

Monika Ritter:

Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen

1. Textkompetenz in der Alphabetisierung?

Kann man denn in der Alphabetisierung von Textkompetenz sprechen? Ist Textkompetenz an ein bestimmtes Niveau der Schriftsprachbeherrschung gebunden? Wie ist dieses Niveau definiert? Sollte man einen Zeitungsartikel lesen und verstehen können? Eine Preisliste entziffern? - „Analphabet ist eine Person, die sich nicht beteiligen kann an allen zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich ist, und an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft.“ (UNESCO 1978, S. 4.) Die Definition der UNESCO spricht von einer funktionalen Kompetenz, der Kompetenz, in einer stark auf Schriftlichkeit ausgerichteten Gesellschaft den Alltag erfolgreich bewältigen und sich weiterentwickeln zu können. Im Sinne dieser Definition kann man wohl *gerade* in der Alphabetisierung von Textkompetenz sprechen, von funktionaler Textkompetenz.

1. 1. Funktionale Kompetenz über authentische Textsorten

Bedeutet Alphabetisierung, dass die - erwachsenen - Lernenden erst „gut lesen und schreiben lernen“ sollen, bevor sie sich an Texte aus dem Alltag wagen dürfen? Oder vielmehr, dass sie von Anfang an auch mit Texten üben, die für sie wichtig sind? Damit würden die Lernenden sehr bald eine gewisse Kompetenz und Strategien im Umgang mit Texten erwerben - schließlich entspricht nur die Lese-Schreibfertigkeit dieser Erwachsenen noch der von Volksschülern, nicht aber ihre Fähigkeit, sich inhaltlich mit den Texten

auseinander zu setzen. Und wir dürfen weiters nicht vergessen, dass der Grad an Textkompetenz, den wir besitzen, in jahrzehntelangem Schulbesuch erlernt, automatisiert und verfeinert wurde. Dieser Grad an Perfektion kann nicht als Resultat eines Alphabetisierungskurses von begrenzter Dauer angepeilt werden, sehr wohl aber die Gewissheit der Lernenden, Kompetenz im Lesen oder Schreiben *derjeniger* Texte zu erlangen, mit denen sie in ihrem Alltag konfrontiert sind.

Anzustreben ist in diesem Sinn die funktionale Kompetenz über *bestimmte* authentische Textsorten, die sinnvollerweise im Unterricht mit den Lernenden gemeinsam näher zu definieren sind: wer kein Volksschulkind hat und sich nicht mit dessen Mitteilungsheft auseinandersetzen muss, hat vielleicht eine Vorgesetzte, die schriftliche Arbeitsanweisungen gibt und schriftliche Arbeitszeitberichte verlangt. Die konkreten Anforderungen aus dem Alltag bestimmen auf diese Weise den Alphabetisierungskurs mit. Mit alltagsrelevanten Materialien können sich die Lernenden ihre Motivation leichter erhalten, solange zugleich nicht darauf vergessen wird, dass Lesen und Schreiben auch Kreativität, Vergnügen, Erholung und geistige Auseinandersetzung sein kann, in Gedichten, Romanen, im Tagebuch, ...

1. 2. Textkompetenz in der zweiten (dritten, vierten) Sprache

Von Anfang an mit authentischen Texten zu arbeiten, die für die Lernenden von Bedeutung sind, bedeutet aber auch, mit deutschsprachigen Texten zu arbeiten. MigrantInnen finden in Österreich leider wenig Angebot an muttersprachlichen Texten vor, sind aber täglich mit deutschen Texten konfrontiert, die ihnen nicht nur *schriftlich*, also lesetechnisch, sondern auch *sprachlich* Schwierigkeiten bieten. Will man verhindern, dass die TeilnehmerInnen nach dem Kursbesuch aufgrund dieser Erschwernisse das Lesen wieder aufgeben, muss man im Kurs auch Strategien thematisieren und üben, wie mit Texten umzugehen ist, die sprachliche *und* schriftsprachliche Schwierigkeiten bieten.

Aus der Analyse und Differenzierung der Lernfelder des Schreibens und des Lesens in der Zweitsprache und andererseits der Überlegung, wie den TeilnehmerInnen möglichst viel Autonomie bei ihrem Lernprozess ermöglicht werden kann, ist im Alphabetisierungs-Lehrgang Ottakring ein neues Konzept von Unterricht mit eigenen Materialien (offene Arbeitsblätter) entstanden, das ich im Folgenden kurz vorstellen möchte. Zielgruppe sind leicht fortgeschrittene Lernende in Alphabetisierungskursen; für den Erstleseunterricht verwenden wir teilweise andere Materialien.

