



universität
wien

MASTERARBEIT/MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lernstrategien im Alphabetisierungskurs“

verfasst von / submitted by

Bableen Kaur

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Zuerst gebührt mein Dank Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, die meine Masterarbeit betreut hat. Ihr Seminar über LernerInnen Autonomie hat mein Interesse an Lernstrategien geweckt und somit konnte ich das Thema der Arbeit finden. Vielen herzlichen Dank, dass Sie mich bei dem Forschungs- und Schreibprozess mit ihren Ratschlägen und motivierenden Worten unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, Sukhbir Singh und Gurmeet Kaur, die mich immer bedingungslos unterstützt haben.

Abschließend möchte ich meinem Freund und meinen Freundinnen danken, die mir mit viel Geduld und Hilfsbereitschaft zur Seite gestanden haben.

Inhaltsverzeichnis

<u>1. EINLEITUNG.....</u>	<u>1</u>
<u>1. THEORETISCHE GRUNDLAGEN</u>	<u>3</u>
1.1. ANALPHABETISMUS.....	3
1.1.1. PRIMÄRER ANALPHABETISMUS.....	4
1.1.2. SEKUNDÄRER ANALPHABETISMUS	6
1.1.3. FUNKTIONALER ANALPHABETISMUS.....	6
1.2. LITERACY	9
1.3. ALPHABETISIERUNG	11
1.3.1. KONZEPTE DER ALPHABETISIERUNGSARBEIT.....	11
1.3.2. ERWERBSPHASEN IN DER ALPHABETISIERUNG	13
1.3.3. ALPHABETISIERUNG UND INTEGRATION.....	17
1.3.4. ZIELGRUPPE DES ALPHABETISIERUNGSKURSES	17
1.3.5. LERNZIELE DER ALPHABETISIERUNGSARBEIT	18
1.4. LERNENDENAUTONOMIE	19
1.5. LERNSTRATEGIEN.....	23
1.5.1. DEFINITIONSVERSUCHE	23
1.5.2. KLASSIFIKATION DER LERNSTRATEGIEN	25
1.5.3. VERMITTLUNG DER LERNSTRATEGIEN	27
1.5.4. VERMITTLUNGSMODELL: CALLA MODELL.....	31
1.5.5. ROLLE DER LEHRPERSON.....	33
<u>2. UNTERRICHTSKONZEPTION</u>	<u>34</u>
2.1. RAHMENBEDINGUNGEN	35
2.2. UNTERRICHTS- UND STRATEGIEPLANUNG	37
<u>3. FORSCHUNGSDESIGN</u>	<u>45</u>
3.1. AKTIONSFORSCHUNG	45
3.2. PHASEN DER AKTIONSFORSCHUNG.....	46
3.3. DATENERHEBUNG.....	49
3.3.1. RAHMENBEDINGUNG	49
3.3.2. FORSCHUNGSTAGEBUCH.....	51
3.3.3. BEOBACHTUNGSBOGEN	52
<u>4. ANALYSE</u>	<u>53</u>
4.1. LERNSTRATEGIE A	54
4.2. LERNSTRATEGIE B	65
4.3. LERNSTRATEGIE C	76
4.4. LERNSTRATEGIE D	81
4.5. EVALUATION.....	83
<u>5. FAZIT.....</u>	<u>85</u>

LITERATURVERZEICHNIS	87
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	93
TABELLENVERZEICHNIS	94
ABSTRACT	95
ANHANG	96
EVALUATIONSBÖGEN.....	96
BEOBACHTUNGSBÖGEN.....	109
LESETEXTE	123

1. Einleitung

Die Diskussion rund um das Thema des Analphabetismus begann in Deutschland mit der Einführung der Technologien im Arbeitsmarkt. Früher hatten Menschen, die keine oder geringe Lese- und Schreibfertigkeit besaßen, einen Arbeitsplatz, wo diese Fertigkeiten nicht erforderlich waren oder zumindest nicht in hohem Ausmaß verlangt wurden. Das änderte sich jedoch mit den neuen Technologien: Die Arbeitskräfte konnten die neuen Geräte nicht bedienen, weil sie u.a. die Gebrauchsanleitungen nicht verstehen konnten (vgl. Döbert 2011: 7-8). Somit fanden in den 1970er-Jahren die ersten Alphabetisierungskurse für deutsche ErstsprachlerInnen statt. In den späteren 1980er-Jahren fand das Thema der Alphabetisierung im Rahmen von Migration große Beachtung, nachdem die TeilnehmerInnen-Anzahl von Deutschkursen mit Alphabetisierung des damaligen Sprachverbands „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.“ erheblich gestiegen war (vgl. Ritter 2010: 1116).

In Österreich fanden die ersten Alphabetisierungs-/Basisbildungskurse gegen Ende der 1980er-Jahre statt. Diese Kurse wurden für deutsche ErstsprachlerInnen und MigrantInnen angeboten (vgl. Kastner 2016: 2). Damals war der Besuch eines Alphabetisierungs-/Basisbildungskurs für die deutschen ErstsprachlerInnen trotz der Absolvierung der Schulpflicht ein Tabuthema. Deshalb wurden die Kurse getrennt voneinander abgehalten (vgl. Doberer-Bey & Netzer 2012: 45-46). Erst in den 2000er-Jahren förderte Österreich Projekte und unterstützte Initiativen in diesem Bereich, angefangen mit der Ausbildung der TrainerInnen (vgl. Doberer-Bey & Netzer 2012: 47-50 & vgl. Kastner 2016: 2-3). Anschließend folgte eine Reihe von Lehrbüchern, Arbeitsmaterialien und Curricula. Dieser Aufschwung löste auch eine kritische Debatte über Begrifflichkeiten und Definitionen aus (vgl. Doberer-Bey & Netzer 2012: 46 & vgl. ebd.).

