

11 Lernabenteuer (offener) Unterricht

Schriftsprache zu benutzen heißt, schriftsprachlich zu handeln, und zwar im Rahmen einer authentischen Situation mit einer für die Schreibenden relevanten Zielsetzung, deren Erfüllung spezifische Anforderungen stellt. Wie wichtig es daher ist, bereits im Unterricht echte Schreibenlässe zu schaffen, ist in diesem Buch bereits mehrfach angeklungen (siehe Kapitel 8).

Wir möchten Sie in diesem Kapitel dazu ermutigen, sich auf die individuellen Voraussetzungen und Ziele Ihrer Lernenden einzulassen, sie zum Verschriften eigener Gedanken zu ermutigen und ihnen insbesondere durch die Öffnung Ihres Unterrichts weitestgehend die Möglichkeit zu geben, selbst Einfluss auf die Gestaltung ihres Lernprozesses zu nehmen. Wir möchten Ihnen im Folgenden Anregungen geben, den Unterricht auch mit unzureichend alphabetisierten Lernenden handlungsorientiert, teilnehmerorientiert und offen zu gestalten.

Uns erscheint es besonders wichtig für Ihre Arbeit mit wenig literalisierten Deutschlernenden, dass Sie über folgende Kompetenzen verfügen:

- Ich kann die Interessen und Bedürfnisse bzw. Lernziele meiner Teilnehmenden mit geringen Deutschkenntnissen erheben.
- Ich kann meinen Unterricht methodisch und inhaltlich an den Voraussetzungen und den Interessen der Lernenden ausrichten.
- Ich kann die im Unterricht zu vermittelnden (schrift-)sprachlichen Strukturen in authentische Handlungskontexte einbetten.
- Ich kann in meinem Unterricht sowohl die Selbstständigkeit der Lernenden als auch die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen fördern.

Aufgabe 44

Lesen Sie die Kann-Beschreibungen und überlegen Sie:

a) Wie schätzen Sie die Bedeutung dieser Kompetenzen für Ihre Arbeit ein?

b) Wie schätzen Sie Ihr diesbezügliches Können ein?

11.1 Schauplatz Unterricht

Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie legen Ihrer Lernergruppe eines der in den Abbildungen 127 und 128 abgedruckten Beispiele als Leseaufgabe zum Themenfeld „Arbeit/Beruf“ vor. Sie erleben unterschiedliche Reaktionen Ihrer Teilnehmenden: Einigen gelingt es mit Mühe, die Sätze bzw. den Text zu erlesen, ohne zu bemerken, dass sie – Ihrer Meinung nach – den Inhalt nicht verstanden haben. Andere verstehen den Inhalt, wenn Sie vorlesen, können den Text aber nicht eigenständig erlesen. Wieder andere Lernende wirken gelangweilt, weil sie längst alles gelesen und verstanden haben, aber nun nichts damit anzufangen wissen. Eine letzte Lernerin wiederum fragt genauer nach und möchte mehr über einen der Berufe erfahren.



Klara: Papa, was ist dein Beruf?
 Anton: Ich bin Schreiner.
 Klara: Was macht ein Schreiner?
 Anton: Ich baue Türen und Fenster.
 Klara: Mama, was ist dein Beruf?
 Maria: Ich bin Frisörin.
 Klara: Eine Frisörin schneidet den Leuten die Haare, oder?
 Maria: Ja, genau. Was willst du später werden, Klara?
 Klara: Ich will Ärztin werden und im Krankenhaus arbeiten.
 Maria: Das ist ein guter Beruf. Paul, was willst du später werden?
 Paul: Ich will Bäcker werden und Kuchen und Brot backen.
 Klara: Mmm. Ja, das ist auch ein guter Beruf.

Abbildung 127: Dialog zu Berufen



17a | Lesen Sie.

- Lisa ist Lehrerin. **Sie** arbeitet in der Schule.
- Ali ist Taxifahrer. **Er** arbeitet im Taxi.
- Eva ist Kellnerin. **Sie** arbeitet im Café.
- Sascha ist Schneider. **Er** arbeitet in der Schneiderei.

| Lisa ... → Sie ... |
 | Ali ... → Er ... |

17b | Wie heißen die Personen? Schreiben Sie.



Ali ...



Abbildung 128: Berufsbezeichnungen

Aufgabe 45

Wie könnten Sie eine ähnliche Unterrichtssequenz so vorbereiten, dass sie Ihre Lernenden anspricht und interessiert? Wie können möglichst alle Teilnehmenden einen Lernerfolg daraus erzielen?

Unterrichtsinhalte so aufzubereiten, dass sie den unterschiedlichen Interessen und Voraussetzungen der Lernenden entsprechen, dass sie als sinnvoll und relevant erlebt werden, ist nicht einfach. Bei der Arbeit mit einem Lehrwerk und den darin vorhandenen Texten und Aufgabenstellungen tritt jedoch häufig das Problem auf, der Lernergruppe nicht gerecht zu werden.