Ausgegangen sind wir dabei von lernerorientierten Konzepten; aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ist dies vor allem der Ansatz „Fremdsprachenwachstum“ (Buttaroni 1997), in der Alphabetisierung der Spracherfahrungsansatz, die Arbeiten von Klaus B. Günther über den Schriftspracherwerbsprozess (Günther 1995) und von Gertrud Kamper über Teilfertigkeiten und Lernstrategien (Kamper 1997).

2. Autonomes Lernen und Alphabetisierung

2. 1. Autonomes Lernen braucht Strategien

„Lernerautonomie, selbstbestimmtes Lernen, kann im Unterricht nur gefördert werden, wenn man Lernstrategien stärker in den Mittelpunkt rückt.“ (Wolff 1997, S. 127)

Ein nicht unwesentlicher Grund dafür, dass die Auseinandersetzung mit Ansätzen des autonomen Lernens gerade für die Alphabetisierung Erwachsener wichtig und produktiv ist, ist u. a. ein ökonomischer: im Erwerbsleben stehende Erwachsene können nicht wie Schulkinder darauf vertrauen, dass sie alles für den Schriftspracherwerb Erforderliche im

Unterricht lernen und üben werden. Erwachsenen ist es meist nicht möglich, bis zur perfekten Beherrschung von Sprache und Schrift Kurse zu besuchen. Deshalb muss der Unterricht Strategien vermitteln können, mit denen die Lernenden auch nach dem Kurs oder parallel zum Kurs selbstbestimmt und selbständig lernen können, dass sie Texte aus ihrem Alltag als Steinbruch zum Herstellen ihrer eigenen Lernmaterialien verwenden können. Einen selbstbestimmten Zugang zu Schrift und Sprache ermöglichen z.B. selektive Lesestrategien, Strategien zum Entdecken von (sprachlichen und orthografischen) Strukturen, zum Üben und Ausprobieren dieser selber entdeckten Strukturen, zum Memorieren neuer Wörter oder deren Schreibung, und schließlich Strategien, sich selbst korrigieren zu können und selbständig große und kleine Ziele definieren zu können.

Aufgabe der Unterrichtenden ist es, eine Kursumgebung zu schaffen, in der die Lernenden geeignete Strategien kennenlernen und entwickeln können.

2. 2. Autonomes Lernen braucht Unterricht

Angeregt durch ein Seminar ist eine Beschreibung einer „idealen autonomen Lernenden“ entstanden. Diese ideale Lernende ist natürlich ein Konstrukt, eine Person, die so „nur“ im Kopf der Unterrichtenden existiert, die dort aber bewirken kann, dass autonomieförderndes Lernen bewusst mitgeplant und die Lernumgebung (Lernort, Materialien, Strategien, ...) entsprechend gestaltet wird. Die autonome Lernende als Ziel der Unterrichtenden, nicht als Forderung an die Lernenden.

- Die autonome Lernende kann ihre Erfahrungen und Kenntnisse in den Kurs einbringen.
Der Unterricht ist so ausgerichtet, dass sich die Lernende jederzeit auf authentische Art und Weise als Persönlichkeit in den Kurs einbringen kann. Die Texte, die sie schreibt, sind nicht eingeschränkt auf Inhalte, „die wir im Kurs schon durchgenommen haben“, sondern folgen den von der Lernenden eingebrachten Themen, der Unterricht folgt den Interessen der TeilnehmerIn, nicht umgekehrt. Materialien, die sie mitbringt, werden einbezogen.

- Die Lernende wird sich ihrer eigenen, spezifischen Lernziele immer mehr bewusst.

Das große Ziel, lesen und schreiben zu lernen, lässt sich spezifizieren: Welche Texte möchte sie lesen können, welche Texte möchte sie schreiben können? Will sie eine Bewerbung schreiben können oder muss sie täglich Mitteilungen für ihre Kollegin hinterlassen?

Die Schritte hin zu diesen großen Zielen bestehen aus kleinen Zielen: z.B. heute 10 Wörter zu memorieren, samt Orthographie, und morgen vielleicht einen selbst verfassten und selbst korrigierten Text flüssig und perfekt vorlesen zu üben.

- Sie lernt Lernstrategien kennen und zielbewusst einzusetzen.