Im Jahr 2015 fand in Österreich nach Jahren wieder ein Flüchtlingsansturm statt, der etliche Herausforderungen mit sich brachte. Eine davon war die Sprache (vgl. Saywald-Wedl 2019: 205). Die Menschen, die sich in Österreich aufhalten wollten, sollten bzw. mussten sich die deutsche Sprache nach dem Inkrafttreten des Integrationsgesetzes im Jahr 2017 aneignen. In dieser Zeit nahm die Nachfrage an

Deutschkursen deutlich zu. Um diese hohe Nachfrage systematisch zu regulieren, führte der ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) das Projekt „Startpaket Deutsch & Integration“ ein, welches Alphabetisierungskurse und Deutschkurse vom Sprachniveau A1 bis mittlerweile B2 anbietet. Die Alphabetisierungs-/Basisbildungskurse, die früher mit unterschiedlichen Schwerpunkten zustande kamen, werden aktuell lediglich im Rahmen von Integration durchgeführt (vgl. Ritter 2010: 1116).

Im Rahmen des ÖIF Projekts „Startpaket Deutsch & Integration“ sind pro Kursniveau zwei Kursantritte bzw. ein Kursbesuch und eine Wiederholung des Kurses bei Bedarf vorgesehen, die für die Alphabetisierung der TeilnehmerInnen jedoch meistens nicht ausreichen

(vgl. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Startpaket_2021_Aufruf_zur_Einreichung.pdf). Die fehlende Schul- und Stifterfahrung und die nötigen Lerntechniken tragen dazu bei, dass sie Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache haben. Eine Möglichkeit, den TeilnehmerInnen beim Lernen zu helfen, ist die Einführung von Lernstrategien. Demgemäß besteht das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, Lernstrategien in einem Alphabetisierungskurs durch Aktionsforschung zu vermitteln und dabei folgende Fragen zu beantworten: Welche Lernstrategien sollen im Kurs eingeführt werden? Wie werden die Lernstrategien für die Vermittlung ausgewählt? Unterstützen die Lernstrategien nach der Einführung die TeilnehmerInnen beim Lernen?

Das erste Kapitel beschreibt die theoretischen Konzeptionen von zwei Schwerpunkten – Alphabetisierung und Lernstrategien. Zuerst werden die grundlegenden Begriffe der Lese- und Schreibfertigkeit erläutert und danach werden die verschiedenen Konzepte der Alphabetisierungsarbeit beschrieben. Im Anschluss wird näher auf die Perspektiven der LernerInnenautonomie sowie auf die Diskussion über die Definitionsversuche von Lernstrategien eingegangen. Danach werden die Vermittlungsaspekte der Lernstrategien und die Rolle der Lehrperson thematisiert. Im zweiten Kapitel wird die Unterrichtsplanung zusammen mit dem Strategievermittlungsplan vorgestellt. Dabei wird anhand eines möglichst genauen Einführungs- und Übungsplans detailliert beschrieben, an welchem Forschungstag welche Lernstrategie behandelt wird. Das dritte Kapitel stellt den Methodenteil dar,

in dem die verwendete Forschungsmethode präsentiert wird. Danach folgt die Beschreibung der eingesetzten Forschungsinstrumente, um Daten zu gewinnen. Die gewonnenen Daten werden im vierten Kapitel analysiert. Die Darstellung der einzelnen Lernstrategien mit sämtlichen Übungsphasen erfolgt in vier Unterkapiteln, die dann im fünften Kapitel zusammengefasst präsentiert werden. Die Literatur wird im Kapitel sechs aufgelistet und abschließend im Kapitel sieben sind die Evaluations- und Beobachtungsbögen sowie die Lesetexte, die im Unterricht eingesetzt wurden.

1. Theoretische Grundlagen

1.1. Analphabetismus

Das Konzept von Analphabetismus basiert lediglich auf den nicht vorhandenen schriftsprachlichen Fertigkeiten von Menschen und Menschen ohne jegliche schriftsprachlichen Kompetenzen werden als „AnalphabetInnen“ bezeichnet. Hubertus (1991) definiert Analphabetismus wie folgt:

„Analphabetismus ist ein relativer Begriff. Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muß berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird.“ (Hubertus 1991: 5).

Die schriftsprachlichen Kenntnisse sind die sogenannten Kulturtechniken, die in jedem Land und in jeder Gesellschaft in unterschiedlichem Ausmaß für die Bewältigung der alltäglichen Situationen erforderlich sind. Da sich die Anforderungen an Schriftlichkeit in jeder Gesellschaft stets ändern, ist es schwer, eine allgemein gültige Definition des Konzepts zu formulieren und zwischen „AnalphabetIn“ und „Nicht-AnalphabetIn“ zu unterscheiden (vgl. Rokitzki 2016: 33-34).

Der Begriff des Analphabetismus ist auf die nicht vorhandene Schriftkundigkeit des Menschen beschränkt und er ignoriert dabei dessen Ursachen und Auswirkungen auf die Menschen selbst sowie auf die Gesellschaft, in der sie sich bewegen. Dadurch bleiben die anderen Kenntnisse der Menschen unberücksichtigt, wenn sie als „AnalphabetIn“ abgestempelt werden. Deswegen ist die oben vorgestellte Bedeutung

des Begriffes unvollständig und die Bezeichnung irreführend. Laut Krenn (2013) ist der Begriff „Analphabetismus“ „... insofern umstritten, da er zunächst einen dichotomischen und polarisierenden Zugang repräsentiert, der Schriftsprachkundige von Nichtkundigen unterscheidet und darüber hinaus in offensichtlicher Form eine ausschließlich negative Konzeption letzterer darstellt.“ (Krenn 2013: 13).

In der Fachliteratur sind verschiedene Formen des Analphabetismus zu finden. Es wird zwischen primärem, funktionalem, sekundärem Analphabetismus und Zweitschriftlernern unterschieden. Die Unterscheidung beruht sowohl auf dem Grad an vorhandener Schriftlichkeit als auch auf dem Zeitpunkt, ab wann das Fehlen von Kenntnissen vorkommt (vgl. Linde 2007: 91).

