

LERNSTRATEGIEN

im Kontext der Grundbildung Erwachsener und des lebenslangen Lernens

Grundbildung Erwachsener

In Deutschland gibt es keine Diskussion darüber, was unter Grundbildung Erwachsener zu verstehen oder eben nicht zu verstehen ist. Genau genommen ist nicht einmal die Diskussion, ob Grundbildung nach Alphabetisierung einsetzt oder ob Alphabetisierung ein Teil einer umfassender und vielleicht sogar ganzheitlicher zu verstehenden Grundbildung sei, bis zu einem Konsens oder auch nur Dissens gebracht worden. Insofern erscheinen einige Ausführungen zur Grundbildung Erwachsener sinnvoll, bevor ich auf das Thema von Lernstrategien in ihrem Kontext näher eingehe. Zum Beispiel:

- ist Grundbildung für Erwachsene NICHT das verspätete Nachholen von Grundschul-Bildung – auch wenn sich diese Vorstellung zunächst spontan einstellen mag, möglicherweise aus historischen Gründen.
- ist Grundbildung NICHT NUR das Erlernen von Lesen und Schreiben – auch wenn Alphabetisierung auf jeder Altersstufe ein unverzichtbares Element von Grundbildung ist. Mehr noch: Schriftsprachliche Fähigkeiten müssen noch innerhalb von Grundbildung über Alphabetisierung hinausgehen. Nicht einmal die in Deutschland noch gar nicht selbstverständliche Einbeziehung von elementarem Rechnen in die Alphabetisierung wäre hinreichend.
- ist Grundbildung ein unverzichtbarer Baustein im Fundament des Lebenslangen Lernens (LLL). Auch wenn wir die entsprechenden Äußerungen der EU als ökonomistisch verkürzt kritisieren, kann weder auf das LLL noch auf die in diesem enthaltene Vorstellung einer notwendigen Grundbildung verzichtet werden.
- ist Grundbildung mit der Einbettung in die Entschlüsse, Memoranden etc. zum LLL für EU-Mitgliedsländer eine Pflichtaufgabe.
- ist Grundbildung ein konstitutiver Teil der Erwachsenenbildung (EB) und damit ein wesentliches Element im gesamten Bildungssystem – auch wenn das den Verantwortlichen weder in der Bildungspolitik noch in den entsprechenden Einrichtungen, ja nicht einmal in den universitären und sonstigen EB-Instituten bewusst zu sein scheint.
- ist Grundbildung in dynamischen Gesellschaften mit zunehmender Flexibilität und Migration von Menschen eine Daueraufgabe. Und es ist dies als Bildungsaufgabe – auch wenn interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Sozialpädagogik und Sozialarbeit hier stärker gefragt ist als in manch anderem Bildungsbereich. Es handelt sich NICHT um ein Almosen für (geistig und/oder materiell) Arme, das man sich leistet oder auch nicht – und auch nicht um ein momentanes Problem, das mit einer Kampagne aus der Welt zu schaffen wäre.

Darüber hinaus ist Grundbildung NOCH KEIN fest definierter Begriff, auch international nicht. Das bedeutet, hier liegt eine Gestaltungsaufgabe für alle, die in diesem Bereich arbeiten – und damit gleichzeitig eine Gestaltungschance. Definitionsmacht hängt mit gesellschaftlicher Macht zusammen – aber nicht ausschließlich. Zurzeit scheint ein Fenster offen zu sein, an der Bestimmung dessen, was unter Grundbildung zu verstehen sei, mitzuwirken.

Lebenslanges Lernen

Es geht also nicht um das Nachholen von Grundschul-Bildung, welche andere, in dieser Hinsicht glücklichere Menschen bis zu ihrem zehnten Lebensjahr bereits hinter sich gebracht haben. Es geht um das Fundament des Lebenslangen Lernens (LLL). Da lohnt es sich zu vergewissern, was darunter

zu verstehen ist. In der kürzesten Fassung heißt es, Lebenslanges Lernen ist die Gesamtheit allen formalen, nicht-formalen und informellen Lernens über den gesamten Lebenszyklus eines Menschen hinweg. Das heißt also – wenn wir die embryonalen Erfahrungen und Lernprozesse mal außen vor lassen – alles Lernen von der Geburt an bis zum Lebensende. Ob im und nach dem Tode noch Lernprozesse stattfinden, wird wohl Glaubenssache bleiben.