Sie lernt Strategien zum Erwerb von Schrift und Sprache kennen und kann diese zielsicher wählen und einsetzen. Zum Erreichen eines konkreten Lernzieles werden von den Arbeitsblättern (siehe Punkt 3.4.) mehrere Aktivitäten vorgeschlagen: strukturorientiert oder assoziativ, analog oder kreativ. Die Lernende kann durch die Wahl des Arbeitsblattes bewusst eine Lernweise ausprobieren und für sich entscheiden, was ihr momentan am besten liegt. „Neben den Produktmaterialien werden auch Prozessmaterialien angeboten, auf denen festgehalten wird, welche Aktivitäten im Klassenzimmer durchgeführt werden können. Zu den angebotenen Prozessmaterialien gehören Lern- und Arbeitstechniken, aus welchen die Lernenden im Hinblick auf ihre eigenen Lernstile auswählen lernen sollen.“ (Wolff 1997, S.122)

- Sie lernt ihre Fortschritte zu erkennen und einzuordnen auf dem Weg zu ihren Lernzielen.

Eine gemeinsame Evaluation des Gelernten findet in regelmäßigen Abständen statt. Die Evaluation, die auch als Gespräch angelegt sein kann, bezieht Ziele, Aktivitäten, Materialien, Ergebnisse, soziale Lernsituation, Lerner-/Lehrerrolle, die Evaluation selbst mit ein. (siehe Wolff 1997, S. 122)

- Sie kann sich mehr und mehr selbst kontrollieren und korrigieren.
- Sie hat Zugang zu Materialien, kann mit ihnen umgehen, und kann unter mehreren Alternativen wählen.

Die Materialien sind für die Lernenden transparent in Inhalt, Lernziel und Arbeitsform. Sie sind übersichtlich geordnet.

- Im Unterricht hat sie Einfluss auf Lerninhalte, Aktivitäten und das Arbeitstempo.

Z.B. bei Lesetexten hat sie die Wahl zwischen unterschiedlichen Texten, nicht alle TeilnehmerInnen lesen notwendigerweise gleichzeitig den gleichen Text. Auch Länge und Schwierigkeitsgrad der Texte können bei gleichem Thema variieren. Sie hat die Wahl, allein oder in einer Kleingruppe zu arbeiten.

- Sie hat die Wahl bezüglich Themen, Lernformen, Lerninhalten und ist auch immer mehr in der Lage, für sich zu wählen.

- Sie kann gezielt Unterstützung einholen, auch außerhalb des Kurses.

Gerade beim Lernen zu Hause ist das oft schwierig, da die meisten Menschen vergessen haben, wie sie selbst lesen gelernt haben. Die Lernschritte sind ihnen nicht mehr präsent, sie sind ungeduldig, versuchen, „alles ein für alle mal“ zu erklären. Die Lernende muss deshalb selbst in der Lage sein,

sich *gezielt* Unterstützung beim Lernen / Üben holen zu können, ohne durch die gutgemeinte Hilfe z.B. des Ehemannes regelmäßig überfordert und frustriert zu werden. („*Wenn ich meinen Mann etwas frage, nimmt er mir das Blatt aus der Hand, liest mir den ganzen Text vor und erwartet dann, dass ich ihn plötzlich genauso gut und schnell lesen kann wie er*“ - eine Teilnehmerin aus Thailand mit österreichischem Ehemann.) Wenn sie ihm aber nur ein einzelnes Wort auf ein Kärtchen schreibt und ihn bittet, dieses Wort vorzulesen, erhält sie die Information, die sie braucht, und verhindert, dass in ihre Arbeit eingegriffen wird.

Beim Verfassen von Texten sucht die Schreiberin möglicherweise gerade nur die Schreibweise eines bestimmten Wortes; den ganzen Text möchte sie in einer späteren Arbeitsphase korrigieren. Da ist sie ebenfalls gut beraten, nur das betreffende Wort auf einem Kärtchen zu erfragen, und nicht den Text aus der Hand zu geben, das kann unter Umständen auch gegen übertriebene Korrigierwut der Unterrichtenden helfen. Das Redigieren von Texten sollte den VerfasserInnen nicht aus der Hand genommen werden.

- Sie kann zu Hause lernen und üben. Sie hat dafür geeignete Materialien, die Selbstkontrolle ermöglichen.
- Sie kann mit anderen gemeinsam lernen, mit und ohne Unterrichtende.

Diese Beschreibung der autonomen Lernenden kann als Zielgröße für den Unterricht dienen, als „Checklist“, ob man den Lernenden selbstbestimmtes Lernen ermöglicht oder eher schwer macht. Unterricht und Materialien können anhand dieser Kriterien betrachtet und verändert werden. (Die obigen Kriterien sind allerdings auf die Erfahrungen und Erfordernisse im Alphabetisierungsunterricht ausgerichtet, für den DaZ-Unterricht müssten manche wohl anders formuliert werden, da die Lernenden mit anderen Voraussetzungen in den Unterricht kommen.)