Zeitebene	Kenntnisebene
primärer Analphabetismus	totaler Analphabetismus
sekundärer Analphabetismus	funktionaler Analphabetismus

Abbildung 1: Zwei Ebenen für die Unterscheidung zwischen Formen des Analphabetismus (Nickel 2015: 9)

Wichtig hierbei ist, dass das Konzept von Analphabetismus auf den nicht verfügbaren Kenntnissen der lateinischen Schrift basiert. Menschen, die in einem anderen Schriftsystem bzw. in einer nicht-lateinischen Schrift alphabetisiert sind, dürfen nicht als AnalphabetInnen bezeichnet werden. Sie heißen ZweitschriftlerInnen. Diese verfügen meist über jahrelange Schulerfahrung und müssen sich das lateinische Alphabet als ein weiteres Schriftsystem aneignen. Faktoren wie sprachliche und phonologische Bewusstheit spielen dabei eine entscheidende Rolle (vgl. Hammann et al. 2013: 24).

Im Folgenden werden die Formen von Analphabetismus erläutert.

1.1.1. Primärer Analphabetismus

Beim primären Analphabetismus handelt es sich um jene Menschen, die keinerlei Schriftkenntnisse besitzen bzw. nie eine Schrift gelernt haben. In der Literatur wird dafür oft der Terminus „totaler Analphabetismus“ verwendet (Hammann et al. 2013: 23). Im englischsprachigen Raum wird dieser Begriff noch weiter in „preliterate“ und „nonliterate“ unterteilt. Als „preliterate“ werden jene Menschen bezeichnet, die in einer nicht-literalen Gesellschaft aufwachsen, während jene Menschen, die in einer

literalen Gesellschaft aufwachsen und trotzdem keine Schule besuchen, „nonliterate“ genannt werden (Burt et al. 2003 & vgl. Feldmeier 2010: 17).

Analphabetismus kommt häufig in Ländern vor, in denen die Kinder bzw. die Menschen nicht dazu verpflichtet werden, zur Schule zu gehen (vgl. Hammann et al. 2013: 23). Die Gründe dafür sind vielfältig:

Der erste Grund ist auf die Einstellung „Mündlichkeit statt Schriftlichkeit“ zurückzuführen. Die Schriftlichkeit spielt in manchen Ländern keine große Rolle und es wird alles hauptsächlich mündlich geregelt (vgl. Hammann et al. 2013: 24).

Der zweite Grund ist der finanzielle Aspekt von Bildung. Familien haben nicht genügend Geld, um die Kinder zur Schule zu schicken. Dies tritt in Ländern auf, wo der Schulbesuch sehr viel kostet. In solchen Fällen lassen die Eltern entweder nur ein Kind die Schule besuchen oder gar keines. In einigen Haushalten müssen die Kinder ihren Eltern helfen, um den Lebensunterhalt zu verdienen (vgl. ebd.).

Drittens ist die politische Lage im Land zu nennen. In manchen Ländern kommt es oft zu politischen Unruhen. Solche politischen Unruhen dauern meistens lang und sie machen es unmöglich, eine Schule zu besuchen. Manchmal werden Schulen dadurch komplett zerstört und es dauert eine Weile, bis wieder eine neue Schule gebaut wird (vgl. ebd.).

Viertens spielt Diskriminierung eine wichtige Rolle. Menschen, die zu verschiedenen Kulturen und Religionen gehören, werden aufgrund dessen diskriminiert. Es kann sein, dass, obwohl es eine Bildungsmöglichkeit in der Nähe gibt, eine bestimmte Gruppe diese nicht annehmen darf. Zudem werden aus kulturellen und religiösen Gründen meistens Frauen von Bildungsangeboten ferngehalten (vgl. ebd. & Ritter 2005: 36-37).

Der fünfte Grund ist keine Schulen. In Entwicklungsländern gibt es immer noch kleine Dörfer, die keinen Zugang zu Bildung haben. Wenn sich Schulen in der Nachbarschaft befinden, dann sind sie entweder zu weit weg oder die Verkehrsmittel, um zu ihnen zu gelangen, sind nicht leistbar (vgl. ebd.). Wichtig ist hier anzumerken, dass Schulerfahrung und -besuch nicht allein die Aneignung der Schriftsprache bedeuten. Hinzu kommen noch weitere Kenntnisse, die für das selbstständige Leben in einer Gesellschaft und in der Arbeitswelt eine wesentliche Rolle spielen können.

Diese Kenntnisse sind unter anderem Sprachbewusstheit, Lernstrategien und -techniken (vgl. Feldmeier 2010: 17).

1.1.2. Sekundärer Analphabetismus

Im Gegensatz zu primären AnalphabetInnen haben die sekundären AnalphabetInnen schon einmal Grundkenntnisse des Lesens und Schreibens gelernt, aber diese Kenntnisse finden keine (regelmäßige) Anwendung, was das Verlernen der Grundfertigkeiten verursacht (vgl. ebd.).

Die möglichen Ursachen dafür sind folgende:

- Der Schulbesuch erfolgt nicht regelmäßig oder er dauert nur ein paar Jahre (vgl. Hammann et al. 2013: 23).
- Im Land werden die Fertigkeiten nicht für den Alltag benötigt, denn es verläuft alles mündlich (vgl. ebd.).
- Mit der Zeit haben sich die Anforderungen der Alltagsbewältigung geändert und es ist nicht mehr möglich, das Wissen im Alltag einzusetzen (vgl. Rokitzki 2016: 32).

Wenn die oben genannten Gründe unberücksichtigt bleiben, gibt es im Grunde genommen keinen Unterschied zwischen sekundärem und funktionalem Analphabetismus im Hinblick auf die Schriftfertigkeit. In der Fachliteratur wird auch sekundärer Analphabetismus als Sonderfall des funktionalen Analphabetismus genannt, der im Weiteren näher erläutert wird (vgl. ebd.).

1.1.3. Funktionaler Analphabetismus

Beim funktionalen Analphabetismus geht es um die sogenannte „Funktionalität“ von Menschen in einer Gesellschaft. Um in einem sozialen Umfeld „funktionieren“ zu können, benötigt man ausreichende schriftsprachliche Kenntnisse, die der Mindestanforderung der Gesellschaft entsprechen sollten (vgl. Drecol/Müller 1981: 31 & Fritz 2018: 5). Das Lesen und Verstehen von Warnschildern, Fahrplänen und das Ausfüllen von Formularen gehören zu dieser Mindestanforderung (vgl. Statistik Austria 2014: 229).

