Strukturen der Benachteiligung und Diskriminierung zu reagieren und diese zu überwinden. Durch die Bereitstellung eines sicheren Raums, in dem Verletzlichkeiten respektiert werden, sollten die Lernenden ermutigt werden, sich kritischer politischer Aktionen bewusst zu werden und die Freiheit ihrer eigenen poetischen Vorstellungskraft zu erleben. Auf dieser Grundlage verfolgten die Partner*innen verschiedene Aspekte von Lernangeboten, die für die von ihnen angesprochenen Gruppen von Erwachsenen in der Grundbildung im Bereich der Erst- und Zweitsprache relevant sind.

Die Migrant*innen-Selbstorganisation **das kollektiv** verbindet die Arbeit mit Poesie in der Grundbildung mit der Möglichkeit, Ansätze der educación popular durch poetische Inputs auf der Suche nach generativen Themen und generativen Worten zu erweitern.

Der Ansatz wird als Möglichkeit gesehen, Bildungsarbeit als Alternative oder Kontrapunkt zur Ökonomisierung der Bildung und des Affekts im neoliberalen Kontext zu gestalten.

Der **KEB Rheinland-Pfalz** geht es um Ressourcenorientierung, die Stärkung des Selbstbewusstseins, die Stimme der Lernenden, die Sensibilisierung für Gender, Trauma und Kultur und nicht zuletzt um Selbstermächtigung in der Grundbildung mit Erwachsenen. Im Rahmen von POETA wurden kreative poetisch-literarische Ansätze entwickelt.

Auf der ständigen Suche nach neuen Lehr- und Lernmethoden hat die **ELC** die Einbeziehung nachhaltiger Praktiken in die Ausbildung von Lehrkräften und in Kurse für den Erst- und Zweitsprachenunterricht für Erwachsene erprobt. Die Kreativität bei poesiepädagogischen Ansätzen unter Verwendung digitaler Instrumente war ein zentrales Thema bei den Erprobungen zu POETA durch die ELC.

Für die Lernenden der **KSCS** gewannen die folgenden Themen an Bedeutung und wurden im POETA-Prozess hervorgehoben: Selbstbefähigung, Alltagsrelevanz, soziale Ausgrenzung und die Frage der intergenerationellen Übertragung von Barrieren, die bei mehreren Familienmitgliedern im Bereich der Grundbildung für Erwachsene bestehen. Selbstermächtigung durch kunstbasierte Ansätze in POETA zum Erwerb von Soft Skills war hier das Leitprinzip.

SYNTHESIS konzentrierte sich auf einen kultursensiblen Ansatz im Bereich des Erst- und Zweitsprachenlernens in der Erwachsenenbildung. Insbesondere die soziale

Eingliederung, die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung der Lernenden und die Schaffung eines Unterstützungsnetzwerks waren für SYNTHESES bei den Erprobungen in POETA von grundlegender Bedeutung.

Der Austausch über die poesiepädagogischen Ansätze von POETA führte zu vielen faszinierenden und bereichernden Erfahrungen in der Grundbildung mit Erwachsenen. Die Erkundung dieser poesiepädagogischen Ansätze brachte eine Reihe von wichtigen Ergebnissen hervor, die einem Fachpublikum vorgestellt werden können.

Dazu gehören:

- Die Bedeutung von generativen Themen, die im Sinne von Paulo Freire im gleichberechtigten Dialog erschlossen werden. Diese Themen sind mit poetischen Impulsen verbunden.
- Die Auswahl von Literatur und Poesie eröffnet Räume für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und persönlich relevanten Themen wie Feminismus und Queerness, Rassismus und Widerstandsstrategien oder Klimafragen. Dies führt zu einer Arbeit mit generativen Wörtern und eröffnet den Zugang zu einem Schreibgebrauch, mit dem die Welt benannt werden kann.
- Im Sinne einer kritischen Erwachsenenbildung wird es für Lernende und Lehrkräfte möglich, die gesellschaftliche Realität zu reflektieren und zu analysieren und eine ständige Selbstreflexion zu betreiben. Kritische intersektionale Bildungsarbeit beinhaltet insbesondere die Reflexion der von den Lehrkräfte verwendeten Materialien und Methoden.

