Offene Alfabetisierung mit Erwachsenen?

Erste Erkenntnisse zur Entwicklung von Textproduktionskompetenz

von Ursula Venn-Brinkmann

Selbstregulation in der Alphabetisierungsarbeit?

Dass Kinder und Jugendliche im offenen Unterricht selbstregulativ Lernstrategien entwickeln und individuelle Lernprozesse erfolgreich durchlaufen, ist durch Untersuchungen und Berichte nicht nur aus reformpädagogischen Bildungseinrichtungen bekannt. Die Frage, ob es auch erwachsenen LernerInnen gelingt, vor allem nach dem ersten Durchlaufen eines für ihre Literalisierung nicht erfolgreichen, in der Regel fremdgesteuerten Lernprozesses (des Schriftspracherwerbs im 1. und 2. Schuljahr), selbstregulativ einen neuen Zugang zum Lesen- und Schreibenlernen zu finden, ist bisher nicht beantwortet.

Forschungsfragen

Das Teilprojekt Selbst reguliertes Lernen (SRL) ist daher in einem fünfmonatigen Modul bei sieben deutschsprachigen TeilnehmerInnen eines Alphabetisierungskurses im Oldenburger A.B.C.-Projekt[1] der Frage nachgegangen, inwieweit sich Selbstregulation bei diesem Klientel entwickeln lässt und wie die Steuerung abläuft hinsichtlich der Entwicklung von Lernmotivation, Lernweg, Lernfortschritt, Selbstständigkeit und Anwendung des Gelernten im intendierten Kontext.

Offener Unterricht als Herausforderung an sich selbst – Didaktische Konzeption

Ausgangspunkt der Unterrichtskonzeption war die an Hanke 1997 und Arnold 2007 orientierte Vorstellung, dass sich Selbstständigkeit von LernerInnen am besten im offenen Unterricht (vgl. Hankes Kategorien in Abb. 1) entwickeln lässt, der den LernerInnen einerseits vielfältige Möglichkeiten individueller Entwicklung bietet, sie aber auch gleichzeitig in die Pflicht nimmt, selbst aktiv den eigenen Lernprozess zu gestalten.

Die Öffnung des Unterrichts erfolgte im konkreten Fall über die Arbeit in einem Zeitungsprojekt (vgl. Abb. 2): Den LernerInnen wurde die Möglichkeit eröffnet, eine eigene Onlinezeitung zu gründen, die sie selbst thematisch festlegen und mit eigenen Artikeln (freien Texten) in mehreren Ausgaben erscheinen lassen sollten. Die LernerInnen konnten allein oder in Partnerarbeit Artikel schreiben (u.a. als Resultate von Recherchearbeit, als Ergebnis von außerkursigen Aktivitäten der LernerInnengruppe im Umfeld der Alphabetisierungsarbeit und im Umfeld von Zeitungsarbeit), die in Redaktionskonferenzen (in der Funktion der Spittaschen Schreibkonferenzen) kritisch beleuchtet wurden als Vorbereitung für ihre Überarbeitung und Endredaktion. Eine Kontaktadresse ermöglichte lebensechte Rückmeldungen für LeserInnenzuschriften.

Kategorien eines offenen Zugangs zum Schriftspracherwerb

1. Individuelle Auswahl und Anordnung der Lerninhalte – kein (gemeinsamer) Lehrgang
2. Anknüpfen an die Lebenswelt der LernerInnen, häufig fächervernetzend
3. Zunehmende Beteiligung der LernerInnen an Planung und Gestaltung der Lehr-/ Lernprozesse (z.B. gemeinsames Konzipieren eines Wochenplans)
4. Alle Buchstaben stehen von Anfang an zur Verfügung, individuelle Erarbeitung
5. Erarbeiten eines gemeinsamen sowie eines individuellen Grundwortschatzes
6. Fehler werden so lange toleriert, bis weitergehende Einsichten zu ihrer Vermeidung entwickelt sind
7. Kein einheitlicher Lehrgang zu Orthographie und Grammatik, individuelle Unterstützung zur an der jeweiligen Lernprogression orientierten Entwicklung von Strategien
8. Eröffnung differenzierter Zugriffsweisen auf Schriftsprache durch herausfordernde Lernumgebungen
9. Vverschiedene Unterrichtsformen mit zunehmend selbstständiger Beschäftigung mit Angeboten
10. Ergänzung grundlegender Angebote durch vielfältige qualitative und quantitative Differenzierungsangebote
11. Die LernerInnen wählen das Material zunehmend selbst aus
12. Zunehmend selbstständige Bestimmung der für eine bestimmte Lernsituation sinnvollsten Sozialform
13. Die LernerInnen bestimmen die Reihenfolge und das Lerntempo selbst
14. Die Lehrenden moderieren, beobachten, helfen, unterstützen (veränderte LehrerInnenrolle)
15. Eine Bewertung erfolgt prozess-, nicht normenorientiert

Abb. 1: (Hanke 1997)

[1] Das A.B.C.-Projekt (http://abc-projekt.de) ist ein vom BMBF gefördertes Forschungsprojekt der VHS Oldenburg in Kooperation mit dem Didaktischen Zentrum der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg sowie weiteren WissenschaftlerInnen aus Berlin, Köln und Bremen.