Die funktionalen AnalphabetInnen besitzen zwar die Lese- und Schreibfertigkeit, jedoch können sie diese Kompetenzen nicht in ihrem Alltag einsetzen. Es gibt zahlreiche Gründe dafür, wie zum Beispiel folgende:

- Die Kompetenzen sind für eine erfolgreiche Kommunikation nicht ausreichend.
- Die Menschen bekommen nicht (oft) die Möglichkeit, sie anzuwenden.
- Die gesellschaftliche Teilhabe setzt ein höheres Niveau der Schriftlichkeit voraus (vgl. Rokitzki 2016: 32-35).

Die verfügbare Lese- und Schreibfertigkeit verliert ihre Wichtigkeit, wenn sich die Anforderungen der Gesellschaft ändern. Diese Anforderungen verändern sich mit den sozialen Entwicklungen und dabei verändert sich auch die Art der Kommunikation bzw. der schriftlichen Kommunikation innerhalb einer Gesellschaft. Davon sind auch Menschen betroffen, die in ein anderes Land umziehen, wenn in ihrem neuen Zuhause eine höhere Kompetenzstufe der Schriftlichkeit von ihnen verlangt wird, um im Alltag selbstständig agieren zu können, obwohl sie in ihrem Herkunftsland mit dem Schriftlichkeitsniveau keine Schwierigkeiten hatten (vgl. ebd.).

Aus der letzten Zeit liegen einige Definitionen von funktionalem Analphabetismus vor, aber sie beinhalten keinen deutlichen Unterscheid zwischen funktionalen AnalphabetInnen und totalen AnalphabetInnen, weil das Konzept von funktionalem Analphabetismus auf zwei Aspekten beruht: Zum einen ist es eigener Mangel des Individuums an Schriftlichkeit, zum anderen hängt der Kompetenzmangel mit den gesellschaftlichen Entwicklungen zusammen (vgl. Egloff et al. 2011: 13). Daher formulierte die Fachgruppe „Zielgruppenanalyse“ eine „kompetenzbasierte“ Definition von funktionalem Analphabetismus, die auf beide Aspekte ihren Schwerpunkt legt. Diese Definition lautet folgendermaßen:

„Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen“ (Egloff et al. 2011: 14).

Diese Definition kann je nach gesellschaftlichen Anforderungen in einem bestimmten sozialen Umfeld eingesetzt und operationalisiert werden. Die Operationalisierung ist durch die schriftsprachlichen Kenntnisse messbar. In der Definition beziehen sich die Lese- und Schreibfertigkeiten auf eine bestimmte Anwendung der Sprache. Diese ist die Sprache als Kommunikationsmittel, die unter anderem das sinnerfassende Lesen und das Schreiben auf einer gewissen Niveaustufe beinhaltet (vgl. Egloff et al. 2011: 14).

Im Jahr 2011/12 nahm Österreich an der PIAAC Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) teil. In dieser Studie wurden die sogenannten Schlüsselkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung untersucht. Diese Schlüsselkompetenzen sind Lesefertigkeit, mathematische Grundkenntnisse und die Verwendung der Informationstechnologien, um alltägliche Schwierigkeiten zu bewältigen (vgl. Kastner 2016: 15). In der Studie sind diese Schlüsselkompetenzen als „Literacy“ zu verstehen. Dabei ist die Lesekompetenz zentral, weil sie für das Lernen weiterer Kompetenzen essentiell ist. Das Ergebnis zeigte, dass in Österreich ca. 17,1% der Erwachsenen im Alter von 16 bis 65 Jahren über eine niedrige Lesekompetenz verfügen. Das bedeutet, dass diese Erwachsenen Schwierigkeiten beim Lesen längerer Texte haben. Sie können jedoch einzelne Wörter und Sätze in einem leicht verständlichen Text lesen sowie verstehen. Diese Erwachsenen mit niedriger Lesekompetenz wurden als funktionale AnalphabetInnen eingestuft. Die Studie wurde in der deutschen Sprache durchgeführt, wodurch Erwachsene mit anderer Erstsprache automatisch zur Gruppe der funktionalen AnalphabetInnen zugeordnet wurden (vgl. Statistik Austria 2014: 250).

In der PIAAC Studie oder die Definitionen der letzten Jahre von Analphabetismus bzw. funktionale Analphabetismus wird es nur auf die Kompetenzmangel fokussiert, wobei die anderen Fähigkeiten von Menschen vernachlässigt werden. Dadurch wirken das Konzept und die Bezeichnungen, die die Personen als primäre/n, sekundäre/n oder funktionale/n AnalphabetIn klassifizieren, negativ, weshalb sie in der Fachliteratur als „diskriminierend und stigmatisierend“ bezeichnet wurden (Krenn 2013: 14). Um auf die Terminologie des Analphabetismus zu verzichten, wurde der

Begriff „Literacy“ aus dem anglosächsischen Raum in der deutschen Sprache als „Literalität“ eingeführt, worauf im nächsten Teil dieser Arbeit eingegangen wird (vgl. Sting 2003: 31).

1.2. Literacy

Im englischsprachigen Raum besteht keine Einigkeit über die Definition von Literacy (vgl. Nickel 2015: 7). Verbreitet ist, dass Literacy eine allgemeine Bezeichnung für die Basiskompetenz der Lese- und Schreibfertigkeit ist, die in der Vergangenheit aufgrund von steigendem Interesse an Schriftlichkeit und gesellschaftlichen Entwicklungen entstanden ist. Der Begriff findet seine Anwendung in verschiedenen Bereichen des Lebens und kann dementsprechend spezifiziert werden. Nach Sting (2003) lässt sich Literacy auf andere Kompetenzbereiche übertragen, wie zum Beispiel mathematic literacy (mathematische Kompetenz) oder scientific literacy (naturwissenschaftliche Kompetenz) (vgl. Sting 2003: 322).