Interessant für die Arbeit im Bereich von Grundbildung und für die Frage der Vermittlung bzw. Aneignung von Lernstrategien ist nun, dass mit dem Konzept des LLL das Verknüpfen der einzelnen Elemente des Lernens gefordert wird. Auf Seiten der Angebote werden Bildungsintegration und strukturelle Veränderungen des Bildungssystems verlangt, neue Formen der Bestätigung von Lernleistungen/Qualifikationen, voraussichtlich Portfolios. Und auf Seiten der Individuen geht es um *selbstorganisiertes Lernen* und *Selbstmanagement der eigenen Lernbiographie*. Der Schwerpunkt der Forderungen nach und Überlegungen zum LLL richtet sich auf Aus- und Weiterbildung. Nichtsdestotrotz geht es auch darum, dass LLL „zweite Chancen“ zum Erwerben und zum Auffrischen von Grundfähigkeiten bietet.

Die erste von sechs Grundbotschaften, die im EU-Memorandum zum LLL formuliert worden sind, lautet „Neue Basisqualifikationen für alle“. ¹ Auf fünf neue Basisqualifikationen haben sich die VertreterInnen in der EU-Kommission geeinigt:

- IT-Fertigkeiten
- Unternehmungsgeist (Entrepreneurship, wofür es im Deutschen keinen Begriff gibt)
- Fremdsprachen
- soziale Fähigkeiten
- technologische Kultur

Zu den Grundbotschaften wurden jeweils spezifische Fragen genannt – hier zum Beispiel: Wie lässt sich ein Instrumentarium für die Prüfung auf Basisqualifikationen und eine entsprechende Selbstbewertung weiterentwickeln? Bei näherer Betrachtung der Aufzählung überrascht es etwas, soziale Fähigkeiten als neue Basisqualifikation zu finden – gehörten sie bisher noch nicht dazu? Und die meisten PädagogInnen haben vermutlich noch nie etwas von Entrepreneurship gehört. Was PraktikerInnen aber sofort auffällt ist, dass nur Bereiche genannt werden, während offen bleibt, bis zu welchem Grad an Differenziertheit und Beherrschung Fähigkeiten jeweils noch als *Grundbildung*, pardon, -qualifikationen gelten sollen.

Auch taucht die Frage auf, ob mit *Grundbildung* das Gleiche gemeint ist wie mit *Basisqualifikationen* und wie mit *Grundfertigkeiten* (basic skills)? Möglicherweise sind Schwerpunkte und Akzente jeweils etwas anders gesetzt, möglicherweise haben wir es mit den Schwierigkeiten des Übertragens von Konzepten aus dem Englischen ins Deutsche – mit jeweils unterschiedlichen Traditionen in Bildung bzw. *education* zu tun. Jedenfalls ist es interessant, die Aufschlüsselungen, was als Grund oder Basis verstanden und gefordert wird, anzusehen.

Eine internationale Arbeitsgruppe mit Mitgliedern aus immerhin 31 Ländern unter dänischer Leitung hat im Auftrag der EU die internationalen Untersuchungen von Leistungen von SchülerInnen untersucht. ² Unter Anderem kommen sie zu dem Schluss, dass der Begriff *basic skills*, also Grundfertigkeiten, zu eng sei: In PISA, TIMMS und PIRLS werden nur Fertigkeiten in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften betrachtet. Sie plädieren für einen Begriff von *Schlüsselkompetenzen* (key competences) in verschiedenen *Fähigkeitsbereichen* (skills domains). Als solche werden genannt:

- Kommunikation in der Muttersprache
- Kommunikation in einer Fremdsprache
- Mathematische Literarität und Grundkompetenzen in Naturwissenschaft und Technik
- Digitale Kompetenzen
- Lernen zu lernen
- Interpersonale und staatsbürgerliche Kompetenzen
- Entrepreneurship (Unternehmerische Einstellungen und Fähigkeiten)

- Kultureller Ausdruck

Wieder bleibt die Frage offen, bis zu welchem Grad an Beherrschung der jeweiligen Fähigkeiten diese Schlüsselkompetenzen als Grund- oder Basisbildung betrachtet werden. Was auffällt ist, dass versucht wird, *alle* für relevant gehaltenen Fähigkeitsbereiche zu nennen – während die Erste Botschaft im EU-Memorandum zum LLL sich auf *neue* Basisqualifikationen beschränkt. Während man sich also dort Alphabetisierung und elementares mathematisches Verständnis dazudenken muss, werden hier Kommunikation in der Muttersprache und mathematische Literarität ausdrücklich genannt. Kommunikation in einer Zweitsprache, wenn Mutter- und Landessprache nicht identisch sind, wollen wir mal als mit gemeint annehmen. Für das Thema der Lernstrategien besonders interessant ist, dass *Lernen zu lernen* ausdrücklich als Fähigkeiten-Bereich angegeben wird. Als ungefähre Äquivalente, wenn auch deutlich weitergehend, erscheinen in der Diskussion zum LLL die Forderungen nach *selbstorganisiertem Lernen* und nach *Selbstmanagement der eigenen Lernbiographie*.