Arbeitsorganisation und -struktur

Die Arbeit in Wochenplänen sollte den Ablauf der Arbeit strukturieren und diese Struktur für die LernerInnen transparent, erinnerbar und reflektierbar machen. Unterstützung sollte die Arbeit durch Angebote einer nach drei Niveaustufen differenzierten Lerntheke (orientiert an Brügelmanns „Didaktischer Landkarte" mit ihren acht Lernfeldern) finden, indem sie Möglichkeiten für die LernerInnen bot, ihren eigenen Lernprozess zu generieren. Alle Arbeitsunterlagen (Textentwürfe, Skizzen, Überarbeitungen, fertige Texte, erledigte Aufgaben aus der Lernthekenarbeit, alles, was die LernerInnen für sich gearbeitet hatten) sollten die LernerInnen jedeR für sich in einer so genannten Zeitungsmappe sammeln.

		LernerInnenprofile/ -potentiale als Abbildung der Lernprogressionen und deren Gelingensbedingungen im Bereich der Textproduktionskompetenz		
Öffnung ⇒	Hanke-Kriterien ⇒	Zeitungsprojekt ⇑	Schreibkonferenzen nach Spitta ⇐	Selbstregulation ⇐
		Diagnoseinstrument: ZTAR ⇑		

Abb. 2: Konzept des Zeitungsprojekts

Diagnoseinstrumente

Zur Beobachtung und zur Überprüfung der Lernprogressionen wurden Verfahren verwendet, die bewusst unterschiedliche diagnostische Zugriffe ermöglichen: Standardisierte Tests und (subjektive) Lernbeobachtungen sollten ebenso Berücksichtigung finden wie Selbstbeobachtung und Fremdbeobachtung. Im Einzelnen sollte wie folgt diagnostiziert werden:

(1) mehrdimensionale Erhebung der Leseleistung in Prä- und Posttests mit ELFE und dem Stolperwörtertest,

(2) Erhebung der in den einzelnen Artikeln der Onlinezeitung (vgl.: http://abc-projekt.de) im Untersuchungszeitraum präsentierten Entwicklung der Textproduktionskompetenz mit dem Züricher Textanalyseraster (ZTAR) und der Oldenburger Fehleranalyse (OLFA),

(3) Ausdifferenzierung der Erhebung unter (2) mit den Materialien der Zeitungsmappen sowie Überprüfung, inwieweit die LernerInnen eigene Strategien entwickelt haben, Lerndefizite zu erkennen und mit Hilfe von in der Lerntheke zur Verfügung stehenden oder selbst gewählten/ mitgebrachten Materialien an der Verbesserung fehlender bzw. defizitärer Teilfertigkeiten zu arbeiten,

(4) Beobachtung des Entstehungsprozesses der Texte mit Hilfe von Tonmitschnitten der Textbesprechungen, so genannten Redaktionskonferenzen (im Sinne der Spitta-schen Schreibkonferenzen) sowie

(5) Dokumentation wichtiger Beobachtungen aus Lehrendensicht in LehrerInnentagebüchern, um durch die Kombination der verschiedenen Verfahren die Lernprozesse der LernerInnen im Einzelnen so differenziert wie möglich betrachten zu können und Einblicke zu gewinnen in deren spezifische Abläufe und die jeweils individuellen (Nicht-) Gelingensbedingungen mit dem Ziel, die Forschungsfragen zu beantworten und ein Handlungsmanual für die Praxis der Literalisierungsarbeit mit Erwachsenen zu entwickeln.

Erste Ergebnisse

Erste Ergebnisse der Prä- und Posttests liegen vor. Sie zeigen bei allen sieben LernerInnen im Lesen durchweg positive Entwicklungen, wenn auch auf unterschiedlichen Niveaus und in unterschiedlichem Umfang. Die Fallbeispiele Richard und Ina (vgl. Abb. 3) verdeutlichen, dass die Zuwächse in den komplexeren Testteilen (Stolperwörtertest und ELFE-Texttest) geringer ausfallen bzw. keine Veränderungen nachweisbar sind, wenn die Werte schon im Prätest hoch lagen, während die Zuwächse bei niedrigeren Prätestwerten auch in diesen Testteilen deutlich ausfallen. D.h.: Bei komplexeren Anforderungen an die Lesekompetenz ist vermutlich ein längeres Arbeitsintervall (als der fünfmonatige Modulzeitraum) nötig, um ähnlich deutliche Zuwächse zu erreichen wie bei den weniger anspruchsvollen Testteilen.

Die im Untersuchungszeitraum in der Onlinezeitung erschienenen Artikel wurden mittels des ZTAR analysiert und verglichen im Hinblick auf die jeweils individuelle Lernprogression.