3. Lernfelder und Lernstrategien - Was und wie lernen?

3. 1. Lernziele finden

Autonomes Lernen steht und fällt mit einer gelungenen Lernzielfindung. Gerade die Lernzielfindung fällt Menschen ohne Grundschulerfahrung in Bezug auf den Gegenstand

Schriftsprache aber relativ schwer, so wie es in jedem noch unbekanntem Gebiet schwerfällt, ein Ziel zu definieren. Beispielsweise habe ich keine Ahnung, was ich alles lernen müsste, um eine homepage zu programmieren, eine genauere Zielfindung wäre mir mit jetzigem Wissensstand nicht möglich. Dass es viele meiner Bekannten können und sagen, dass das doch ganz „easy“ sei, hilft mir noch nicht weiter. Ähnlich geht es illiteraten Menschen mit der Schriftsprache. *Was* muss man alles lernen? Hier sind die Unterrichtenden gefordert, den Lernenden die Orientierung zu erleichtern und vor allem auch selber Klarheit darüber zu haben, welche Lernschritte und Teilfertigkeiten im Gegenstand Schriftsprache stecken.

Ich habe versucht, den Gegenstand Lesen und Schreiben aus der Sicht der erwachsenen Lernenden zu betrachten und zu beschreiben, mit der Absicht, einen Zugang zu finden, der den TeilnehmerInnen möglichst viel Selbstbestimmung beim Lernen ermöglicht. Die Grundannahme ist: je schärfer und differenzierter das Bild vom Ziel für Lernende und Unterrichtende ist, desto leichter fällt es, selbstbestimmt zu lernen, und selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen.

3. 2. Die Lernfelder

Was können wir, wenn wir lesen können? Welche Prozesse laufen parallel, schnell und unbemerkt ab, während wir lesen? Die komplexe Fertigkeit „Lesen“ lässt sich je nach Leseintention differenzieren. Die Lernenden unterscheiden diese Felder leichter unterscheiden, wenn sie sich die Frage nach der Leseintention, *ihrem* Ziel für *diesen* Text, stellen. Die Differenzierungen bzw. Fragen nach der eigenen Intention können bei fortgeschrittenen LeserInnen lauten:

- Möchte ich bestimmte **Informationen aus einem Text herausfinden**, z.B. eine Informationsbroschüre „knacken“ können? (Informatives, selektives Lesen)
- Oder möchte ich einen bestimmten Text **zur Gänze lesen und verstehen**? (Global und detaillorientiert lesen, einen Text sprachlich und lesetechnisch erschließen, sodass er komplett gelesen und verstanden werden kann.)
- Oder möchte ich gut **vorlesen** können? (Vorlese-Training besteht aus mehreren Schritten: Kriterien für gutes Vorlesen erarbeiten, Feedback bekommen und geben können, mit Stolpersteinen im Text umgehen lernen, und schließlich durch Vorlesen in der Kleingruppe und im Plenum eine gewisse Sicherheit beim Vorlesen erlangen.)
- Oder möchte ich mit einem Lesetext, den ich mir bereits erarbeitet habe, noch etwas Bestimmtes **lernen oder üben**? (Lernen und üben mit Texten, die Arbeitsblätter geben strukturelle Hilfe beim Erarbeiten von Wortschatz, grammatischen Strukturen, Orthografie, ...)

Durch die Differenzierung der Lernziele können auch die *Lernerfolge* leichter von den Lernenden selbst erkannt werden. Sie stellen fest, dass sie vielleicht noch immer nicht jeden Text mühelos lesen können, sich aber bereits besser in einer Broschüre zurechtfinden. Was folgen kann, ist das Interesse der Lernenden an einem weiteren Lernziel: „*Aha, ich kann mich bereits ganz gut über Veranstaltungen informieren. Jetzt möchte ich untersuchen, warum hier manche Wörter groß, andere klein geschrieben werden, und dann die für mich wichtigen neuen Vokabeln aus dem Text heraussuchen und sie zum Memorieren auf Lernkärtchen schreiben...*“ Dieser Reflexionsprozess kann von den Unterrichtenden am Ende eines Unterrichtstages noch einmal angeregt werden. Die TeilnehmerInnen in meinen Kursen fühlen sich bei der mündlichen Reflexion am wohlsten, ich mache mir Notizen, um eine Art Lernstandsdokumentation zu haben. Welche Form ein Alphabetisierungs-Portfolio für die TeilnehmerInnen haben könnte, ist ein weiterer interessanter Aspekt dieses Themas.