An den Schnittstellen von Kunst und Bildung wird festgestellt, dass im kulturell-künstlerischen Feld die seit vielen Jahren von „der Wirtschaft“ geforderten Schlüsselkompetenzen sozusagen als Nebenwirkungen anfallen.³ Neben einer anderen (Fach)Sprache könnte hier aber auch ein etwas weiterer Horizont eine Rolle spielen:

- Offenheit für das Neue und Fremde
- konstruktiver Umgang mit Unsicherheiten
- genaue Wahrnehmung der veränderten Realität
- Bewertung dieser Realität
- Auswahl von relevanten Informationen und Optionen
- Zusammenführen von Elementen
- Kommunikation und Produktion von Ideen etc.
- Reflexionsvermögen
- kreative Problemlösungskompetenz
- ‚Navigationskompetenz‘

In den Papieren zur Diskussion des EU-Memorandums ist im österreichischen Konsultationsprozess unter anderem darauf hingewiesen worden, dass all jene Fähigkeiten als zentrale Grundkompetenzen einzustufen sind, welche den konstruktiven Umgang mit Komplexität und Widersprüchen in unserer Gesellschaft fördern.⁴ Eine einleuchtende Ergänzung, wenn man bedenkt, dass rein lineares Denken für eine zeitgemäße Bildung nun wirklich nicht mehr ausreicht. Und eine echte Herausforderung für die Lernangebote in der Grundbildung.

Lernen zu lernen

Denkt man an die TeilnehmerInnen in Alphabetisierungs- und anderen Grundbildungskursen, so wirken Forderungen nach selbstorganisiertem Lernen und nach Selbstmanagement der eigenen Bildungsbiographie außerordentlich anspruchsvoll. Gelegentlich beschleicht einen die Frage, ob wir als PädagogInnen dem in unserem eigenen Lernen gewachsen sind. Weniger skeptisch reagieren wir, wenn es heißt, das Lernen zu lernen müsse von Anfang an Teil jeden Lernens sein. Schließlich ist uns klar, dass Unterricht für Menschen, die eine zweite Chance wahrnehmen wollen, niemals einen zeitlichen Umfang haben kann, wie er auch nur vier Jahren Halbtags-Grundschule entspräche. Also ist es schon von daher notwendig, diese Lernenden anzuhalten und zu befähigen, selbstständig zu lernen – von uns unabhängig(er) zu werden.

Für mich ist wesentliche Voraussetzung selbstständigen Lernens: selbstbestimmtes Lernen. Dazu gehören selbstverständlich Fragen der Motivation und der subjektiven Sinnhaftigkeit des ganzen Unterfangens wie der einzelnen Lernschritte. Es gehört aber auch dazu, seine Ziele (selbst) zu bestimmen, darin seine Lernziele zu identifizieren und diese auf bearbeitbare Teilziele „runterzubrechen“ – wie auch, seine eigenen Fortschritte zu evaluieren, zu den Zielen in Beziehung zu setzen und daraus das weitere Vorgehen abzuleiten.

Neben der entsprechenden Haltung, die Verantwortung für den eigenen Lernprozess selbst zu übernehmen, muss man aber auch über das dazu notwendige Wissen und Können verfügen: *Wie* erarbeitet man z. B. Teilziele etc. *Wie* stellt man Lernfortschritte einigermaßen realitätsbezogen fest etc. Es ist nicht zu erwarten, dass Menschen, die nach zehn oder zwölf Pflichtschul-Jahren illiterat oder semi-literat sind, dies einfach können. Aber sie können es durchaus lernen – also können Lehrkräfte und andere BeraterInnen dabei unterstützen, z. B. mit Hilfe des Fortschritts-Profiles.⁵ Darüber hinaus ist es auch notwendig zu wissen, wie man beim Lernen vorgeht – und dies zu können. Hier kommen wir den Lernstrategien näher – ebenfalls etwas, das vermittelt bzw. bei dessen Aneignung die Lernenden unterstützt werden können.

Selbstverständlich braucht es auch Voraussetzungen auf Seiten der Institutionen, der äußeren Lernbedingungen aller Art. Aber was die subjektiven Voraussetzungen und Notwendigkeiten betrifft, so ist – in der hier gegebenen Vereinfachung – selbstständiges Lernen das Ergebnis von Motivation und Haltung bzw. Einstellung plus Wissen und Können, das WIE des Lernens betreffend.