Einbinden des täglichen Umfeldes

Leider konzentrieren sich die meisten bisher publizierten Lehrwerke für den Alphabetisierungsunterricht mit Anfänger(inne)n sehr auf die Vermittlung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen, Wort- und Satzstrukturen. Wortschatz wird dabei oft als Übungsmaterial für die bereits bekannten Buchstaben eingesetzt. Damit bleibt das Umfeld und die vorgestellte deutschsprachige Welt außen vor (und damit auch Situationen, in denen die Teilnehmenden schriftsprachlich handeln müssen). Gleiches gilt für die Entwicklung ihrer mündlichen Sprachkompetenz (Verstehen und Sprechen). Gerade der Zusammenhang des Erwerbs mündlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen spielt in bisher publizierten Lehrwerken oft nur eine untergeordnete Rolle.

Daher ist es wichtig, Lehrwerke und die darin angebotenen Texte im Hinblick auf die Lernergruppe zu reflektieren. Als Orientierung für die Progression beim Schriftspracherwerb mögen sie dienen, eine handlungsorientierte Anpassung der Inhalte an Ihren Lehrkontext ist aber ebenso notwendig wie die Ergänzung durch authentische, interessante Hörtexte und die teilnehmerorientierte Aufbereitung der Materialien. Nur so können die Lernenden erfahren, dass Schriftsprache eine Kommunikationsfunktion erfüllt.

11.2 Den Unterricht an Handlungen ausrichten

Die wichtigsten Ziele von kombinierten Deutsch- und Alphabetisierungskursen sind die (schrift-)sprachliche Handlungskompetenz (siehe Kapitel 8 und 10) und das Erreichen von Selbstbestimmung und Autonomie im Lernen wie auch im gesellschaftlichen Handeln. Sowohl mündlich als auch schriftlich sollen die Lernenden befähigt werden, „im Kontext der gemeinsamen Lebenswelt situations- und partneradäquat zu kommunizieren, um sich über bestimmte Inhalte zu verständigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen“ (Bach/Timm 2003, S. 11f.). Obwohl diese Formulierung ursprünglich für den regulären Fremdsprachenunterricht gewählt wurde, ist ihre Relevanz auch für Literalisierungsprozesse hervorzuheben: Durch das Erlernen der deutschen Sprache sowie des Lesens und Schreibens sichern sich die Kursteilnehmenden ihre Integration in die Gesellschaft und die Beschäftigungswelt.

Das bedeutet auch, dass das oberste Ziel des Unterrichts nicht das Bestehen einer Prüfung sein kann, sondern dass es gerade im Alphabetisierungs- und Basisbildungsunterricht darum gehen muss, dass die Teilnehmenden eigenständig auf gesellschaftliche (und gegebenenfalls berufliche) Herausforderungen zu reagieren lernen (siehe dazu auch Biffel 2010). Es geht darum, die Lebenswelt der Teilnehmenden ins Klassenzimmer zu holen und die Lernenden in die Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses einzubeziehen.

Beachten Sie dies, rücken Sie die Kursteilnehmenden ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Die Möglichkeiten, diese Prinzipien der Handlungs- und Teilnehmerorientierung im Unterricht umzusetzen, sind vielfältig und hängen sowohl von äußeren Bedingungen als auch von der Zusammensetzung der Gruppe ab. Das folgende Beispiel soll einen Eindruck davon vermitteln, wie bereits die ersten Unterrichtseinheiten an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen können.

Unterrichtsvorschlag

In welchen Lebensbereichen und in welchem Ausmaß die Schrift ihren Alltag durchzieht, erfahren die Teilnehmenden, wenn Sie Beispiele präsentieren oder sie selbst Bilder sammeln, die Schrift im täglichen Leben belegen. Anhand solchen Bildmaterials können Sie thematisieren, welche Informationen mit Schrift transportiert werden.

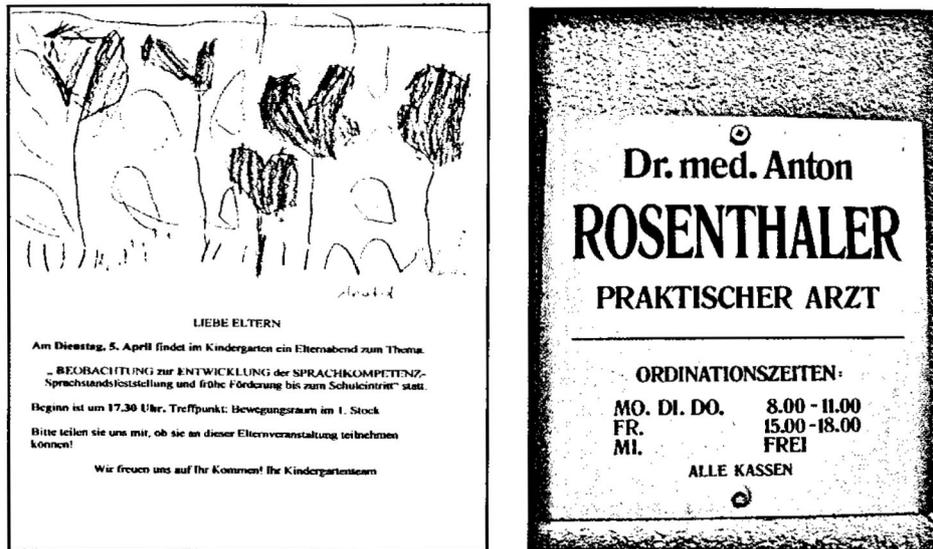


Abbildung 129: Schriftverwendung in verschiedenen Lebensbereichen (eigenes Material, A. Hrubesch)

