

Frühjahr 2010 | Nr. 73

ALFA-FORUM

Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung

ALFA-FORUM | 23. Jahrgang | ISSN 1435-0793 | Hrsg.: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.



25 Jahre: Fragestellungen – Konzepte – Materialien

Dialogisch arbeiten – mit Kindern und Erwachsenen

Ein Plädoyer, dasselbe gleich zu machen – nur anders!

| von Axel BACKHAUS

Erwachsenenbildner stehen dem Versuch, schulische Konzepte und Erfahrungen aus dem Anfangsunterricht auf die Arbeit mit erwachsenen Analphabeten zu übertragen, vielfach skeptisch gegenüber. Solche Vorbehalte sind verständlich, erleben sie doch die Probleme ihrer Klienten oftmals darin begründet, dass ihnen auch aufgrund didaktisch-methodischer Vorgehensweisen der Zugang zur Schriftsprache erschwert wurde. Allerdings gibt es seit der Reformpädagogik eine lange Tradition, die einem Bild von Lernen, Unterricht und Schule „vom Kinde aus“ verpflichtet ist. In den vergangenen 30 Jahren ist dieses Verständnis von Pädagogik und Didaktik unter Stichworten wie „Demokratisierung von Schule“¹, „Öffnung des Unterrichts“² und „Spracherfahrungsansatz“ (SPA)³ theoretisch und unterrichtspraktisch revitalisiert worden. Die Trennlinien verlaufen demnach – so die Grundthese dieses Beitrags – nicht zwischen Schulpädagogik und Erwachsenenbildung, sondern zwischen verschiedenen Traditionen innerhalb beider Bereiche.

Die pädagogische Psychologie hat in den vergangenen Jahren die Argumentation für eine vorgelagerte Förderung der konsequenterweise als Vorläuferfähigkeit bezeichneten phonologischen Bewusstheit gestärkt. So wird über die Bedeutung der phonologischen in der (Vor-) Schulpädagogik wie in der Alphabetisierungsszene (zuletzt GROSCHKE 2009) debattiert. Man kann bereits fragen, ob phonologische Bewusstheit als zusammengesetztes Merkmal unterschiedlichster inhaltlicher Aspekte theoretisch sinnvoll ist (vgl. VALTIN 2010). Vor allem aber muss infrage gestellt werden, ob die phonologische Bewusstheit überhaupt eine notwendige Voraussetzung des Schriftspracherwerbs ist, was Vorabtrainings rechtfertigte. Sowohl die Prädiktorgüte (z.B. HIPPMANN 2008) als auch die Trainingsprogramme gerieten in Kritik (ebd. und ROTH 2008). Zuletzt zeigte RACKWITZ (2008) auf, dass das Konzept „phonologische Bewusstheit“ in seiner Bedeutung als Vorläuferfertigkeit überschätzt wird. Die relevanten Inhalte, die unter dem Begriff phonologische Bewusstheit subsumiert sind, können zudem gegenstandsbezogen entfaltet werden.

Dialogische Didaktik...

In herkömmlichen Unterrichtsarrangements ist es der Lehrende, der aufgrund seiner Vorerfahrungen und seines Wissens Unterricht gestaltet. Konkretisiert am Beispiel Schriftsprache bedeutet dies, dass er

- **lernpsychologisch** die angestrebten Fähigkeiten zerlegt und als Teilleistungen einführt,
- **fachwissenschaftlich** Regeln erarbeitet, um den Schülern erst darauf aufbauend korrektes Rechtschreiben zu ermöglichen und
- **didaktisch** möglichst strukturiert und dabei vom Einfachen zum Schweren vorgeht und Lerner zunächst (z.T. kontextfrei) Buchstaben lernen lässt, ehe sie sich mit Wörtern oder Texten auseinandersetzen.

Doch steckt dieses scheinbar stabile Vorgehen in einem Dilemma: Einerseits wird akzeptiert, dass Lerner als Akteure ihres Lernens anzusehen sind, ganz unterschiedliche Voraussetzungen und Interessen mitbringen und für die eigenen (Lern-) Wege Freiräume benötigen. Andererseits brauchen Lehrende, die für eine Lerngruppe Aktivitäten planen und Förderung organisieren sollen, Strukturen.