Lernstrategien

Beim Thema Lernstrategien findet man zunächst meist Literatur zu *Lerntechniken*, als da beispielsweise sind:

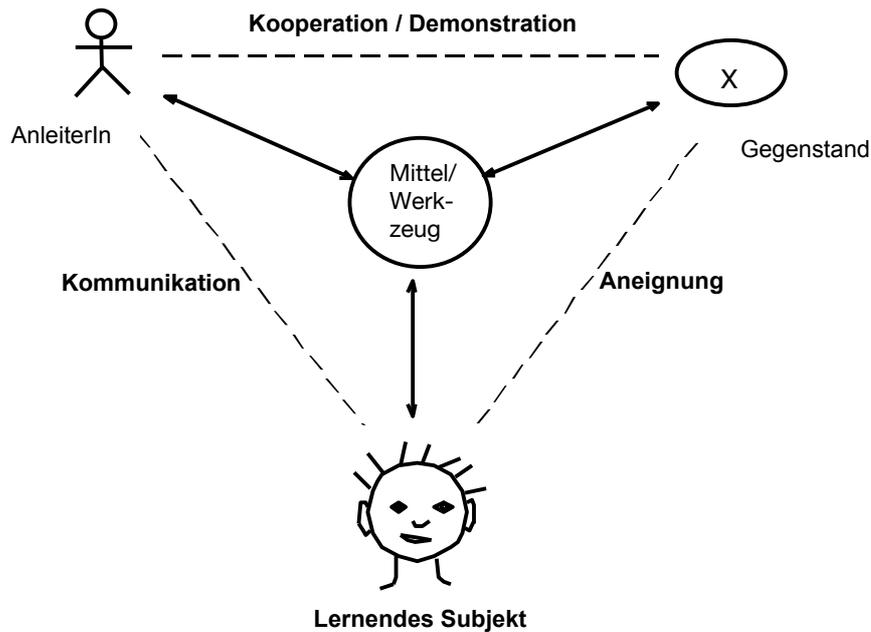
- Zeiteinteilung
- Rhythmus von Wiederholungen
- Ordnung in den Unterlagen
- Gedächtnistraining
- Techniken des Exzerpierens
- etc.

Solche Lern- und Arbeitstechniken sind eindeutig wichtig und es ist ratsam, sie mit den Lernenden von Anfang an zum Thema zu machen und sie zu praktizieren.

Mir geht es hier aber um Lernstrategien in der kognitiven Bedeutung des Wortes. In dieser Perspektive erscheinen Lernstrategien als spezieller Bereich von Problemlöse-Strategien. Sowohl Alltags-Intelligenz als auch die gemessenen Intelligenz-Quotienten haben viel mit effektiven Problemlöse-Strategien zu tun. Erreicht jemand trotz Bemühens nur recht schwache Leistungen im Lernen, so kann man vermuten, dass er oder sie ungünstige Strategien verfolgt. Man denke etwa an reines Herumraten nach einem chaotischen Versuch-und-Irrtum-Prinzip.

Nun sind Strategien eindeutig etwas, das einem nicht in die Gene gelegt, sondern das im Laufe des Lebens erworben, angeeignet, gelernt wird. Wenn Lernstrategien auch kaum in den Schulen vermittelt werden, so *können* sie doch vermittelt werden – und in jedem Alter erlernt werden. Ein Beispiel für eine Methode dazu ist das „Denktraining“, welches auf dem „Instrumental Enrichment Program“ von Reuven Feuerstein u. a. gründet.⁶

Hier werden sozusagen geistige Werkzeuge vermittelt – wie etwa Begriffe, Algorithmen, Strukturieren der Wahrnehmung, systematisches Arbeiten, räumliche und zeitliche Orientierung etc. Mittels dieser „Werkzeuge“ kann dann wesentlich effektiver auf die (Lern)Gegenstände zugegriffen werden – und zwar sehr schnell. Da der wesentliche Punkt aber die Umorganisation der eigenen geistigen Funktionen ist, verlangt ein echter Nutzen den habitualisierten Gebrauch dieser „Werkzeuge“. Bei allen begeisternden Anfangserfolgen, die damit erzielt werden können, braucht es für eine nachhaltige Verbesserung des Lernens eine längere Zeit der Anwendung des neu Gelernten in möglichst vielen Bereichen. Die Lernenden müssen sich daran gewöhnen, an ihre alltäglichen wie an ihre Lernaufgaben auf diese Weisen heranzugehen.