Im Gegensatz zu Analphabetismus ist die Literalität ein positiver Begriff, denn er beschränkt sich nicht auf die Grundkenntnisse des Lesens und Schreibens, sondern es geht hier vielmehr um die verschiedenen Facetten der Schriftsprache und der Grundkenntnisse, die unter anderem Rechnen und den Umgang mit Medien umfassen. Weiteres wird Literalität als Grundvoraussetzung für die persönliche Weiterentwicklung gesehen, bei der diese Kompetenz zur Erledigung der alltäglichen Aufgaben erfolgreich eingesetzt wird (vgl. Rokitzki 2016: 27-29).

Literalität wird als

„Fähigkeit, gedruckte und geschriebene Informationen zu nutzen, um an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben, selbstgesteckte Ziele zu verwirklichen und eigene Kenntnisse und Möglichkeiten weiterzuentwickeln“ (Lehmann/Peek 1996: 976),

bezeichnet.

Der Begriff „Literacy“ wurde in der deutschen Sprache als „Literalität“ übersetzt. Jedoch sind diese beiden Begriffe nicht inhaltsgleich. Im Deutschen gibt es keine Terminologie, die die Bedeutung von Literacy abdecken kann. Die Inhalte der „Literalität“ in Bezug auf „Literacy“ sind nicht kulturell bedingt und die Kenntnisse können in unterschiedlichen Fachbereichen eingesetzt werden, weshalb sie nicht als

„ ... eine auf bestimmte Bereiche und Inhalte bezogene Bildung“ zu verstehen ist (Sting 2003: 322). Obwohl die beiden Begriffe nicht gleichzusetzen sind, steht der Begriff „Literalität“ dennoch im deutschsprachigen Raum für die schriftsprachlichen Kenntnisse.

Außerdem ist die Literalität mit der Schriftlichkeit der Sprache verbunden und sie spielte eine bedeutende Rolle bei der Entstehung der Schriftkultur in der Vergangenheit. Schriftlichkeit ist kulturabhängig und sie ist durch ihren Gebrauch in einem sozialen Umfeld auch als eine soziale Praxis zu charakterisieren (vgl. ebd.). Sting (2003) beschreibt Schrift als „ ... das Medium, das als erstes zu einer Materialisierung und Objektivierung des Denkens und der Kommunikation in extern sichtbaren, dauerhaft fixierbaren Zeichen führt ...“ (Sting 2003: 323). Durch die Verschriftlichung wird die Sprache sichtbar und sie kann zur Entlastung des Gedächtnisses im Sprachgebrauch eingesetzt werden, wie z.B. als Einkaufsliste oder als eine komplexe pro- Kontra Liste.

Feilke (2006) beschreibt drei Aspekte von Schriftlichkeit und Literalität. Diese Aspekte sind folgende:

- Kulturaspekt

Beim Kulturaspekt geht es darum, welchen Stellenwert die Schriftlichkeit in der Gesellschaft genießt und was man sich unter Schriftlichkeit vorstellt. Dieser Kulturaspekt ist unter anderem mit Wertvorstellungen und Verhaltensregeln verbunden. Feilke (2006) erwähnt in seinem Fachartikel ein Beispiel mit dem Wort *Vortrag* erwähnt. Bei einem Vortrag lässt man den/die ReferentIn aussprechen (vgl. Feilke 2006: 17-18).

- Handlungsaspekt

Mit dem Handlungsaspekt ist die kompetenzorientierte Perspektive der Literalität gemeint. und beschäftigt sich mit zwei Handlungen, Lesen und Schreiben, die Feilke von anderen zwei Handlungen (Sprechen und Hören) klar unterscheidet. Beide Handlungen werden als „problemlösendes Handeln“ angesehen (Feilke 2006: 21 & vgl. Feilke 2006: 21-22).

- Strukturaspekt

Der Strukturaspekt der Schriftlichkeit beinhaltet die sprachlichen Elemente auf phonologischer sowie morphologischer Ebene und ermöglicht das kontextunabhängige Sprachverstehen. Das heißt, dass literale Kompetenz nicht das Erlernen der Buchstaben, sondern ein möglichst kontextfreies Verständnis der Wörter, Sätze und Texte bedeutet. (vgl. Feilke 2006: 24).

1.3. Alphabetisierung

In der heutigen Zeit benötigen Menschen einige Fertigkeiten, um alltägliche Aufgaben zu erledigen. Diese Fertigkeiten sind u.a. die Grundkenntnisse der Mathematik, Kenntnisse zur Bedienung von automatischen Geräten sowie die Lese- und Schreibfertigkeit. Diese Fertigkeiten sowie deren Vermittlung werden in Österreich als Basisbildung und in Deutschland als Grundbildung bezeichnet. Die Aneignung der Lese- und Schreibfertigkeit gehört zur Alphabetisierung, die ein Teil des Basisbildungskonzepts ist (vgl. Fritz et al. 2006: 28). Manchmal werden Alphabetisierung und Basisbildung als Synonyme verstanden, was jedoch nicht korrekt ist. Die Fachgruppe Basisbildung (2014) erläutert die Unterscheidung zwischen den zwei Begriffen wie folgt: „Basisbildung grenzt sich demnach von einem autoritären Verständnis von Alphabetisierung im Sinne von lesen, schreiben oder rechnen lernen ab und fokussiert auf soziale, demokratische, teilhabende, selbstkritische und kritisch handlungsorientierte Dimension des Lebens.“ (Fachgruppe Basisbildung 2014: 3).

Im Folgenden werden die verschiedenen Konzepte der Alphabetisierungsarbeit erläutert.

1.3.1. Konzepte der Alphabetisierungsarbeit

1.3.1.1. Alphabetisierung in der Erstsprache

Die Lernenden, die in ihrer Erstsprache nicht alphabetisiert sind, eignen sich die schriftsprachlichen Kenntnisse zuerst in der Muttersprache an. Dieser Ansatz ist als muttersprachliche Alphabetisierung bekannt. Da die Alphabetisierung in der Erstsprache der Lernenden stattfindet, entwickeln diese ein starkes Selbstwertgefühl und sie fühlen sich in ihrem sozialen Umfeld ernstgenommen. Die angeeigneten erstsprachlichen Kenntnisse eröffnen die Möglichkeit zur Weiterbildung und zur Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Bulut/Feldmeier 2013: 126). Darum gehört die muttersprachliche Alphabetisierung zu den sogenannten linguistischen

Menschenrechten, Darunter ist „... u.a. das Recht auf positive Identifikation mit der Erstsprache, auf das Erlernen derselben und auf Grundbildung durch sie eingefordert, zu der auch die Alphabetisierung in der Erstsprache gehört“ zu verstehen (Bulut/Feldmeier 2013: 126).