Der Gegenstand Schriftsprache kann hoch strukturiert (aus Sicht des Experten) dargestellt werden, doch folgt daraus für den Erwerbsprozess nicht, dass er in solch strukturierter Form gelehrt werden muss; im Gegenteil – am Beispiel Lesen: Lesen entwickelt sich nicht nacheinander vom Entziffern einzelner Buchstaben über ein Wortbild-Erkennen zum Textverständnis, sondern über einen Aus- und Umbau verschiedener Strategien nebeneinander – im Vollzug von sinnvollen Lese- und Schreibaktivitäten. Hier schließt der SPA als didaktisches Konzept und Prinzip an. Der Erwerb von Schriftsprache ist demnach von zwei zentralen Einsichten gekennzeichnet (vgl. ausführlich BRÜGELMANN/ BRINKMANN 1998):

¹ Vgl. zusammenfassend: BACKHAUS/ KNORRE u.a. (2008).

² Vgl. zuletzt, insbesondere wegen des starken Bezugs auf Schriftsprache, BRÜGELMANN/ BRINKMANN (2008).

³ Vgl. die Beiträge in Grundschule aktuell, H. 104 (2008).

1. Lesen/ Schreiben dienen vor allem dazu, sich anderen mitteilen und von ihnen Informationen gewinnen zu können. Aktivitäten dazu sind deshalb als soziale Handlung bei ihrer Förderung in formalisierten Lehr-Lern-Situationen von Anfang an und in möglichst großem Umfang präsent.
2. Wenngleich Schrift keine 1:1-Adaptation von Sprache ist, so müssen die Lerner die Einsicht der wechselseitigen Übersetzbarkeit von Schrift und Sprache gewinnen. Die technische Tätigkeit des Lesens und Schreibens soll deshalb einen inhaltlichen und formalen Anschluss an die gesprochene Sprache finden.

Der SPA gibt deshalb dem Lerner von Anfang an Freiräume, produktiv mit Schriftsprache umzugehen und von den eigenen Erfahrungen mit Sprache auszugehen. Notwendig sind dazu eine anregungsreiche Lernumwelt und hilfreiche Werkzeuge sowie Herausforderung und Unterstützung beim Lernprozess.

- In Bezug auf die obige Darstellung bedeutet dies, dass
- es fachwissenschaftlich zu einer parallelen Entfaltung wichtiger Aspekte des Gegenstands Schriftsprache kommt,
 - lernpsychologisch verschiedene Teilleistungen gleichzeitig und überwiegend on-the-job gefördert werden und
 - es didaktisch nicht zu einer Reduzierung auf formale Übungen kommt, sondern typische Schwierigkeiten der Aneignung fokussiert und deren Überwindung so befördert wird.

Um dieses anspruchsvolle Aufgabenfeld für Lehrende zu strukturieren, aber den Lernern die notwendigen Freiräume einzuräumen, haben BRÜGELMANN/ BRINKMANN (1998) vier Säulen des Schriftspracherwerbs beschrieben: Diese sind das „freie (Vor-) Lesen“, das „freie Schreiben“, der Bereich „Einsichten in Aufbau und Struktur der Schriftsprache“ und das Feld „Automatisierung grundlegender Fertigkeiten und wiederkehrender Elemente“. Diese Säulen – von LÖFFLER (2009) zuletzt für die Alphabetisierung übertragen – stehen nicht isoliert, sondern in engem Zusammenhang (vgl. ebd.) und werden durch acht Lernfelder⁴ konkretisiert, die wiederum durch die zahlreichen Ideen der Ideenliste (BRÜGELMANN/ BRINKMANN 1993) zu Arbeitsformen und Beobachtungs- und Unterstützungsangeboten bei der sonst weitgehend selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Schriftsprache werden.

Vom Lehrenden wird folglich die Bereitschaft gefordert, die hierarchisch überlegene Position des Wissenden und Vorab-Strukturierenden aufzugeben und sich me-

thodenoffen auf die Lernwege jedes einzelnen Lerners einzulassen. Dies schließt instruktive Phasen nicht aus, richtet sich aber gegen ein durchgängig anderes Unterrichtsprinzip.

Lehrende sprechen also nicht mehr abschließend Beurteilungen aus, sondern werden zum dialogischen Lernbegleiter und -berater. Sie geben der Lerngruppe nicht mehr Anweisungen wie und wann sie was zu machen hat, sondern geben dem einzelnen Lerner Hinweise, unterbreiten ihm Angebote, beraten ihn aufgrund ihres Fach- und Erfahrungswissens. Die Entscheidungsgewalt, zwischen den Optionen zu wählen, liegt beim Lerner – wäre es doch vermessen zu behaupten, als Lehrender mit Sicherheit zu wissen, was gerade in der jeweiligen Situation gut oder der logisch nächste Schritt sei.