3. 3. Strategien lernen und wählen

Genauso wichtig wie das Lernziel zu kennen ist es, zu wissen, *wie* man es erreichen kann. Wie, mit welchen *Strategien*, man auch Teilziele am Besten erreicht. Nach 8 Jahren Pflichtschule haben die meisten Menschen einen Grundstock an Strategien im Umgang mit Texten. Menschen, denen der Schulbesuch nicht möglich war, erwerben diese Strategien erst in der Auseinandersetzung mit Schrift. (Ich beziehe mich hier nur auf Strategien im Umgang mit Texten, *nicht* auf allgemeine Lernstrategien.)

Materialien, mit denen Ziele und Strategien gefunden werden, erlauben offenen Unterricht. Die Lernenden können durchaus an unterschiedlichen Zielen arbeiten. Anschließend können vielleicht die neuen Erkenntnisse einer anderen Gruppe mitgeteilt werden, eventuell sogar, wie diese Erkenntnisse zustande gekommen sind.

Ausgehend vom gleichen Lesetext können unterschiedliche Lernziele angepeilt werden: eine Gruppe legt eine Wortkartei zum Memorieren an, eine Gruppe erarbeitet sich die Konjugation, eine weitere Gruppe erarbeitet die Zeichensetzung und die Großschreibung am Satzanfang, und eine Gruppe identifiziert die langen, schwer zu entziffernden Wörter und zerlegt sie in ihre Bausteine. Die Unterrichtende steht als Auskunftsperson (bei konkreten Fragen) und Wegweiserin (wenn die Lernenden nicht sicher sind, wie sie weiterarbeiten sollen) zur Verfügung.

Es kann aber auch mit unterschiedlichen Texten ein und dasselbe Lernziel angepeilt werden: etwa die Merkmale der Textsorte Ansichtskarte herauszufiltern, um anschließend selbst persönliche Ansichtskarten verfassen zu können. Oder mit beliebigen Texten die Schreibung des i-Lautes („i, ie, ieh“) zu untersuchen und damit dem „ieh“ den Schrecken beim Lesen genommen zu haben.

Ist die grundsätzliche Entscheidung für ein Lernziel getroffen, kann dieses in Angriff genommen und mit Hilfe von Kursleiterin und Arbeitsblättern eine passende Strategie

und Arbeitsform gewählt werden. In einer zusammenführenden Phase kann nach der individuellen Arbeit entweder über das gemeinsame Thema gesprochen werden, oder gemeinsam der Lernprozess reflektiert werden, oder es werden einfach die Arbeitsergebnisse zusammengetragen.

Das Zusammenspiel aus Lernfeldern, Lernzielen und Strategien versuche ich auf den folgenden Seiten zu skizzieren.

Lernfelder „Lesen“	Lernziele	Strategien
<p>Informationen erschließen</p> <p>Informatives, selektives Lesen</p> <p>Authentische Texte, z.B. Info-Broschüren (lang, sehr komplex)</p>	<p><i>Möchte ich Informationen zu einem bestimmten Thema?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Was weiß ich schon über das Thema? (Thema finden und reflektieren) • Was möchte ich noch wissen? (Interesse reflektieren, Fragen finden) • Wo und wie finde ich die Informationen? (Genauerer Erforschen der wesentlichen Inhalte am Text) 	<p>Autonomes Erarbeiten von komplexen Texten durch bewusstes Fokussieren auf spezifische Informationen.</p> <p>Selektives Lesen in 3 Schritten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstwerden und Systematisieren des vorhandenen Wissens (z.B. über den Euro) auf Mindmap • Sammeln, Notieren und Gewichten der noch offenen Fragen auf AB mit Raum für gefundene Info • Gezielte Suche nach den spezifischen Informationen im Text anhand der einzelnen Fragen, Notieren der Informationen.
<p>Texte erschließen</p> <p>Kürzere, bewältigbare Texte, die komplett entschlüsselt werden.</p>	<p><i>Möchte ich den ganzen Text vollständig entschlüsseln und verstehen?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhalt global u. im Detail erschließen (Bedeutung und Lesetechnik) • Reflexion des Gelesenen: Verstehe ich jetzt alles/ ausreichend viel? • Reflexion des Lernziels: Reicht es mir, den Text jetzt zu verstehen? • Finden des nächsten Lernziels: Möchte ich den Text auch vorlesen können? Oder die neuen Wörter notieren und lernen? ... 	<p>Strategien zum Erschließen eines Textes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globales Lesen Informationszuwachs und Systematisierung durch wiederholten Austausch • Detailorientiertes Lesen <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Unbekanntes identifizieren, markieren <input type="checkbox"/> Unbekanntes klären durch Austausch, Nachfragen <input type="checkbox"/> evtl. im WTB alphabetisch eingeordnet finden; notieren • Reflexion des Textinhaltes • Reflexion der eigenen Gedanken zum Thema des Textes
<p>Vorlese-Training</p>	<p><i>Möchte ich einen Text vorlesen können?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ...Sicherheit beim Vorlesen erlangen? • ...Erarbeiten, was eine gute Vorleserin können muss? • ...Feedback bekommen und geben können? • ...Techniken entwickeln, wie ich mit Stolpersteine im Text umgehen kann? • ...das Vorlesen erst allein oder in Partnerarbeit üben? 	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien für gutes Vorlesen entwickeln • bewusst Vorlesenden zuhören • Feedback geben und empfangen • Selbsteinschätzung • Techniken für das Überwinden von „Stolpersteinen“ finden • Übungstechnik für das Vorlesen finden
<p>Lernen / üben mit Lesetexten</p>	<p>Der entschlüsselte Text kann für weiteres Forschen und Üben dienen.</p>	<p>siehe Lernfeld „Lernen und üben“</p>