Die Auswahl solcher Materialien verdeutlicht zentrale Alltagsthemen, die Sie für das Erarbeiten von Schriftsprache heranziehen können, zum Beispiel für Sichtwortschatz oder zum (sinnerfassenden oder suchenden) Lesen. Gleichzeitig wird bei den Lernenden über solche alltäglichen Beispiele das Bewusstsein für die Kommunikations- und Informationsfunktion von Schriftsprache erst geschaffen und geschärft, was bei wenig alphabetisierten Menschen nicht vorausgesetzt werden kann. Besonders erfolgreich ist die Förderung, wenn die Informationen für die Lernenden persönlich relevant sind.

11.3 Gemeinsam mit den Lernenden planen

Wenn Sie Ihren Kurs mit Ihren Teilnehmenden zusammen planen, so heißt das zum Einen, dass Sie deren Vorkenntnisse und inhaltliche Interessen bei der Auswahl der Lehrinhalte berücksichtigen müssen; Sie müssen sich fragen, welche Inhalte Sie vermitteln wollen und mit welchen Materialien Sie dies tun. Zum Anderen werden Sie die Teilnehmenden in die Organisation der Lernaktivitäten einbeziehen: Auf welche Art erarbeiten wir bestimmte Inhalte? In welcher Reihenfolge und Geschwindigkeit wollen wir dies tun?

Eine erste Festlegung von Lerninhalten und -prozessen ergibt sich meist aus den Curricula der Kurse, die so flexibel sind, dass sie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und eine gewisse Orientierung an den Erfahrungen der Lernenden zulassen. Zu Beginn des Prozesses der Autonomieförderung wird es schwierig sein, die Interessen und Lernziele in einer sprachlich heterogenen Gruppe ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen gemeinsam eruieren zu wollen. Sie werden anfangs sicherlich sehr stark steuern. Doch der Prozess ist wichtig und muss von Anfang an von dem Bemühen getragen sein, die Lernenden aktiv einzubeziehen und das Ausmaß ihrer Mitgestaltung laufend zu erhöhen.

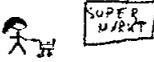
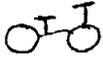
Wir möchten Ihnen am folgenden Beispiel zeigen, wie Sie mit einer scheinbar einfachen Aktivität zum alltäglichen Tagesablauf Ihrer Teilnehmenden gleichzeitig deren Bewusstsein für das Planen und Strukturieren von Lernzeit und Lernprozessen schärfen und sich ebenso der Arbeit mit Tagesplänen im offenen Unterricht annähern können.

Unterrichtsvorschlag Wir schlagen Ihnen als Beispiel eine Unterrichtseinheit vor, die die sprachliche Ebene der Vermittlung von Uhrzeit, Zahlenangaben und Wortschatz zum Thema „Tagesablauf“ mit der Ebene der Organisation des Tages für den Lernprozess verbindet. Ziele für diese Unterrichtseinheit sind:

- Die Lernenden sprechen über ein persönlich relevantes Thema: ihren Tagesablauf (gegebenenfalls auch in ihrer Erstsprache).
- Die Lernenden schärfen ihr Bewusstsein für die ihnen zur Verfügung stehende Lernzeit und für ihre Zeiteinteilung.
- Die Lernenden formulieren Vorhaben und Ziele für die Zeit außerhalb des Kurses.
- Die Lernenden bereiten sich auf den späteren Umgang mit Tagesplänen vor.

Bitten Sie die Lernenden nach der thematischen Einführung, ihren Tagesablauf darzustellen. Das kann als Zeichnung, mit vorbereiteten Bildern, die sie auf Papier aufkleben, oder in Tabellenform sein, die Text und Bild vereint:



Was ?	Wie lange? 	Allein? 	Mit anderen? 
Beschäftigung mit Kindern 			
Kochen 			
Einkaufen 			
Putzen 			
Deutsch lernen 			
Fernsehen 			
Fahrrad fahren 			

Feick, Heintze, Schramm (2010, S. 261)

Abbildung 130: Arbeitsblatt zum Thema Tagesablauf

Auf diese Tagesabläufe können Sie immer wieder zurückgreifen: Die Lernenden formulieren mit Ihrer Hilfe kleine Vorhaben (Lernziele) für einzelne Tageszeiten, Sie schreiben diese auf und machen sie den Lernenden transparent. Die so festgehaltenen Tagesziele sind für eine Evaluation zugänglich; die Selbstkontrolle der Lernenden kann daran anschließen. Denn neben der eigenständigen Planung von Lernzielen gehört auch die Beurteilung des Lernfortschritts durch die Lernenden selbst zum selbstgesteuerten Lernen (siehe auch Kapitel 10.3).