...fordert dialogische Diagnostik

Aus dieser Sicht auf Unterricht und die Begleitung des Schriftspracherwerbsprozesses folgt auch eine spezifische Art von Lernbeobachtung. Das dominierende Instrument der klassischen Diagnostik ist das standardisierte Testverfahren, welches im besten Fall zwar wissenschaftlichen (Güte-) Kriterien⁵ entspricht, jedoch vorrangig im Sinne einer Einstufungs- oder Selektionsdiagnostik Rangplätze als Resultat ausgibt. Wirksam für eine Förderung können solche Informationen derweil nicht werden, da einem solchen Zahlenwert inhaltliche Aussagekraft fehlt. Nur wenige Testverfahren für den Schriftspracherwerb liefern qualitativ weiter reichende Informationen. Doch auch aus deren Ergebnissen können keine mechanistischen vorab vorbereiteten Fördervorschläge abgeleitet werden (BACKHAUS u.a. 2007a). Förderdiagnostik benötigt deshalb andere Methoden und daraus hervorgehende Informationen, nämlich inhaltliche Begründungen, welche nächsten Schritte zu gehen und zu unterstützen wären, wie bestehende Probleme überwunden werden können.

Wichtigstes Instrument einer solchen Diagnostik sind die daran beteiligten Personen: die Lehrenden mit ihren Beobachtungen und die Lerner selbst mit ihren Einschätzungen der eigenen Stärken und Schwächen. Diese treten über die Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven, z.B. über Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen, ins Gespräch. Resultat solcher Gespräche können Zielvereinbarungen sein, die Übernahme von Vorschlägen oder aber der Wunsch des Lernenden, seine Position weiterzuverfolgen und so seinen nächsten Schritt zu gehen.

Gleichwohl können auch in einer Förder- und dialo-

⁴ Die acht Felder sind: Zeichenverständnis, Aufbau der Schrift, Funktionen der Schriftverwendung, Lautanalyse, Buchstabenkenntnis, Gliederung in Bausteine, Sicht-Wortschatz und Verfassen und Verstehen von Texten.

⁵ Die dominierenden Kriterien sind hierbei Objektivität, Reliabilität und Validität. Vgl. zur Einschätzung ihrer Reichweite BACKWITZ (2007 & 2009).

gischen Diagnostik Beobachtungsaufgaben helfen, Informationen zur Beratung und Begleitung von Lernprozessen zu gewinnen. Auch Testverfahren können – heuristisch eingesetzt – gewinnbringend sein: Sie helfen über die Nutzung von Vergleichsstichproben und bei wiederholtem Einsatz Lernentwicklungen sichtbar zu machen. Im günstigsten Fall sind diese Verfahren jedoch gleichzeitig unaufwändige didaktische Aufgaben, die, im Unterrichtsetting eingebaut, wichtige Informationen für den Lernbegleiter erbringen.

„Mit Erwachsenen anders als mit Kindern?“

Der Ausgangspunkt von Kursleitern wie Grundschullehrern ist zunächst vergleichbar: Beide Zielgruppen – die etwa Sechsjährigen und die erwachsenen funktionalen Analphabeten – beherrschen den Lerngegenstand Schriftsprache noch nicht hinreichend.

Daneben bestehen Unterschiede, die ursächlich dafür sind, dass

- **allgemeinpädagogisch** und **didaktisch** gefordert wird, es müsse mit Erwachsenen in Alphabetisierungsangeboten anders umgegangen werden als mit Kindern;
- **fachdidaktisch** der SPA als zum Teil unproduktiv bzw. problematisch in der Alphabetisierungsarbeit kritisiert wird (direkt im Methodenstreit der 1980er Jahre, vgl. z.B. GIESE u.a. (1984) und aktuell indirekt durch die Stärkung von Konzepten der Direkten Instruktion und des Konzept IntraActPlus (ENGEL u.a. 2009).

Solche Unterschiede und die angedeuteten Konsequenzen sollen im Folgenden diskutiert werden:

Kinder kommen mit großen Unterschieden hinsichtlich ihrer Vorerfahrungen und bisherigen Einsichten in die Funktion von Schriftsprache in die Schule. Gemeinsam ist ihnen in der Regel jedoch, dass sie noch keine formalisierten Lernprozesse erlebt haben und noch nicht mit Regelwissen, Korrektheitsansprüchen usw. konfrontiert worden sind. Sie durchlaufen deshalb die in Entwicklungsmodellen abgebildeten Stufen des Schriftspracherwerbs (vgl. bspw. die Bilanz bei SCHEERER-NEUMANN 1998 und BRÜGELMANN/ BRINKMANN 1994) mehr oder minder prototypisch. So kommen sie nach Skelettschreibungen zu alphabetischen Schreibungen, um dann mehr und mehr morphematische und orthografische Strategien auszuprägen.