Lernfelder „Schreiben“	Lernziele	Strategien
<p>Produktion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nachdenken • Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibvorstellung konkretisieren Was will ich schreiben? An wen...? Was will ich bewirken? Wie will ich schreiben? Mein persönlicher Stil für diesen Text? • kreativ schreiben allein in der Gruppe • gelenkt schreiben gibt es ein Modell für meinen Text? was davon übernehme ich? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch mit KollegIn • Mindmap • Brainstorming • Notizen auf Kärtchen • ... • kreatives, freies Schreiben allein oder gemeinsam • Kriterien einer Textsorte identifizieren, modifizieren und anwenden
<p>Überarbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inhalt überarbeiten • Fehlerkorrektur 	<ul style="list-style-type: none"> • Überarbeitungsgespräch mit PartnerIn in Bezug auf Inhalte und Intention • Überarbeitung anhand einer „checklist“ • Korrekturanspruch relativieren: Muss alles richtig sein? Sollen nur bestimmte Dinge korrigiert werden? Oder gar nicht? • Korrekturtechniken wählen und anwenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des Geschriebenen mit Bezug auf Kriterien (Textsorte, Intention, Struktur, Inhalt, Argumente, Stil) • PartnerIn reagiert auf den Text, fragt nach usw., Verbesserungsvorschläge nur auf Anfrage!! • Überarbeiten anhand von Kriterien • gezieltes Nachfragen • Nachschlagen • Schreiben mit Korrekturzeile (KL schreibt richtige Version in die Korrekturzeile) • Vergleich mit einer korrekten Version und Korrektur des eigenen Textes
<p>Veröffentlichen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Möchte ich, dass den Text jemand liest? Wer? • Möchte ich, dass auf den Text reagiert wird? In welcher Form? 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Texte als Kommunikationsmittel einsetzen. • Erwartungen an einen fremden Text reflektieren und ausdrücken

Lernfelder „Lernen / Üben“	Lernziele	Strategien
mit Lesetexten oder mit selbst produzierten Texten	<p><i>Will ich mit diesem Text weiter lernen? Wenn ja, was?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Neue Wörter und ihre Bedeutung? (Wortschatz) • Möchte ich diese Wörter auswendig schreiben können? (Orthografie, Eintrag ins orthografische Lexikon) • schwierige, lange Wörter besser lesen können? (Lesetechnik, Wortstruktur, Anlegen eines „Sichtwortschatzes“) • Groß- und Kleinschreibung? oder ei, ie, au, sch, ... (Orthografie) • Warum heißt es einmal „arbeite“, und dann wieder „arbeitest“; Frau-Frauen? (Wortstrukturen) • Wann kommt ein Punkt? Gibt es Sätze, die ich im Alltag gut gebrauchen kann? Kann ich ähnliche Sätze bilden? (Satzstrukturen: Zeichensetzung, Perfekt, Modalverben, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernziele differenzieren und wählen • Techniken <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> für das Notieren von Lernwörtern <input type="checkbox"/> für das Memorieren der Wortbedeutungen (assoziativ oder strukturierend) <input type="checkbox"/> für das Memorieren der Orthografie <input type="checkbox"/> für das Nachschlagen im Wörterbuch • Strategien für den Erwerb von Strukturen (Orthografie und Grammatik): <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Finden der Strukturen <input type="checkbox"/> Hypothesen- und Regelbildung <input type="checkbox"/> Überprüfen und Üben dieser Strukturen