Zu bedenken ist bei Lernprozessen, dass man eine Handlung auf verschiedenen Ebenen ausführen kann:

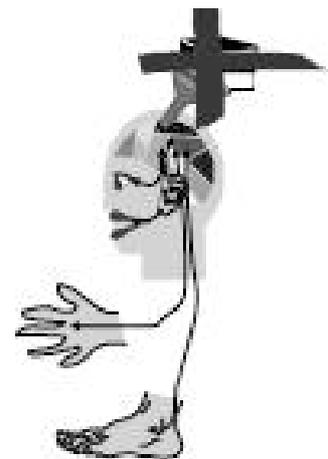
- durch manuelles Tun – praktisch
- sprechend – lautsprachlich (z. B. die Handlung mündlich beschreibend)
- zeichnend – grafisch (z. B. eine Skizze der Handlung erstellend)
- schreibend – schriftsprachlich (z. B. eine schriftliche Handlungsanleitung verfassend)
- in der Vorstellung – imaginativ (z. B. die Handlung in Gedanken ausführend)

Selbstverständlich hängt es vom Gegenstand und dem Ziel der Handlung ab, welche Ebene letztendlich angemessen ist. Aber zu Übungszwecken kann man nutzen, dass das Vollziehen einer Handlung von außen nach innen an Schwierigkeit zunimmt. So kann trotz inhaltlich gleicher Handlung der Schwierigkeitsgrad gesteuert wie auch Langeweile trotz Wiederholungen vermieden werden.

Das Subjekt des Lernens

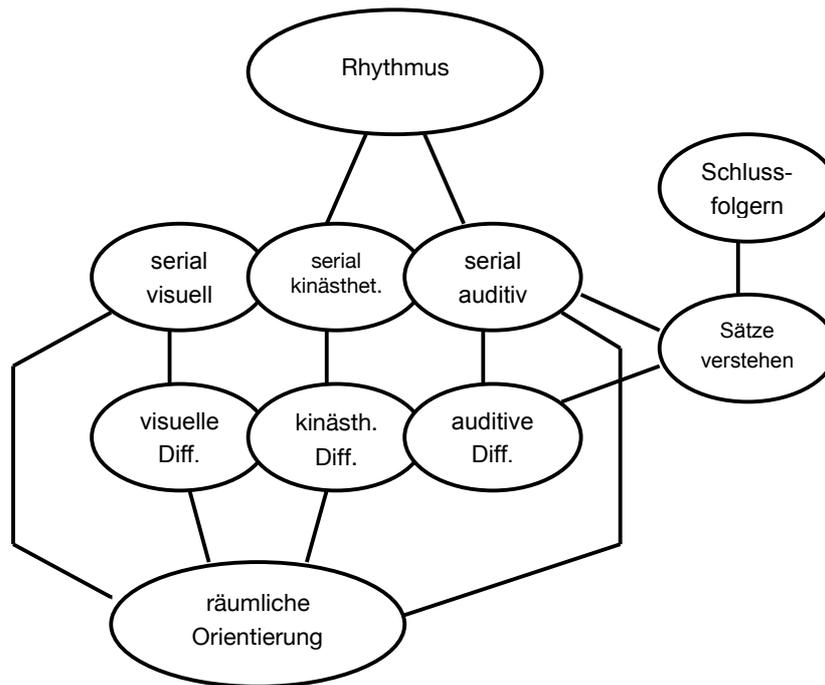
Ganz allgemein gilt, dass Informationen mit den Sinnen aufgenommen, intern verarbeitet und in Handlungssteuerung umgesetzt werden. Dies sind Handlungen eines aktiven Subjekts. In Bezug sowohl auf Problemlösung allgemein wie auf Lernen im Besonderen interessieren hier alle drei „Phasen“. Wobei nicht vergessen werden darf, dass die interne Verarbeitung ständig „läuft“, insofern sowohl beim Aufnehmen von Informationen als auch beim Handeln laufend Rückmeldungen verarbeitet und die vollziehenden Handlungen „feinjustiert“ werden. Geschieht dies nicht oder nur ganz unzureichend, erscheint uns das als mangelnde Intelligenz bis hin zu Behinderung.

Bei dieser Betrachtungsweise liegt der Schwerpunkt auf dem Aspekt der Kognition, also dem Aufnehmen, geistigen Verarbeiten und Wiedergeben von Informationen. Sprache hat hier eine sehr wichtige unterstützende Funktion, sowohl was die Kommunikation betrifft als auch wegen der häufig sprachlichen Fixierung geistiger Werkzeuge, man denke nur an Begriffe. Bleibt man sich dessen bewusst, dass es sich jeweils nur um Aspekte des ganzheitlichen Handelns eines aktiven Subjekts handelt, ist es selbstverständlich, dass wie der sprachliche auch der kognitive Aspekt mit dem emotionalen aufs engste verbunden ist –



unterstützend wie beeinträchtigend und das in beiden Richtungen.