Die Arbeit mit Tages- und Wochenplänen setzt sich fort, wenn Sie mit den Lernenden regelmäßig die täglich zu bewältigenden Aufgaben (im Kurs und außerhalb des Kurses)

thematisieren und die Lernenden an der Einteilung der Inhalte, an der Intensität von Wiederholungsphasen oder an der Wahl der Arbeitsweisen beteiligen. So erreichen Sie ein hohes Maß an Transparenz für den Kursverlauf und geben den Lernenden Verantwortung für ihren Lernprozess.

11.4 Den Unterricht öffnen

Selbstgesteuertes Lernen heißt nicht, dass die Teilnehmenden individuell ihren Zielen folgen, sondern dass sie im Kurs Unterstützung finden, ihr Lernen (Ziele, Themen, Inhalte, Formen) zunehmend selbst in die Hand zu nehmen und eigenständig zu arbeiten. Die Teilnehmenden aktiv in die Planung von Kursinhalten und Lernzielen einzubinden ist eine notwendige Voraussetzung dafür. Doch wie kann das funktionieren? Alle Teilnehmenden haben unterschiedliche Lernerfahrungen, eine andere Motivation, eine individuelle Lebensgeschichte. Und dazu kommen im Kurs verschiedene Erstsprachen als weitere Herausforderung.

Aufgabe 46



Beobachten Sie in Videobeispiel 13 *Würfelspiel* die Lernenden.



- a) Wie nehmen Sie den Umgang der Lernenden mit den Anforderungen des Spiels war?

- b) Welche unterschiedlichen Kompetenzen und Schwierigkeiten beim Bewältigen der Aufgabe könnten hierfür der Grund sein?

Für Ihren Unterricht bedeutet diese Heterogenität, dass Sie unterschiedliche Übungsformen und Aufgabentypen anbieten, dass Sie diese eventuell im Schwierigkeitsgrad bzw. in den zu verfolgenden Lernzielen abstufen und anpassen müssen. Das bedeutet ein hohes Maß an Binnendifferenzierung.

Gerade bei großen Lerngruppen stößt der zentral von der Lehrkraft gesteuerte Unterricht jedoch an seine Grenzen. Es ist daher unabdingbar, mit offeneren Unterrichtsformen zu arbeiten. Einige Charakteristika eines solchen offenen (oder sich öffnenden) Unterrichts haben wir bereits angesprochen, so z.B.:

- Die Lernenden setzen sich eigene Lernziele und planen ihre Lernaktivitäten weitgehend eigenständig (z.B. im Rahmen von Stationenarbeit, Werkstattunterricht oder längerfristig durch Tages- und Wochenpläne).
- Die Lernenden werden in ihrer Individualität angesprochen, erhalten entsprechende Lernangebote und lernen sich selbst als Lernende kennen.
- Die Lernenden können inhaltliche Schwerpunkte setzen und Themen bzw. Texte ihren persönlichen Interessen entsprechend auswählen.
- Die Lernenden treffen Entscheidungen im Hinblick auf Zeit und Inhalt ihrer Lernaktivitäten (z.B. Prioritätenlisten aufstellen) und wählen ihren Zugang (z.B. Hören, Sortieren, Basteln) zu neuen Lerninhalten.
- Die Lernenden bearbeiten Aufgaben unabhängig von den Unterrichtenden und kontrollieren ihre Arbeitsergebnisse selbst.

Merkmale offenen Unterrichts

Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie gänzlich auf die Unterstützung der Lehrenden verzichten können. Im Gegenteil muss die Fähigkeit, selbstständig zu planen, zu lernen, zu entscheiden und zu evaluieren, erst entwickelt werden, wobei sich lehrerseitige Lenkung und der Aufbau von Selbstständigkeit und Selbstvertrauen der Lernenden verbinden lassen.

Unterrichtsbeispiel



Dass unzureichend alphabetisierte Kursteilnehmende für die Selbstorganisation ihrer Lernprozesse zahlreiche Grundlagen im Unterricht erst erwerben müssen, veranschaulichen die Sequenzen in Video-[beispiel 14 Lernen lernen](#). Sie können dort Schwierigkeiten einer unzureichend alphabetisierten Kursteilnehmerin beim Einkleben (Sequenz 1 *Einkleben*), beim Datieren der Arbeitsmaterialien (Sequenz 2 *Datieren*) und bei der Führung eines Materialordners (Sequenz 3 *Hefterführung*) beobachten. Die Lehrkraft unterstützt die Lernerin, indem sie ihr systematisch und geduldig Aspekte der Organisation des Lernprozesses erklärt, um ihr ein zunehmend selbstständiges Lernen zu ermöglichen.