3. 4. Arbeitsblätter als „Werkzeuge“

Die für Alphabetisierungskurse mit Fortgeschrittenen – sie können Texte mit Mühe und sehr langsam lesen oder schreiben - entwickelten Arbeitsblätter haben zwei Funktionen: erstens den Lernenden als eine Art Werkzeug zum autonomen Lernen mit Materialien aus ihrem Alltag zu dienen, und zweitens die erforderlichen Lern- und Übungs- Strategien handhabbar und transparent zu machen. Sie sind offen gehalten und können im Kurs die Funktion eines Lehrbuches (dem Lernprozess eine transparente Struktur zu geben) erfüllen, sind aber nicht wie ein Lehrbuch auf bestimmte Inhalte und eine bestimmte Progression festgelegt, sondern offen anwendbar für individuelle Themen und Lernvorlieben.

Für die Entwicklung der offenen Arbeitsblätter gab Nunan (1997) den entscheidenden Anstoß. Während Nunan darauf abzielt, dass die Lernenden schlussendlich ihre Aufgaben und Arbeitsblätter selbständig gestalten können, versuchte ich die Arbeitsblätter offen zu konzipieren, sodass sie im Alphabetisierungskurs ohne große Erklärungen und Adaptionen einsetzbar sind, wie ein Schraubenzieher oder ein Hammer, und wie diese Werkzeuge einfach und sinnvoll einzusetzen.

Unterstützung bei der Lernzielfindung und beim Aufbau von Lernstrategien:

Im Laufe eines Kurses wird der Umgang mit Arbeitsblättern (u. a. in Form des Werkstattunterrichtes) geübt, sodass die Lernenden nach dem Kurs selbständig damit lernen und üben können. Sie verfügen über eine Mappe mit Kopiervorlagen, die sie zu Hause oder zur Unterstützung des autonomen Lernens während eines weiteren Kurses verwenden können. Die Lernenden können selbständig einen für sie interessanten Text auswählen, anhand dem „Menü“ der Arbeitsblätter ein Lernziel und eine Strategie wählen, und am Text arbeiten. So kann beispielsweise die bei vielen TeilnehmerInnen an Alphabetisierungskursen vorhandene große Hemmschwelle vor dem Umgang mit authentischen Texten (z.B. Informationsbroschüren) abgebaut werden.

Teilkompetenzen werden gezielt aufgebaut:

Die Arbeitsblätter sind auf der Grundlage einer Erarbeitung der Lernfelder in der Alphabetisierung für Erwachsene und der dafür notwendigen Teilkompetenzen entwickelt worden. Je nach Lernintention ermöglichen sie die selbständige Erarbeitung von Lesetexten oder unterstützen bei Schreib-, Lern- und Übungsaktivitäten.

Transparenz für die Lernenden:

Die Arbeitsblätter bieten durch Transparenz und Klarheit Hilfe bei der Lernzielfindung. Die TeilnehmerInnen lernen zu differenzieren und zu entscheiden, was sie lernen / üben wollen (Wortschatz, Informationen aus einem Text holen, Orthografie, Strukturen, ...). Dies ist gerade in Alphabetisierungskursen wichtig, da hier nicht auf lerntechnischen Schlüsselqualifikationen aufgebaut werden kann, die „normalerweise“ in der Grundschule erworben werden.

4. Evaluation

Die Evaluation von Arbeitsblättern und Unterricht geschieht mittels Unterrichtsreflexion der KursleiterInnen, Reflexionen der TeilnehmerInnen und mittels Hospitationen und deren Auswertung.

4.1. Unterrichtsreflexion

Für die Unterrichtsvorbereitung und -reflexion verwende ich Unterrichtspläne auf der Basis der von Belinda Ho vorgeschlagenen *reflective lesson plans* (Ho 1995), die dabei helfen, den Unterricht detailliert zu planen und ebenso detailliert zu reflektieren und zu verbessern. In den Unterrichtsplänen wird das globale Ziel der Unterrichtseinheit notiert, anschließend in nummerierten Schritten die Teilziele, Inhalte und Aktivitäten, sowie die zugrundeliegenden theoretischen Annahmen/Begründungen. Nach dem Unterricht werden Notizen zu den einzelnen Schritten gemacht, zu denen, die einer Verbesserung bedürfen, aber auch Notizen darüber, warum eine bestimmte Aktivität besonders gut ankam, ein Ziel damit erreicht werden konnte. In der späteren ausführlicheren Reflexion geben die Notizen ein detailliertes Bild des geplanten Unterrichts und des tatsächlichen Unterrichtsverlaufs. Wo Intention und Unterricht nicht übereinstimmen, sucht man die Ursache dafür, und ob sie auf der Zielebene, bei der gewählten Aktivität oder beim Thema liegt. Ziele, Inhalte, Aktivitäten, und eigene Grundannahmen werden miteinander in

Beziehung gesetzt, und - wo notwendig - modifiziert. Aus diesen Überlegungen resultieren Verbesserungsvorschläge, die die Planung der folgenden Unterrichtseinheiten beeinflussen. Aber auch die Gründe dafür, warum etwas im Unterricht gerade besonders gut geklappt hat, können gut identifiziert werden.