Auch das Aufnehmen von Informationen ist eine aktive Leistung des Subjekts – unabhängig davon, ob manche Informationen direkt angeboten werden oder sich sogar aufzudrängen scheinen. Man denke z. B. nur an die Fähigkeiten in für den Schriftspracherwerb relativ elementaren Bereichen wie etwa der Verbo-Sensomotorik. Die Fähigkeit, sprach-relevante Muster auf verschiedenen Komplexitätsstufen differenziert wahrzunehmen und zu erzeugen, ist an Motorik wie an Sinne gebunden – und an deren interne Steuerung. Ich erinnere hier an die Ergebnisse der Untersuchung dieser verbo-sensomotorischen Fähigkeiten bei Kindern durch Helmut Breuer u. a.⁷ (und bei erwachsenen Alpha-KursteilnehmerInnen durch Gertrud Kamper.⁸



Über das Erzeugen von Lernschwierigkeiten im Unterricht

Man stelle sich einmal vor, wir wollten Menschen darin unterstützen zu lernen, wie man Suppe kocht und isst. Stellen wir Gemüse und eine Schüssel Suppe in die Mitte des Tisches und erwarten ganz selbstverständlich, dass die Leute mit Küchenmesser und Löffel umgehen können – und diese Werkzeuge auch selbst mitbringen? Wie ist das: Ist jemand koch- und essgestört, der nicht nur ohne Suppe sondern auch ohne Küchenmesser und Löffel aufgewachsen ist? Kann sein, dass die Koch-Dozentin selbst in einem *Grundkurs* Kochen erwartet, dass alle Leute den Umgang mit diesen Werkzeugen im elterlichen Haushalt gelernt haben. Aber sollten wir in den Grundkursen Lesen und Schreiben uns nicht erst bewusst werden, was wir voraussetzen und den Lernenden im Bedarfsfall dann helfen, die Werkzeuge zu erwerben und damit umzugehen?

Zum Beispiel das „Denktraining“

Mit dem Subjektcharakter des lernenden Individuums und der Vermitteltheit menschlicher Handlungen über Werkzeuge und deren notwendiger individueller Aneignung ist etwas vom theoretischen Hintergrund angedeutet. Auf dieser Basis habe ich mit Teilen des „Instrumental Enrichment Program“ von Reuven Feuerstein u. a. gearbeitet und empfehle ich das so auch weiter. Sicher gibt es auch andere Programme für die Förderung von Lernstrategien. Ich habe allerdings keines gefunden, das so weit „unten“ ansetzt, also nicht erst von gymnasialer Lernförderung aufwärts konzipiert ist. Die Arbeit

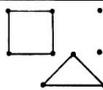
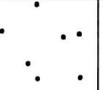
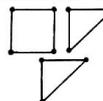
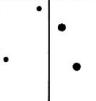
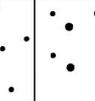
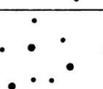
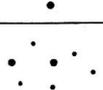
damit kann in Reha wie in Förderung auf relativ niedrigem Niveau beginnen. Ein Vorteil mag außerdem sein, dass es in mehreren Sprachen vorliegt. Allerdings kommen die ersten, wichtigsten Schritte fast ohne Schriftsprache aus.



MOMENT ...

ICH MUSS NACHDENKEN !

1

Im ganzen Programm geht es immer darum, nicht mit kognitiver Impulsivität zu handeln, sondern sich Zeit zum Denken zu nehmen – „vor dem Tun oder dem Reden den Kopf einzuschalten“. Wenn die Lehrkraft ihren Kopf einschaltet, so wird ihr klar, dass Begriffe wie Symbol und Motto Lernenden in Grundbildungskursen nicht unbedingt vertraut sind – dass es aber so alltägliche Fremdwörter sind, dass es Sinn macht ihre Bedeutung zu lernen. Zum Beispiel bespricht man mit den Lernenden, was das Bild auf diesem Deckblatt zeigt und was es bedeutet, also wieso und wofür es als Symbol gilt. Anschließend ist zu überlegen, ob Symbole etwas sind, das nur hier und auf diesem Blatt gilt – oder ob so etwas anderswo im Leben auch noch vorkommt. Der Transfer von einer an einem bestimmten Gegenstand erlangten Erkenntnis wird nicht dem Selbstlauf und damit dem Zufall überlassen, sondern angeregt und unterstützt. Schließlich ist seit langem bekannt: Je geringer die positiven Lernerfahrungen, desto geringer die Wahrscheinlichkeit für spontanen Transfer von Gelerntem zwischen verschiedenen Gebieten.

Analog wird mit dem Motto verfahren. Wobei noch zu beachten ist, dass es für Leseungewohnte keineswegs selbstverständlich ist, die Bedeutung von drei Punkten oder auch von einem Ausrufezeichen zu kennen. Was den Inhalt des Mottos betrifft, so ist dies ein Punkt, wo die Verbindung des Kognitiven mit dem Emotionalen häufig sehr deutlich wird. Vielen Menschen, denen erfolgreiches Lernen schwer fällt oder unmöglich scheint, sind sich durchaus dessen bewusst, dass sie sich keine Zeit zum (Nach)Denken nehmen, sich unter einem permanenten Zeitdruck fühlen.