		Prätest Werte pro Minute		Posttest Werte pro Minute		Steigerungen in Prozent			
		Richard	Ina	Richard	Ina	Richard	Ina	Richard	Ina
Wortlesen	*ELFE-Wort*	8,4	7,6	8,8	11,8	+4,8	+ 55,3	❸	❸
Satzlesen	*Stolperwörtertest*	3	5,8	5,8	5,8	+ 93,3	+/- 0	❸	❹
	ELFE-Satz	1,9	3	3,4	3,4	+ 78,9	+13,3	❸	❸
Textlesen	*ELFE-Text*	0,4	1,9	0,6	1,9	+ 50	+/- 0	❸	❹

Abb. 3: Fallbeispiele Richard und Ina: Prä- und Posttests Lesen

Die ursprünglich vorgesehene Überprüfung der orthographischen Kompetenz mittels der OLFA konnte nicht durchgeführt werden, weil die in der Onlinezeitung erschienenen Artikel vor der Veröffentlichung auf orthographische Normtreue hin überarbeitet und auch in den Zeitungsmappen keine unkorrigierten Notizen und Skripte aufgehoben wurden. Schon Spitta (1998) warnt im Zusammenhang ihrer Erörterung der Frage der Beteiligung von Lehrpersonen an Schreibkonferenzen davor, Erwartungshaltungen zu entwickeln, die nicht von den LernerInnen ausgehen, die aber dazu führen, nicht eigene Vorstellungen zu entwickeln, sondern LehrerInnenerwartungen zu erfüllen. Für Lehrende im offenen Unterricht erfordert dies im Sinne Hankes größte Zurückhaltung (vgl.: Abb. 1, Kategorie 14). Da die Entwicklung der Orthographie mit der OLFA auf der Basis vorliegender Texte ohne die Notwendigkeit der Anwendung eines weiteren Testverfahrens geplant war, lagen keine Prätestdaten vor, die mit nachträglich zu erhebenden Posttestdaten hätten verglichen werden können. Die Untersuchung ergibt daher keine Ergebnisse hinsichtlich der Entwicklung orthographischer Kompetenzen.

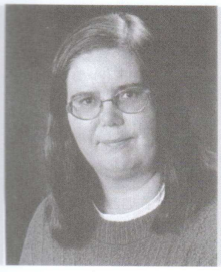
Die Fallbeispiele Richard und Ina verdeutlichen, dass im Laufe der Textproduktionen die Anzahl der Kompetenzen in den B-Teilen des ZTAR zunimmt. Obwohl die Analysen der Daten aus Zeitungsmappen, Schreibkonferenzen und LehrerInnentagebüchern und die Auswertung der Zusammenhänge und Vernetzungen zwischen den Ergebnissen der einzelnen Datenpools noch nicht abgeschlossen sind, lassen sich auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse bereits einige grundlegende Aussagen hinsichtlich der Beantwortung der Frage nach den Möglichkeiten und Erfolgen einer offenen Alphabetisierungsarbeit machen:

1. Die Arbeit an der Onlinezeitung ging auch nach der Durchführung des Moduls weiter.
2. Die LernerInnen haben in der Zeitungsarbeit eine Möglichkeit entdeckt, ihre individuellen Probleme als literal beeinträchtigte Menschen zu artikulieren, kritisch zu reflektieren, mit anderen Betroffenen zu diskutieren, sie öffentlich zu machen und damit beizutragen zu Veränderungen für Betroffene wie für sich selbst (Hanke-Kategorien 1, 2 und 11; Abb. 1).
3. Die LernerInnen diskutieren ihre Vorstellungen kontrovers mit den Lehrenden, mit LeserbriefautorInnen sowie bei Tagungen (Hanke-Kategorien 3, 8, 9 und 12; Abb. 1).

Die fertigen Lernprozessbögen werden diese Interpretationsansätze für jedeN einzeneN LernerIn individuell beleuchten und die Bedingungen der jeweiligen Lernprozesse im Detail offenlegen und damit die Erfolgschancen offener Alphabetisierungsarbeit aufzeigen.

Literatur

- Arnold, Rolf (2007). Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. 1. Auflage. Heidelberg.
- Brügelmann, Hans & Erika Brinkmann (2005). Die Schrift erfinden. 2. Auflage. Lengwil.
- Hanke, Petra (1997). In: Heiko Balhorn & Heide Niemann. Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. S. 35 - 42. Lengwil.
- Hanke, Petra (2007). Anfangsunterricht. 2. Auflage. Weinheim et al..
- Lenhard, Wolfgang & Wolfgang Schneider (2006). Elfe 1-6. Göttingen et al..
- Metze, Wilfried (2005). Stolperwörter Lesetest – Handlungsanweisung. www.lesetest1-4.de (25.11.2005).
- Nussbaumer, Markus & Peter Sieber (1994). Texte analysieren mit dem Züricher Textanalyseraster. In: Peter Sieber (Hrsg.). Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. S. 141 - 186. Aarau et al.
- Spitta, Gudrun (1992). Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Berlin.
- Spitta, Gudrun (1999). Freies Schreiben, eigenen Wege gehen. Lengwil.



AUTORIN | Ursula Venn-Brinkmann

Ursula Venn-Brinkmann ist Lektorin am FB 12 der Universität Bremen.
ursula.venn-brinkmann@uni-bremen.de