Erwachsene funktionale Analphabeten haben schulische Angebote zwar in der Regel wahrgenommen, davon aber nur unzureichend profitiert. Dennoch wurden sie – eben auch formalisiert – umfangreich mit Schrift konfrontiert. Im außerschulischen Leben können sie zur Bewältigung von Anforderungen Ganzwörter abrufen, die bereits komplexer als erste Lernwörter von Grundschul-

kindern sind. Daneben wurden oftmals orthografische und morphematische Rechtschreibmuster zumindest partiell aufgenommen, sodass Schreibungen auch ungeübter Wörter zumindest teilweise anders aussehen als die von Schulanfängern (vgl. NICKEL 1998). Dennoch weisen zahlreiche Schreibungen massive Schwächen in der alphabetischen Strategie auf (vgl. ebd.). Diagnostische Verfahren sollten deshalb weiterhin die alphabetische Strategie berücksichtigen.

Ein wesentlicher Unterschied besteht sicherlich in der Befangenheit, mit der sich die Lernenden bestimmten Anforderungen stellen. Während sich die meisten Grundschul Kinder mit großer Neugier und (zunächst) weitgehend angstfrei schulischen Aufgaben – auch Testformaten – stellen, haben viele Erwachsene Vermeidungsstrategien entwickelt (MAGIN 1991, 81) und versuchen sich testähnlichen Aufgaben zu entziehen.

Aufgabe für die Lernbegleiter ist es deshalb, eine Atmosphäre zu erzeugen, die es ermöglicht, Schreibangebote zu nutzen, weil sie von den Teilnehmern als sinnvoll erlebt werden, und die als unterstützend wahrgenommen wird, sodass auch vermeintlich bedrohliche Situationen erfolgreich gemeistert werden können.

Aus diesem Grund ist die Schaffung fördernder Rahmenbedingungen eine besondere Aufgabe, aber kein Hinderungsgrund, den SPA und Verfahren im Sinne einer dialogischen Diagnostik zu nutzen. Tatsächlich wurde der SPA in Tradition Paolo FREIRES bereits um 1980 durch WAGENER/ DRECOLL in der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland eingeführt (vgl. WAGENER/ DRECOLL 1985) und stellt nach DÖBERT/ HUBERTUS (2000, 87) den zentralen Ansatz in Kursen der Alphabetisierungsarbeit dar (vgl. dazu aber KOMMNICK 2002).

Schließlich bleibt die Altersdifferenz. Tatsächlich können bei Erwachsenen Lernsettings komplexer, Themen anders und Methoden kognitiv anspruchsvoller sein, als dies bei Sechsjährigen der Fall ist. Prinzipien der pädagogischen Arbeit wie Respekt, Partizipation, Bedeutung sozialer Beziehungen, Situationsorientierung, Transparenz und Offenheit usw. sind allerdings dieselben, die lediglich oberflächlich anders realisiert werden. Die Individualität des Lerners zu achten ist jedoch auch höchstes Gut der Erwachsenenpädagogik, gleichwohl oftmals die Besonderheit dieser Gruppe „Erwachsener“ in Abgrenzung zu anderen betont wird. Bei denselben Ansätzen und analogen Grundprinzipien muss also lediglich eine andere Realisierung gefunden werden, die Adaptation von Verfahren

⁶ Die sind beispielsweise das „Wörterrätsel für Fortgeschrittene“ (BACKHAUS u.a. 2007b) und insbesondere die „Hamburger Schreibprobe“ (MAY 2002), da sie über das bloße Auszählen von Fehlern hinaus Qualitäten fokussieren (Lupenstellen) und Leistungen detailliert kategorisieren (Graphemtreffer).

sowie Transformation von Vorgehensweisen zielgruppen-spezifisch erfolgen.

Fazit

Didaktisch steht der Nutzung des SPA in Grundschule wie Alphabetisierungspraxis nichts im Wege. Eine diesem Ansatz entsprechende Vorgehensweise fordert jedoch eine veränderte Rolle der Lehrperson als dialogischer Lernberater und -begleiter, der auch in der Diagnostik die hierarchisch überlegene Position des pädagogischen „Halbgottes in Weiß“ ablegen muss. Stattdessen gilt es eine beratende Funktion zu übernehmen und Beobachtungsaufgaben mit dem Ziel einzusetzen, weitere Lernanstrengungen zu befördern. Die Prinzipien sind dabei – unabhängig von der Alterstufe weitgehend identisch – nur anders zu realisieren.