Der Programmteil oder das Kapitel, mit welchem ich meist beginne, wird „Organisation von Punkten“ genannt. Es geht darum, in chaotisch erscheinenden Mengen (Daten, Informationen usw.) Zusammenhänge, Muster zu suchen, zu erkennen, zu projizieren etc., sie notfalls zu erfinden – mit dem Ziel, sich besser orientieren zu können. Das Ergebnis ist eine deutlich strukturiertere

Wahrnehmung. Das wiederum ist auf der emotionalen Ebene häufig mit einer Abnahme von Unsicherheit und Angst verbunden. Gleichzeitig ist es sehr wichtig, Prinzipien erfolgreichen Arbeitens zu finden und zu üben, ihre Habitualisierung einzuleiten.

Zentral für die Methode sind *Metakognition* und das *Bewegen zwischen Verallgemeinerung und Besonderung*. Vordergründig werden nur Papier-Bleistift-Aufgaben bearbeitet. Sobald das geschehen ist, geht es darum herauszufinden, was man dabei getan hat und in welcher Reihenfolge – also wie man die Aufgabe bearbeitet hat: z. B. Das mit dem Quadrat ist richtig ... und wie haben Sie das herausgekriegt? Welches Vorgehen hat zu dem gewünschten Ergebnis geführt und welches nicht? Es wird über das Denken nachgedacht – Metakognition. Brauchbare Tätigkeiten und Verhaltensweisen werden als Prinzipien formuliert, sie werden verallgemeinert. Zum Beispiel: Wenn man vor einer Aufgabe steht, macht es Sinn, erst einmal herauszufinden, was eigentlich zu tun ist, was gefragt wird – bevor man loslegt. Der nächste Schritt ist dann die Überlegung: Gilt dieses Prinzip nur für dieses Arbeitsblatt oder auch anderswo im Leben? Das Allgemeine wird in andere Bereiche hinein wieder besonders – Brückenschlagen. Auch dies berührt den emotionalen Aspekt, wenn Lernende überlegen, wo es sie früher schon zu Erfolgen oder Misserfolgen geführt hat, dieses Prinzip zu berücksichtigen oder zu ignorieren. Und das gilt für Lernende auf allen Niveaus incl. DozentInnen.

Ein weiterer, sehr grundlegender Programmteil bzw. Kapitel ist die Räumliche Orientierung. Hierzu verweise ich auf die Beiträge im Alfa-Forum 60 vom Winter 2005 und führe das hier nicht aus. Es gibt viele weitere Kapitel oder „Instrumente“ des Programms „Instrumental Enrichment“. Daraus scheinen mir nach „Organisation von Punkten“ und „Räumlicher Orientierung 1“ am wichtigsten:

- Vergleichen (Kriterien, Identität, Nicht-Identität, Ähnlichkeit)
- Kategorisieren (Gruppen bilden)
- Analytische Wahrnehmung (innere Gliederung von Ganzen, Zerlegen u. Zusammensetzen)
- Anweisungen (Instruktionen)
- Orientierung im Raum 2 (incl. Norden-Süden-Osten-Westen etc.)
- Zeitliche Beziehungen
- Zahlenreihen, -staffelungen

Methode – nicht Arbeitsblätter!

Wichtig ist, dass es sich um eine Methode handelt, nicht um eine Sammlung von Arbeitsblättern. Das auf Arbeitsblätter trainierte Auge der Lehrkraft mag auf diese Idee kommen, aber das ginge an der Sache vorbei. Das ist auch die Begründung, warum die Arbeitsblätter ohne Schulung in der Methode nicht käuflich zu erwerben sind. Unter Methode ist hier ein vielfältiges System methodischer Schritte zu verstehen.

Das Ziel sind kognitive Veränderungen, diese verlangen auch Veränderungen in Einstellungen und Haltungen. Das merkt man übrigens auch als Lehrkraft, wenn man die ersten Male mit dieser Methode arbeitet. Noch einmal: Der Kern des Programms besteht nicht und erschöpft sich (ausdrücklich) nicht in einem Ordner voller Arbeitsblätter. Die Arbeitsblätter ohne die Methode wären vollständig uninteressant. Mit der Methode könnte man auch ohne diese Arbeitsblätter erfolgreich arbeiten – sie machen „nur“ die Vorbereitung leichter, wesentlich leichter.