Selbstorganisation als Thema

Es ist in der Arbeit mit Personen, die bisher kaum in einem schulischen Kontext gelernt haben, unbedingt notwendig, solche Lernprozesse auch im Unterricht zu thematisieren und ihnen ausreichend Zeit einzuräumen. Die vermeintlich einfache Aufgabe „Mappe ordnen“ besteht aus vielen Schritten und bedingt auf Seiten der Lernenden ein Verständnis dafür, wozu und nach welchen Gesichtspunkten sie ihre Lernunterlagen ordnen sollen. Als Unterrichtende neigen wir möglicherweise dazu, solche Aktivitäten zuhause erledigen zu lassen; davon ist im Alphabetisierungsunterricht jedoch größtenteils abzuraten. Wenn die Vermittlung schulischer Arbeitsweisen als zentrales Element der Basisbildung begriffen wird, so ist ihr auch innerhalb des Kurses ausreichend und immer wieder Zeit einzuräumen. Gerade bei Lernenden mit wenig schulischer Lernerfahrung muss die Einführung von Elementen offenen Unterrichts gut durchdacht und an den Lernenden ausgerichtet sein.

Aufgabe 47

Überlegen Sie, welche Eigenschaften und Grundhaltungen Ihrer Lernenden die Umsetzung offener Unterrichtsmethoden fördern können.

Wir möchten Ihnen im Folgenden einige Möglichkeiten vorstellen, wie Sie Ihren Unterricht öffnen und den Bedürfnissen Ihrer Teilnehmenden anpassen können. Dies ist durch einfache Formen der Binnendifferenzierung innerhalb des Gruppenunterrichts möglich (Teilkapitel 11.4.1). Lernen an Stationen (Teilkapitel 11.4.2) und Werkstattunterricht (Teilkapitel 11.4.3) können mit bereits sehr eigenständig entscheidenden Lernenden zu weitgehender Individualisierung und Autonomie der Lernenden führen.

11.4.1 Offene und differenzierte Arbeitsblätter

Auch einzelne Sequenzen bzw. Aktivitäten des Unterrichts lassen sich relativ einfach durch die Variation von Arbeitsblättern öffnen, sodass sie den unterschiedlichen Vorkenntnissen bzw. Interessen Ihrer Lernenden gerecht werden. Durch diese Art der Binnendifferenzierung soll Chancengleichheit hergestellt werden: So können alle Kursteilnehmenden entsprechend ihren Möglichkeiten individuell gefördert werden, indem Sie zu einem Material Aufgabenstellungen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades anbieten.

Unterrichtsvorschlag



Die Jahreszeiten / das Wetter
Wortschatztraining und Satzübungen

der Schnee	der Frühling	die Wolke

Win - Herbst - Him - ter - mel

Anfänger in der Schriftsprache schreiben die neuen Wörter von einer Vorlage ab.

Schnellere Lernende versuchen, die Wörter eigenständig aus den vorgegebenen Silben zu erschließen und überprüfen ihre Lösungen anhand einer Vorlage.

Fortgeschrittene Lernende schreiben die Wörter ohne jegliche Lerngerüste, nur mit Unterstützung der Bilder. Sie kontrollieren ihre Lösung mithilfe eines Lernwörterbuchs.

Hamburger ABC Teil X Themenmix 2, (2001, S. 43-45)

Abbildung 131: Binnendifferenzierung durch Aufgabenstellung

Diese Übung zeigt, dass mit einfachen Mitteln bereits eine Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad möglich ist. Die gesamte Kursgruppe setzt sich mit demselben Themenkomplex auseinander – eine wichtige Voraussetzung für die Weiterarbeit in der ganzen Gruppe. Für die Beschäftigung mit dem Material werden die binnendifferenzierten Übungen oder Aufgaben auf unterschiedliche Arbeitsblätter kopiert, deren Schwierigkeitsgrad mit einem Farbsystem kenntlich gemacht werden kann. Die Lernenden können mit Unterstützung der Unterrichtenden den für sie passenden Schwierigkeitsgrad auswählen.

Eine weitere Möglichkeit der Binnendifferenzierung ist die Verwendung von sehr offenen, nicht themenbezogenen Arbeitsblättern. Abbildung 132 zeigt Ihnen ein Beispiel dafür, wie die Lernenden an einen eigenständigen Umgang mit Texten (hier: suchendes Lesen) herangeführt werden können: Die Blätter und Aufgaben können unverändert mit unterschiedlichen Texten bzw. Unterlagen verwendet werden.



Name: _____ Datum: _____

📄 ⓘ Informationen

meine Fragen	die Information
1. _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____

Abbildungsmaterial: Lehrgang Englisch 1, erstellt 1999/2001

Name: _____ Datum: _____

Vorlage / Thema

☀️ Lesen Sie. Suchen Sie eine Veranstaltung, die sie interessiert.

✍️ Notieren Sie die wichtigsten Informationen.