Das Beobachten der TeilnehmerInnen erschließt weitere wichtige Informationen. Das Nachdenken darüber, warum eine Teilnehmerin eine bestimmte Aufgabe nicht schafft und welche Fertigkeiten *und* welche Strategien sie dafür noch braucht, war zentral für die Entwicklung der Arbeitsblätter und der Erkenntnisse über Lernstrategien. Basis dafür sind Notizen zu Vorkenntnissen und Fortschritten der TeilnehmerInnen, die parallel zu den Unterrichtsplänen geführt werden.

4. 2. Hospitationen

Um zu gewährleisten, dass die Hospitationen als Basis für die Evaluation dienen können, erstellen meine Kollegin Ana Dimova und ich jeweils spezifische Hospitations-Leitfragen, die auf die einzelne Aspekte im Unterricht, die Unterrichtsweise und die eingesetzten Materialien abzielen. Eine zentrale Frage ist beispielsweise, ob die TeilnehmerInnen mit den Arbeitsblättern selbstbestimmt und gut arbeiten können oder ob viele Erklärungen und Ergänzungen notwendig sind. In der gemeinsamen Auswertung werden die Beobachtungen der Hospitantin mit den Unterrichtszielen und Intentionen der Unterrichtenden verglichen und evaluiert, ob mit Unterrichtsweise und Materialien die intendierten Ziele erreicht wurden. Die Ergebnisse der Evaluation liegen voraussichtlich ab Sommer 2002 vor.

5. Schlusswort

Abschließend hoffe ich einerseits eine Vorstellung davon vermittelt zu haben, dass Textkompetenz, autonomes Lernen und Alphabetisierung keine unvereinbaren Gegensätze

sein müssen, und dass es andererseits auf diesem Gebiet noch sehr viel zu erarbeiten gibt. Über den Schriftspracherwerbsprozess Erwachsener in Verbindung mit dem Erwerb einer Sprache ist meines Wissens noch sehr wenig erforscht.

Gerade jetzt, da die Politik Integration weniger denn je als gemeinsame Leistung von Mehrheitsgesellschaft *und* Einwanderern sieht, und die Überlegungen zur Integrationspolitik allem Anschein nach auf Sprachprüfungen reduziert werden, ist es mir wichtig aufzuzeigen, dass Alphabetisierung ein länger dauernder Prozess ist und keine Angelegenheit von einigen Wochen Unterricht. Dies umso weniger, als es derzeit auch noch keine für diese Zielgruppe spezifizierte Ausbildung für die Unterrichtenden gibt. Die Alphabetisierung von MigrantInnen erfordert eine fundierte Ausbildung in *zwei* Bereichen: im Sprachunterricht und im Schriftsprachunterricht (im Alphabetisierungslehrgang Ottakring ist deshalb ab Herbst 2002 eine Zusatzausbildung für SprachkursleiterInnen geplant). Im DaZ-Bereich wird schon lange nicht mehr akzeptiert, dass, wer Deutsch kann, auch Deutsch unterrichten kann. Im Bereich der Alphabetisierung beginnt sich das Bewusstsein diesbezüglich ebenfalls allmählich zu ändern.

Literatur

Buttaroni, Susanna: Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Hueber, Ismaning 1997.

Günther, Klaus B.: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Hg.: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans. Libelle Verlag, Lengwil 1995.

Ho, Belinda: Using lesson plans as a means of reflection. ELT Journal Volume 49/1 January 1995, Oxford University Press.

Holec, Henri: Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg, Council of Europe, 1981.

Kamper, Gertrud: Wenn Lesen und Schreiben schwerfallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Schreibwerkstatt für Neue Leser und Schreiber e.V. 1997.

Nunan, David: Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: Autonomy and Independence in Language Learning. Hg. v. Ph. Benson u. P. Voller, Longman 1997.

UNESCO. UNESCO's standard-setting instruments V3, B4. Paris, 1986. (Adopted by the General Conference at its 20th session, Paris, 27. November 1978).

Wolff, Dieter: Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. Beitrag zur Internationale Deutschlehrertagung 1997. In: www.ualberta.ca/german/idv/wolff1.htm, Stand Jänner 2002.