Literatur

- BACKHAUS, A./ BRÜGELMANN H./ BRINKMANN, E. (2007a): Zum Lernserver. In: Die Grundschulzeitschrift. Zur Diskussion. Heft Jan. 2007.
- BALHORN, H. u.a. (Hrsg., 1998): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Arbeitskreis Grundschule e.V.: Frankfurt a. M./Hamburg.
- BACKHAUS, A./ KNORRE, S. u.a. (Hrsg.) (2008): Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB 2. Universität: Siegen.
- BACKHAUS, A., KNORRE, S./ BRINKMANN, E. (2007b): Wörterrätsel für Fortgeschrittene. Eine Aufgabe zur differenzierten Erfassung der Rechtschreibfähigkeit von Kindern des 2. – 6. Schuljahrs. Materialbeilage zu: Grundschule Deutsch, 4. Jg., H. 2.
- BRINKMANN, E./ BRÜGELMANN, H. (1993/Neuaufgabe 2010): Ideen-Kiste Schriftsprache 1. Hamburg.
- BRÜGELMANN, H./ BRINKMANN, E. (1993): Offenheit mit Sicherheit. Lehrerkommentar zu „Ideen-Kiste Schriftsprache! Hamburg. 5. Auflage 2006. s.a. www.erika-brinkmann.de/daten/publikation/kommentar-ideenkiste.pdf.
- BRÜGELMANN, H./ BRINKMANN, E. (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: BRÜGELMANN/ RICHTER (1994), S. 44 – 52.
- BRÜGELMANN, H./ BRINKMANN, E. (1993): Ideen-Kiste Schriftsprache. Hamburg. 5. Auflage 2006.
- BRÜGELMANN, H./ BRINKMANN, E. (1998): Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil.
- BRÜGELMANN, H./ BRINKMANN, E. (2008): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB 2. Universität: Siegen.
- BRÜGELMANN, H./ RICHTER, S. (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil.
- DÖBERT, M./ HUBERTUS, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/ Stuttgart.
- ENGEL, N./ HINTZ, A.-M., SCHOLZ, A. (2009): ABC-Projekt erprobt Direkte Instruktion. In ALFA-FORUM 72 (2009). S. 30 – 33.
- GIESE, Heinz W./ GLÄSS, B. (1984): Analfabetismus in der BRD II. Editorial. In: OBST 26. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie.
- Grundschulverband e.V. (2008): Grundschule aktuell. Nr. 104. Wenn aus Erfahrung Sprache wird. Frankfurt a. M.
- KOMMICK, L. (2002): KursleiterInnen in der Alphabetisierung und Grundbildung. Diplomarbeit an der Universität Flensburg unter www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Kommnick-Diplom.pdf
- LÖFFLER, Cordula (2009): Aspekte des Anfangsunterrichts in der Alphabetisierung. In: ALFA-FORUM 72 (2009). S. 21 – 23.
- MAGIN, U. (1991), Methodische Ansätze in der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch – Überlegungen für den Einsatz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen. In: Deutsch lernen 1 – 2, S. 62 – 87.
- MAY, P., u.a. (2002): Hamburger Schreib-Probe: HSP1- 9. Hamburg (6. Auflage).
- NICKEL, S. (1998). Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der „Hamburger Schreib-Probe“. In: ALFA-FORUM 38, S. 20 – 24. (Mit Anmerkungen von Peter MAY).
- RACKWITZ, R.-Ph. (2007): Testergebnisse richtig interpretieren. In: Grundschule Deutsch, Heft 14, 2/2007, S. 42 – 43.
- RACKWITZ, R.-Ph. (2009): Diagnose und Förderung: Möglichkeiten und Grenzen von Testverfahren. In: Deutsch 5 – 10, Heft 18, 1/2009, S. 42 – 44.
- SCHEERER-Neumann, G. (1998): Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs – Wo stehen wir heute? In: BALHORN u.a. (Hrsg., 1998) S. 54 – 62.
- WAGENER, M./ DRECOLL, F. (1985): Der Spracherfahrungsansatz. In: W. KREFT (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Pädagogische Arbeitsstelle des DWV, Bonn-Frankfurt a. M.



AUTOR | Axel BACKHAUS

Axel BACKHAUS ist Grundschullehrer und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt Dialogische Förderdiagnostik des Forschungsverbunds PROFESS an der Universität Siegen. In diesem Projekt werden gestufte Verfahren einer dialogischen Diagnostik entwickelt. backhaus@paedagogik.uni-siegen.de