Was? _____

Wann? _____

Wo? _____

Für wen? _____

Kosten? _____

Muss man etwas mitbringen? _____

Muss man sich anmelden? _____

.....? _____

.....? _____

🗨️ Erzählen Sie Ihren KollegInnen im Kurs davon

eigenes Material, M. Ritter/A. Hrubesch

Abbildung 132: Offene Arbeitsblätter zum Einsatz mit unterschiedlichen Texten

Unterrichtsvorschlag

Beispielsweise lassen sich diese Arbeitsblätter beim Trainieren von Lesestrategien einsetzen: durch das Formulieren von Fragen an den Text und die Suche nach relevanter Information aus einer Fülle von Schrift. Die Arbeitsblätter haben keinen Themenbezug, die Differenzierung erfolgt durch das angebotene Material (z.B. ein Kinoprogramm, die Broschüre eines Fitnesscenters oder eines Elterntreffs, ein Veranstaltungsprogramm im Internet), das die Lernenden selbst mitbringen sollen und aus dem sie ihren Interessen entsprechend wählen können. Lese- und schreibungewohnte Teilnehmende halten die Fragen und Antworten noch nicht schriftlich fest. Die Verwendung des Arbeitsblattes mit den Schreiblinien dient bereits von Anfang an der Heranführung an entsprechende Aufgaben. Trotz unterschiedlicher Textgrundlagen verfolgen alle dasselbe Sprachlernziel – eine gemeinsame Ebene, die trotz Differenzierung und Individualisierung nicht vernachlässigt werden darf.

Unterrichtsbeispiel



Sehen Sie in Videobeispiel 15 *Binnendifferenzierung*, wie die Teilnehmenden innerhalb eines Kurses unterschiedliche Aufgabenstellungen bearbeiten. Das Thema „Angaben zur Person“ ist für alle identisch, sodass sie danach mit einer gemeinsamen Aktivität anschließen können. Die Unterrichtende kann individuelle Hilfestellung leisten, alle Lernenden arbeiten und kontrollieren ihre Ergebnisse weitgehend eigenständig.



Je genauer die Lernenden ihre Lerninteressen formulieren können und je mehr Sie als Unterrichtende dies wertschätzen, desto deutlicher identifizieren sich die Teilnehmenden mit dem Lernen und ihrem Fortschritt. Sie entwickeln Stolz und Eigenständigkeit.

Das folgende Teilkapitel beschäftigt sich mit methodischen Elementen, die diese Eigenständigkeit weiter unterstützen und eine noch stärkere Öffnung des Unterrichts hinsichtlich der Bedürfnisse der Lernenden ermöglichen.

11.4.2 Lernen an Lernstationen

Lernen an Stationen bedeutet, dass Sie in einem oder mehreren Räumen verschiedene Lernangebote zur Verfügung stellen. Für eine zufriedenstellende und erfolgreiche Arbeit müssen alle Lernenden bereits an das Formulieren von kleinen Lernzielen gewöhnt und sich ihrer Bedürfnisse bewusst sein. Mit den Aufgabentypen sollten sie vertraut sein.

Sie können mit Ihren Lernenden gut strukturiert und in kleinen Schritten die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Selbstkontrolle parallel zur Arbeit an sprachlichen Strukturen trainieren, indem Sie ein vielfältiges Angebot an Materialien und Aufgaben bereitstellen; die Lernenden bearbeiten eine individuelle Auswahl. Die Vorbereitung von Lernstationen erfordert zunächst einen größeren Zeitaufwand, jedoch kann jede Station mehrfach verwendet werden und in die zukünftige Unterrichtsgestaltung einfließen. Durch das relativ freie Arbeiten der Lernenden finden Sie mehr Zeit und Kapazitäten, einzelne Stationen oder Lernende individueller zu betreuen. Folgende Formen sind denkbar:

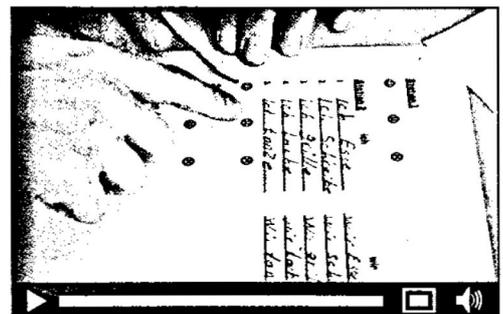
1. Sie erstellen verschiedene Stationen, die unterschiedliche Perspektiven auf das Thema erlauben. Dabei bedient z.B. jede Station eine Fertigkeit, erfordert eine bestimmte Lernaktivität oder enthält einen Aufgabentyp. Alle Lernenden absolvieren eine für sie geeignete Anzahl an Stationen.
2. Sie bereiten die Stationen wie beschrieben vor, planen jedoch einen zeitlichen Rhythmus ein, nach dem die Teilnehmenden an die nächste Station wechseln.
3. Sie bereiten Pflicht- und Wahlstationen vor. Die Lernenden durchlaufen nun je nach Kenntnissen alle Pflichtstationen und eine individuelle Anzahl von Wahlstationen in freier Zeiteinteilung.