Bedenkenswertes Schwierigkeiten

Die jeweils ersten Schritte beim Aneignen eines neuen „Denkwerkzeugs“ werden sinnvollerweise nicht am üblichen Unterrichts-Stoff erarbeitet – aber es wird Unterrichtszeit aufgewendet. Also entstehen auf den verschiedensten Ebenen Fragen wie: Wie schnell „amortisiert“ sich diese Zeit? Oder: Wie leicht oder wie schwer ist es, sich selbst und dem Fach-Vorgesetzten und/oder den Lernenden einsichtig zu machen, dass man durch diese „Abweichung“ vom Lehrplan nicht Zeit fürs Lesen- und Schreibenlernen etc. verliert, sondern dass durch das Anwenden der Lernstrategien nicht nur besser sondern auch schneller gelernt wird – und zwar sehr bald. Dass z. B. besser strukturierendes

Wahrnehmen sich in allen Lebenslagen günstig auswirkt, mag nicht jeden Fach-Vorgesetzten interessieren – sollte aber zumindest für Lernende eine Rolle spielen.

Das Vermitteln brauchbarer Lernstrategien lässt sich nicht aus Büchern lernen. Das braucht praktisches Erfahren/Erleben und es lässt sich nicht in einer einzigen Wochenend-Fortbildung lernen. Ob mit oder ohne begleitendes Mentoring – man muss sich damit über längere Zeit immer wieder beschäftigen. Das gemeinsame Erarbeiten von Lernstrategien verlangt Veränderungen (z. B. in Einstellungen) auch von den Lehrenden.

Und: Auch wenn wir uns das manchmal wünschen würden – gute Lernstrategien zu vermitteln kann nicht jeden Nachteil durch unzulängliche Rahmenbedingungen ausgleichen. Als da beispielsweise wären:

- zu kurze Kursdauer
- zu große Zahl an TeilnehmerInnen
- zu wenig Unterrichtsstunden
- keine bezahlte Vorbereitungszeit für die Lehrkräfte
- weder Team-teaching noch Supervision
- etc.

Dennoch gilt, dass das Vermitteln von Lernstrategien die Situation eindeutig verbessert und dass die damit erreichbaren Fortschritte auch die Lehrkräfte erfreuen und motivieren.

Schlussfolgerungen

Wenn es zutreffend ist, dass lebenslanges Lernen für alle Menschen notwendig werden wird und dass Lesen- und Schreibenkönnen alleine – so wichtig sie sind – nicht ausreichen. Wenn es zutrifft, dass jahrelange Alphabetisierungskurse den Notwendigkeiten lebenslangen Lernens nicht wirklich entsprechen, dann ist es schlicht notwendig, sich in der Grundbildung von Anfang an der Vermittlung der Fähigkeiten für selbstständiges Lernen zu widmen.

Das Vermitteln von Lernstrategien ist für die Lehrkräfte ein anstrengender Einstieg. Aber es verbessert die Qualität der Arbeit und ihrer Ergebnisse, es macht mehr Freude und spart aufs Ganze gesehen auch noch Zeit.

¹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/memode.pdf>, links zu weiteren Dokumenten siehe www.erwachsenenbildung.at/fachthemen/lebenslangeslernen/dokumente_eu_kommission.php (19.6.2006)

² HAAHR, Jens Henrik with Thomas Kibak NIELSEN, Martin Eggert HANSEN and Søren Teglggaard JAKOBSEN (2005): Explaining Student Performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys. Final Report. <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/basicskill.pdf> & www.danishtechnology.dk/root/media/19622_Final_report-webFeb06.pdf (19.6.2006)

³ Österreichischer Kultur-Service (2002): Kunst und Bildung. Personale Kunstvermittlung in Bildungsprozessen Eine Studie des ÖKS. Zusammenfassung Schlüsselkompetenzen: <http://schluesselkompetenzen.bkj.de/html/schluesselkompetenzen.php3?page=nachricht&id=42>, Ganze Studie zum download über www.oks.at/KulturKontakt.aspx?target=109363 (19.6.2006)

⁴ www.lebenslangeslernen.at/downloads/WS_Schluesslkomp_Protokoll.pdf (21.6.2006)

⁵ Siehe das entsprechende Kapitel in KAMPER, Gertrud (1997): Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen ... Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Münster: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V., sowie auch im Alfa-Rundbrief 22 vom Frühjahr 1993 den Beitrag von Deryn HOLLAND dazu.

⁶ Vgl. das entsprechende Kapitel in Kamper, Gertrud (1997): Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen ... Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Münster: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V., sowie auch verschiedene Beiträge unter www.gertrud-kamper.de -> publikationen (20.6.2006)

⁷ BREUER, Helmut u. Maria WEUFFEN (2004): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Lautsprachliche Lernvoraussetzungen und Schulerfolg. Weinheim u. Basel: Beltz TB (5. überarb. Aufl.)

⁸ KAMPER, Gertrud (1987): Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Bd.1. Erkennen und Fördern unzureichend ausgebildeter elementarer Fähigkeiten bei Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Berlin: Systemdruck und

KAMPER, Gertrud (1990): Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: AOB