Die Alphabetisierung in der Erstsprache hat viele Vorteile für das Erlernen der Zweitsprache, welche Bulut/Feldmeier (2013) in ihrem Artikel folgendermaßen beschreiben: „die Übertragbarkeit von Wissen und Kompetenzen (z.B. das alphabetische Prinzip), die Vermittlung und Nutzung grundlegender Fähigkeiten (z.B. die phonologische Bewusstheit) und die Automatisierung von Abläufen (z.B. beim Erlesen von Wörtern)“ (Bulut/Feldmeier 2013: 127).

Obwohl die erstsprachliche Alphabetisierung viele Vorteile bietet, weist dieser Ansatz einige Probleme auf. Zum einen kann es zu Schwierigkeiten beim Transfer der erstsprachlichen Kenntnisse im Zuge des Erlernens der Zielsprache kommen, wenn zum Beispiel die phonologischen Systeme der Erst- und Zweitsprache zu unterschiedlich sind (vgl. Bulut/Feldmeier 2013: 127). Zum anderen ist es schwer, einen Kurs mit muttersprachlich homogenen Lernenden zusammenzustellen. Deswegen hatte das Konzept der muttersprachlichen Alphabetisierung keinen großen Erfolg (vgl. Feldmeier 2005: 42).

1.3.1.2. Zweisprachige Alphabetisierung

Die zweisprachige Alphabetisierung folgt dem Ziel, die Lernenden sowohl in ihrer Erstsprache als auch in der Zielsprache zu alphabetisieren. Die Autoren des Rahmencurriculums der Stadt Wien bezeichnen diesen Ansatz als „das anstrebenswerte Ideal“ (Fritz et al. 2006: 6).

Für diese Methode liegen vier Modelle vor, die die vorhandenen sprachlichen und kulturellen Kenntnisse der Lernenden miteinbeziehen.

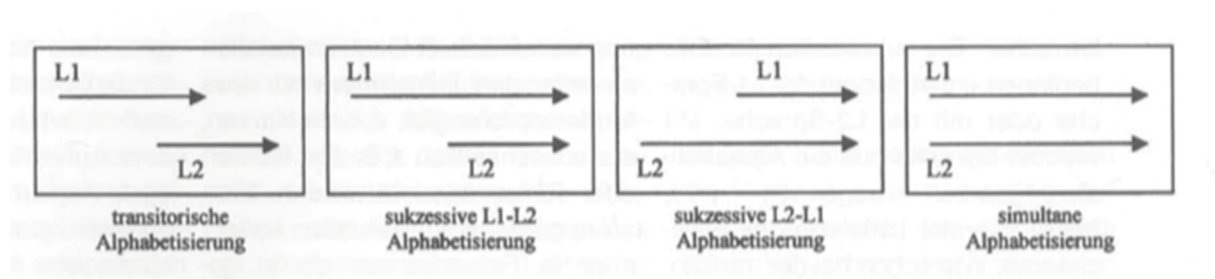


Abbildung 2: Modelle der zweisprachigen Alphabetisierung (Feldmeier 2005: 43)

Die transitorische Alphabetisierung fängt mit der Alphabetisierung in der Erstsprache der Lernenden an, aber schon am Anfang des Alphabetisierungsprozesses wird von der Erstsprache auf die Zweitsprache übergegangen, wobei die Alphabetisierung für eine bestimmte Zeit in beiden Sprachen stattfindet. Im Zuge der sukzessiven Modelle verläuft die Alphabetisierung entweder in der Erstsprache (L1) oder in der Zweitsprache (L2). Wichtig für die Auswahl ist die Einfachheit der Sprache. Im vierten Modell erfolgt die Alphabetisierung in beiden Sprachen parallel (vgl. Bulut/Feldmeier 2013: 128 & Feldmeier 2005: 43-44).

1.3.1.3. Alphabetisierung in der Zweitsprache

Die Alphabetisierung in der Zweitsprache erfolgt im deutschsprachigen Raum auf Deutsch. Es sind zahlreiche Alphabetisierungsmethoden vorhanden, die bei diesem Ansatz zum Einsatz kommen, wie zum Beispiel „Total Physical Response“, Methoden aus der Dramapädagogik wie freies Sprechen und analytisch-synthetische Methoden wie die Lautiermethode usw. (Mempel et al. 2013: 60-61 & Rokitzki et al. 2013: 91-93).

Wie es bereits oben angeführt wurde, wies der Ansatz der muttersprachlichen Alphabetisierung eine Reihe von Vor- und Nachteilen auf. Zudem thematisiert Schramm (1996) weitere Argumente für die Alphabetisierung in der Zweitsprache. Zum Beispiel existieren noch Sprachen, die bisher kein Schriftsystem entwickelt haben, was das Zugreifen auf die erstsprachlichen Kenntnisse unmöglich macht, wie zum Beispiel bei den Berbersprachen Nordafrikas. Manche Sprachen haben zudem ein komplexeres Schriftsystem im Vergleich zur deutschen Sprache. Außerdem ist es schwer, eine Lehrkraft zu finden, die die Erstsprache der Lernenden in Wort und Schrift beherrscht, sodass sie den Kurs abhalten und die Lernmaterialien je nach Zielvorstellung der Lernenden entwickeln kann (vgl. Schramm 1996: 39-43). Zusätzlich sieht Fritz et al. (2006) „... das große Kommunikationspotential in der Zweitsprache Deutsch ...“. (Fritz et al. 2006: 7). Die Lernenden, die in einem deutschsprachigen Land ihr Leben aufbauen möchten, werden mit der deutschen Sprache in vielfacher Weise in Kontakt kommen und diese Begegnungen werden die Lernenden motivieren (vgl. Fritz et al. 2006: 7).