Die Einführung in das Lernen an Stationen erfordert eine längere Übungsphase, wenn die Abläufe und das eigenständige Entscheiden über Auswahl der Aufgaben und Einteilung der dafür benötigten Zeit für die Lernenden noch neu sind. Voraussetzung für das Lernen an Stationen ist die Einführung der einzelnen vorkommenden Übungstypen. Die Anforderungen sollten daher langsam gesteigert und anfängliche Schwierigkeiten nicht unterschätzt werden.

Unterrichtsbeispiel



In Sequenz 1 *Einführung der Stationen* (Videobeispiel 12 *Stationenarbeit*) können Sie sehen, dass die Lernenden sehr genau wissen müssen, was an jeder Station zu tun ist. Dies können Sie zunächst frontal erläutern oder Sie gehen alle Stationen mit Ihren Lernenden ab und erklären die Aufgaben. Bereiten Sie sogenannte Laufzettel vor, auf denen die Lernenden abhaken können, was sie erledigt haben, und auf denen sie angeben, wie leicht oder schwer eine Aufgabe bzw. Station war.



Ziel dieser Stationenarbeit ist die Wiederholung und Festigung bereits bekannter Silben, Wörter und Sätze sowie das Einüben von Elementen der eigenen Lernorganisation. Folgende Stationen werden den Lernenden zur Verfügung gestellt, von denen sie drei oder vier durchlaufen:

1. Station: Silben zu Wörtern verbinden und Bildern zuordnen;
2. Station: Verben in der 1. Person Singular und Plural konjugieren („ich“ und „wir“);
3. Station: Bildern bekannte Sätze bzw. Sätze bekannten Bildern zuordnen;
4. Station: Wörter zu Sätzen verbinden;

5. Station: auf Bildern dargestellte Begriffe benennen und Reimwörter als Bildpaare ordnen;
6. Station: den Jahreszeiten die Monate zuordnen.

Bei Lernenden, denen offene Unterrichtsformen gänzlich neu sind, sollten Sie im Kursverlauf mit nur einer Station beginnen und die Anzahl zunehmend erhöhen, bis alle Lernenden an verschiedenen Stationen arbeiten. Besprechen Sie die Arbeit an den Stationen nach, um die Anforderungen für den nächsten Einsatz der Lernangebote gegebenenfalls anpassen zu können.

Individualisierung

Natürlich könnten Sie die Aufgaben auch mit der gesamten Gruppe in chronologischer Reihenfolge und mit einer starken Lenkung in Bezug auf die Bearbeitungszeit und die Ergebniskontrolle durchführen. Bei der Stationenarbeit können wir jedoch mehr Verantwortung auf die Lernenden übertragen, die beispielsweise Reihenfolge, Zeitmanagement und (Selbst-)Korrektur übernehmen. Gerade bei sehr heterogenen Gruppen ist das individuelle Lernen an verschiedenen Stationen eine geeignete Organisationsform.

11.4.3 Lernwerkstatt

Geht die Auswahl, die die Lernenden treffen können, so weit, dass nicht nur Aufgaben, sondern auch Thema und zu verfolgendes Lernziel individuell von den Teilnehmenden bestimmt werden können, spricht man von Werkstattunterricht. Im Kontext der Basisbildung mit Personen deutscher Erstsprache ist dieser weit verbreitet, weil er den unterschiedlichen Voraussetzungen, vor allem aber auch den verschiedenen Interessen und konkreten Bedürfnissen der Lernenden optimal gerecht wird. Auch hierbei wird an Stationen gearbeitet, allerdings wählen die Lernenden die Aufgaben, Dauer und Abfolge. So kann etwa ein Teilnehmender in einer Einheit am Computer für die Führerscheinprüfung lernen, während eine andere Lernerin ihre Rechtschreibung mithilfe gezielter Aufgabenblätter verbessern möchte und wieder ein anderer Teilnehmer die wichtigsten Informationen aus einem Zeitungsartikel zur Innenpolitik entnehmen oder seinen Handyvertrag schriftlich kündigen möchte. Dafür müssen ihnen Unterlagen und Materialien zur Verfügung stehen, die im Vorfeld vor- und aufbereitet werden.

Ein interessantes Beispiel hierfür auf niedrigerem Alphabetisierungsniveau ist die „Buchstabenwerkstatt“ der Materialsammlung *Alphabet Spuren* (Akronym 1998). Sie bietet Material für den Werkstattunterricht, um nach der Einführung jeweils einer Graphem-Phonem-Korrespondenz frei gewählte Aufgaben im eigenen Tempo zu bearbeiten, so z.B. zur räumlichen Orientierung, optischen Differenzierung oder akustischen Durchgliederung.

Werkstattunterricht bedeutet größte Individualisierung und setzt voraus, dass die Lernenden bereits ein hohes Bewusstsein für die zu erreichenden Lernziele erlangt haben. Unterrichtende fungieren als Begleitende, sind bei der Auswahl sowie beim Lösen der Aufgaben behilflich, übernehmen aber kaum Steuerung.