- Es werden Verbindungen zwischen kultursensiblen Traditionen und dem Leben der eigenen Tradition in Familie und Alltag hergestellt sowie Ressourcen aus dem eigenen biografischen Hintergrund gestärkt.
- Poesie ist im Alltag zu finden, wird aber immer wieder übersehen. Die Lernenden in POETA entdecken die Straßenkunst als poetische Bilder und nehmen die Bild- und Wortelemente der Straßenkunst in ihr eigenes Leben auf. Im kreativen Prozess finden die Lernenden Ausdrucksmöglichkeiten und teilen sich mit ihren eigenen Worten und Bildern mit. Die Lernenden können sich zudem ganzheitlich mit Stimme, Körper, Bewegung und Tanz ausdrücken - zum Beispiel auf der Bühne in theaterpädagogischen Formaten oder in einer Slam-Poetry Veranstaltung.
- Die Kombination von kreativen, kunstbasierten Ansätzen mit digitalen Werkzeugen hat gezeigt, dass Hindernisse für den Zugang zum Schreiben mit Werkzeugen überwunden werden können, die spielerische Ansätze ermöglichen und zur Eigeninitiative motivieren. Die Lernenden werden ermutigt, kreative Schreiberfahrungen jenseits von Normen und Regeln zu machen. Darüber hinaus können die digitalen Werkzeuge für mehrdimensionale Präsentationen oder für Posts in sozialen Medien genutzt werden.
- Poetische Impulse im Projekt POETA können aus unterschiedlichen Quellen stammen, wie zum Beispiel aus dem Text eines Liedes, aus den bewegten Bildern eines Impulsfilms oder aus der Substanz und Kraft eines Gedichtes.

- Poesiepädagogische Zugänge erhalten für die Lernenden eine besondere Qualität, wenn sie sich zum Beispiel mit dem Gedicht und der Dichter*innen verbinden.
- Die deutsche Dichterin Hilde Domin spricht vom Gedicht als einem "magischen Gebrauchsgegenstand", den sich die Leser*innen zu eigen machen dürfen. In POETA werden verschiedene Arten des Umgangs mit Gedichten entwickelt: Das Gedicht kann ein Anstoß zum kreativen Schreiben sein, das Gedicht kann als Klammer genutzt werden, die Lernenden können sich in ein Gedicht "hineinschreiben" und sich die Worte eines Gedichtes aneignen, um sie als Elemente für ihren eigenen schriftlichen Ausdruck zu verwenden. Dies führt zu Selbstvertrauen und hilft bei der Entwicklung eines Sinns für eigene Ziele. Indem sie zum Beispiel die Ansätze aus POETA erkunden und Angst in Hoffnung umwandeln, können die Lernenden Poesie als persönliche Kraft erfahren.

Die poesiepädagogischen Ansätze in der Grundbildung für Erwachsene, die hier für Lernende und Lehrkräfte vorgestellt werden, sind übertragbar auf andere Arbeiten mit Sprache und Schrift in der Grundbildung im Kontext der politischen und kritischen Erwachsenenbildung. Die Lernenden haben ein Recht auf Teilhabe an der Kultur, insbesondere an der Schriftkultur, der Poesie und den schönen Künsten im Allgemeinen. Die Akteure in diesen pädagogischen Ansätzen werden selbst zu "Kulturschaffenden", wie die Erfahrungen in POETA zeigen.

Dieses E-Book skizziert einige der vielen Möglichkeiten poesiepädagogischer Ansätze in der Grundbildung Erwachsener in der Erst- und Zweitsprache und lädt alle

Interessierten ein, sie auszuprobieren. POETA ermutigt dazu, Poesie nicht nur zum Schreiben, sondern auch für ein "gutes Leben" zu nutzen und poesiepädagogische Ansätze jenseits von restriktiven Lehrplänen und ökonomischem Nutzen zu entwickeln. Es ist wichtig zu betonen, dass im Rahmen dieser auf Poesie basierenden Ansätze nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrkräfte beginnen können, ihre Handlungsfähigkeit und poetische Vorstellungskraft zu stärken.



Herkunft des Fotos: Kalamata, Griechenland