1.3.2. Erwerbsphasen in der Alphabetisierung

Der Erwerb der mündlichen und schriftlichen Sprache ist komplex und beinhaltet viele Prozesse, die parallel verlaufen. Alphabetisierung ist kein Ziel, sondern ein

Prozess, der unterschiedliche Herausforderungen mit sich bringt. Die Phasen desselben sind für das Verstehen der Erwerbsprozesse wesentlich und sie können auch für die Einstufung der TeilnehmerInnen des Alphabetisierungskurses nützlich sein (vgl. Fritz et al. 2006: 33).

Diese Phasen lauten wie folgt:

Phase 1: Grundlagen der Alphabetisierung schaffen

In dieser Phase eignen sich die Lernenden das Basiswissen der Lese- und Schreibfertigkeit an. Zu Beginn werden die sprachlichen Zeichen als Buchstaben begriffen und die Buchstaben werden zu verschiedenen Lauten zugeordnet. Die Laute in einem Wort können einzeln zerlegt und erkannt werden, die wiederum nach Klang in einer richtigen Reihenfolge geschrieben werden können. Somit wird eine Basis der Alphabetisierung aufgebaut, nämlich die Laute zu erkennen, sie mit Buchstaben zu verbinden und aufzuschreiben (vgl. Fritz et al. 2006: 34-35).

Weiteres wird die Schriftsprache um Groß- und Kleinschreibung, das Verstehen der Satzzeichen und freies Schreiben erweitert. Die bekannten und unbekannten Silben bzw. später Wörter werden nach Klang aufgeschrieben. Durch die Einführung kurzer authentischer Texte können vertraute Informationen bzw. Wörter erkannt werden, wobei es nicht wichtig ist, den kompletten Text entschlüsseln zu können (vgl. ebd.).

Phase 2: Grundlagen der Alphabetisierung absichern und ausbauen

Das Ziel dieser Phase ist es, das Gelernte der ersten Phase abzusichern und die Kenntnisse weiterzuentwickeln. In dieser Phase werden das Entziffern und das phonetische Schreiben der Wörter geübt. Die bekannten und neuen Wörter werden phonetisch geschrieben und der Wortschatz wird erweitert. Kurze Texte werden freigeschrieben und mit den Lehrpersonen wird an eigenen Texten gearbeitet. Darin enthaltene Fehler werden gesucht sowie korrigiert. Das Lesen wird mit authentischen und für die TeilnehmerInnen relevanten Texten trainiert. Die Wörter werden dabei langsam Buchstabe für Buchstabe oder Silbe für Silbe gelesen und es wird zielgerecht nach Informationen im Text gesucht (vgl. Fritz et al. 2006: 35-36).

Phase 3: Weiterer Ausbau und Absicherung des grundlegenden Alphabetisierungsprozesses auf Textebene

Die Lese- und Schreibkenntnisse werden in dieser Phase weiter auf der Textebene ausgebaut. Die kurzen und einfachen Texte der TeilnehmerInnen werden umfassender und es werden Texte über Themen geschrieben, die für die TeilnehmerInnen relevant sind. Es wird langsam sowie phonetisch richtig geschrieben und orthographische Fehler werden zum größten Teil vermieden. Die TeilnehmerInnen lernen ihre eigenen Texte zu korrigieren. Zu Beginn hilft noch die Lehrperson bei der Korrektur. Das Lesen der bekannten Wörter wird mit der Zeit automatisiert - somit beansprucht das Lesen wenig Aufmerksamkeit und man konzentriert sich auf den Inhalt. Sprachliche Elemente, wie Umlaute und Doppelkonsonanten, werden beim Lesen erkannt. Zudem werden Strategien für das selbstständige Lernen eingeführt. Die TeilnehmerInnen erkennen die orthographischen Elemente und führen Selbstkorrekturen durch (vgl. Fritz et al. 2006: 36-37).

Phase 4: Das Ziel dieser Phase ist es, Selbstständigkeit beim Lesen und Schreiben zu erreichen, die mithilfe von Strategien vermittelt wird (vgl. Fritz et al. 2006: 38).

Die oben erwähnten Phasen der Alphabetisierung orientieren sich am Stufenmodell von Klaus B. Günther, das eine Weiterentwicklung des Modells von Frith (1985, 1986) ist. Obwohl dieses Modell für kindliche Lese- und Schreibentwicklungen konzipiert wurde, lässt es sich auch bei Erwachsenen einsetzen (vgl. Rokitzki 2016: 44-46). Das Modell besteht aus fünf Stufen, die den Ablauf der Aneignung der Schrift- und Lesefertigkeit beschreiben. Diese Phasen sind durch Strategien charakterisiert. Im Folgenden werden die Stufen beschrieben:

Phase 0: Die präliterale symbolische Phase

Der Erwerbsprozess des Lesens und Schreibens beginnt mit der Wahrnehmung von graphischen Elementen. Auf der rezeptiven Ebene werden die Gegenstände als Symbole erkannt und das Symbolverständnis wird entwickelt. Auf der Produktionsebene werden die Symbole gemalt und die schriftlichen Zeichen werden abgeschrieben. (vgl. Günther 1995: 100-101).

Phase 1: Die logographemische Phase

In dieser Phase wird der Unterschied zwischen Schriftzeichen und graphischen Elementen erkannt. Die bekannten Wörter werden zum Sichtwortschatz gehören. Feldmeier (2010) erfasst den Sichtwortschatz als die bekannten und für die Person bzw. das Kind relevanten Wörter. Obwohl bisher keine Buchstabenkenntnisse vorhanden sind, werden die Wörter aus dem Sichtwortschatz identifiziert und auf der Produktionsebene werden die Wörter schriftlich und mündlich reproduziert (vgl. Günther 1995: 102-106).

Phase 2: Die alphabetische Phase

In der alphabetischen Phase geht es um die phonologische Bewusstheit. Mit der logographischen Strategie entwickelt sich das Schreiben nicht weiter - daher wird eine neue Strategie, nämlich die alphabetische eingesetzt, aber die logographische Strategie wird nicht vergessen. Mit der alphabetischen Strategie werden in den Wörtern lautliche Einheiten identifiziert und analysiert, die der Autor als Graphem-Phonem-Korrespondenzregel (GPK) bezeichnet. Somit können die bekannten sowie die neuen Wörter gelesen und phonetisch geschrieben werden - dabei kommen orthographische Fehler vor (vgl. Günther 1995: 106-107).