11.5 Fazit

Mit diesem Kapitel wollten wir Ihnen Anregungen bieten, wie Sie Ihr Methodenrepertoire in Richtung offene Unterrichtsorganisation erweitern und dabei handlungs- und teilnehmerorientiert vorgehen können. Sie können einzelne Aktivitäten oder Arbeitsphasen innerhalb Ihrer Kursgruppe differenziert anlegen und Arbeitsblätter bzw. Aufgaben entsprechend bearbeiten. Alternativ dazu können Sie die vorbereiteten Materialien an Lernstationen offen anbieten oder sogar Werkstattunterricht durchführen, in dem Sie als Unterrichtende nur noch eine begleitend-unterstützende Rolle einnehmen.

Einheiten offenen Charakters erfordern verschiedene Sozialformen, Materialien usw. und setzen sie in einen ganzheitlich fördernden Kontext. Offen zu unterrichten bedeutet, eine geeignete Balance zwischen lehrerseitiger Fremdsteuerung und lernerseitiger Selbststeuerung herzustellen.

Bei der Öffnung des Unterrichts mit lese- und schreibungsgewohnten Lernenden geht es um Elemente des analytischen Sprachenlernens, vor allem aber um die Gestaltung von motivierenden Aktivitäten für Lernende, denen das Lernen in einem schulischen Kontext (relativ) unbekannt ist. Diese Teilnehmenden müssen ermutigt werden, ihre bisherigen informellen Lernerfahrungen zu reflektieren und Lösungsstrategien zu erschließen, um diese dann gezielt und eigenständig anwenden zu können. Meist sind unsere Teilnehmenden nicht grundsätzlich „lernungsgewohnt“, sondern haben im Laufe ihres Lebens sehr viel gelernt und dabei auch – unbewusst – viele Strategien angewendet, die es nun hervorzuheben, bewusst zu machen und für das weitere formale Lernen zu nutzen gilt.

Lese- und schreibunerfahrene Migrantinnen und Migranten sind in ihrer neuen Umgebung mit den Anforderungen einer Gesellschaft konfrontiert, in der Schrift eine zentrale Rolle spielt. Um diese Rolle aber auch nachvollziehen und Schrift nicht gleichzeitig als bloßen Lernstoff in der Parallelwelt des Kurses verbleiben zu lassen, muss ständig die Brücke vom Kurs zum Alltag der Lernenden gebaut werden. Wer seine schriftsprachlichen Kenntnisse gezielt nutzen kann, um z.B. einem Text die wichtigsten Informationen zu entnehmen, ohne jedes Wort zu verstehen, ist in geringerem Maße auf Hilfestellung angewiesen. Die erworbenen Lesestrategien können auf immer neue Kontexte und Dokumente übertragen werden und ermöglichen auf diese Art die Bewältigung schriftsprachlich anspruchsvoller Situationen.

Lesetipps



AlfaZentrum für MigrantInnen der Wiener Volkshochschulen (Hrsg.) (2004): *Alfa-Blicke – Einblicke in die Alphabetisierung mit MigrantInnen*. http://www.vhs.at/lernraum_alfa-blicke.html (Zugriff: 14.06.2012).

Die *Alfa-Blicke* informieren in kurzen Beiträgen über den Unterrichtsansatz am AlfaZentrum für MigrantInnen der Wiener Volkshochschulen und illustrieren ihn anschaulich mit Beispielen, Erfahrungen, Aktivitäten und Materialien aus der Unterrichtspraxis.

Feldmeier, Alexis (2009): *Offene Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen und zweitsprachlichen Alphabetisierung*. In: Bothe, J. (Hrsg.): *Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven*. Alphabetisierung und Grundbildung. Band 3. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 175-195.

Aufbauend auf dem Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs erläutert der Autor in diesem Beitrag Methoden des offenen Unterrichts und vergleicht Ansätze aus der erst- und zweitsprachlichen Alphabetisierung. Er macht Unterrichtsvorschläge unter anderem für den Einsatz von Tages- und Wochenplänen und ordnet diese in eine Progression von geschlosseneren hin zu ziemlich offenen Unterrichtskonzepten ein. Der Aufsatz bietet einen guten Überblick über die Einsatzmöglichkeiten offener Unterrichtsformen in der Arbeit mit wenig literalisierten Lernenden.



Ritter, Monika (2002): *Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen*. http://www.lernraum.at/lernraum_alfazentrum-texte.html (Zugriff: 14.06.2012).

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Vermittlung von Lern- und Lesestrategien im Alphabetisierungsunterricht mit fortgeschrittenen Lernenden. Es wird erläutert, wie diese Strategien im Unterricht anhand offener Arbeitsblätter so verinnerlicht werden, dass sie auch parallel zum Kurs und über den Kurs hinaus auf neue schriftliche Anforderungen übertragen werden können und so den Lernenden Selbstvertrauen im Umgang mit unbekanntem Texten geben. Dieses Vorgehen basiert auf der am AlfaZentrum für MigrantInnen der Volkshochschule Wien entwickelten Methode, bei der die Selbstständigkeit der Lernenden stets im Vordergrund steht.