Phase 3: Die orthographische Phase

Da die Analyse der einzelnen Buchstaben schon automatisiert ist, folgt nun eine Konzentration auf die Wortbildungsregel. Auf der schriftlichen Ebene wird auf die Rechtschreibung und beim Lesen auf die größeren sprachlichen Elemente geachtet (vgl. Günther 1995: 107-109).

Phase 4: Die integrativ-automatisierte Phase

In der integrativen-automatisierten Phase wird keine neue Strategie eingeführt, sondern sie wird durch eine(n) ausgebildete(n) LeserIn und SchreiberIn gekennzeichnet (vgl. Günther 1995: 109).

In der Fachliteratur wurde das Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien als signifikant für den Erwerb der Schriftsprache für Erwachsene beschrieben, die bisher keine schriftsprachlichen Kompetenzen erworben haben. Die Phasen der Alphabetisierung und das Stufenmodell stellen die Erwerbsprozesse der Schriftsprache dar, die nicht nach der Reihe ablaufen. Diese Prozesse verlaufen

parallel und können unterschiedlich lang dauern. Im Zuge der beiden werden die Strategien für das Lernen eingeführt, die den Erwerbsprozess zu einer neuen, höheren Stufe führen (vgl. Ritter 2010: 1121).

1.3.3. Alphabetisierung und Integration

Eine hohe Anzahl der TeilnehmerInnen von Alphabetisierungs- und Basisbildungskursen sind Erwachsene und Jugendliche, die in ein deutschsprachiges Land übersiedelt sind und über unzureichende Kenntnisse, um ein selbstständiges Leben führen zu können, verfügen. Es ist durchaus möglich, dass sie in ihrem Heimatland mit den bereits erworbenen Kenntnissen ausgekommen sind, aber das neue Zuhause setzt ein hohes Niveau der Schriftlichkeit voraus. Somit erleben sie eine Art „Degradierung“ in ihrem Bildungsniveau (Fritz et al. 2006: 28). Darüber hinaus stellt das neue Integrationsgesetz ein weiteres Hindernis dar.

Früher lag der Schwerpunkt von Alphabetisierung und Basisbildung u.a. auf der Vermittlung der schriftsprachlichen Fertigkeiten. Allerdings sind nach dem Inkrafttreten des Integrationsgesetzes die Sprachprüfungen in den Mittelpunkt gestellt worden. Die anderen Tätigkeiten der Lernenden, wie Arbeit und soziale Kontakte, zählen nicht zur Integration. Sobald die Lernenden erfolgreiche Sprachzertifikate vorlegen, gelten sie als integriert und sie bekommen sogar die Kursgebühren rückerstattet (vgl. Ritter 2010: 1119-1120 & Ritter 2010: 7).

1.3.4. Zielgruppe des Alphabetisierungskurses

Das Alphabetisierungsangebot richtet sich in der Regel an Erwachsene und Jugendliche, die in deutschsprachigen Ländern einwandern und deren (nicht) vorhandene schriftsprachliche Kenntnisse niedriger als das verlangte Niveau für die gesellschaftliche Teilhabe im neuen Land sind. Daher befinden sich im Alphabetisierungskurs jene Lernenden, die geringe oder gar keine Sprachkompetenzen besitzen. Diese Sprachkompetenzen umfassen in diesem Fall die schriftsprachlichen (Lese- und Schreibfertigkeit) und die sprachlichen (Sprechen und Verstehen) Kenntnisse (vgl. BAMF 2015: 32-33).

Ähnlich wie in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache-Kursen ist die Zusammensetzung der Gruppe in Alphabetisierungskursen meistens heterogen. Diese Heterogenität der

Lernenden in Hinblick auf die schriftsprachlichen Kenntnisse reichen von Lernenden, die keine Stifterfahrung haben, bis zu Lernenden, die einige Jahre eine Schule besucht und die damals erworbenen Kenntnisse verlernt haben. Weiterhin erstrecken sich die Kompetenzen der Lernenden hinsichtlich sprachlicher Fertigkeiten von keinen verfügbaren Kenntnissen bis hin zu den Kenntnissen der alltäglichen Floskeln (vgl. BAMF 2015: 33-34 & vgl. Fritz et al. 2006: 30-31).

1.3.5. Lernziele der Alphabetisierungsarbeit

Die Lernziele der Alphabetisierungsarbeit orientieren sich in der Regel an den Lernbedürfnisse der Lernenden. Daher sollten im Unterricht Zielvorstellungen, Lernvoraussetzungen und Vorwissen der Lernenden berücksichtigt werden, was auch im „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“ eine zentrale Rolle spielt, in dem Feldmeier ein „integratives Unterrichtsmodell“ vorstellt, das auf dem Konzept von „Verschmelzung“ basiert. Dieses „Verschmelzungskonzept“ beinhaltet die Vermittlung von sprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnissen, die gleichzeitig vermittelt werden und sich gegenseitig beeinflussen. Neben dem Verschmelzungskonzept werden in diesem Konzept drei Ziele des Alphabetisierungskurses angestrebt (vgl. BAMF 2015: 46-50 & Hammann et al. 2013: 30).

„Zum Ersten soll versucht werden, dem Ziel der funktionalen Alphabetisierung möglichst nah zu kommen. Zum Zweiten soll die soziale Integrationsfähigkeit der Teilnehmenden durch Autonomie fördernde und an Nachhaltigkeit orientierte Unterrichtsmethoden gestärkt werden. Zum Dritten wird – eng gekoppelt an die beiden erstgenannten Ziele – die Vermittlung von Deutschkenntnissen bis zur Niveaustufe A2.2 nach dem GER angestrebt.“ (BAMF 2015: 48).

Ähnliche Ziele sind auch im Curriculum der Stadt Wien vermerkt. Die Alphabetisierung ist ein komplexer Prozess, der lang dauert. Daher wird im Unterricht zuerst auf die schriftsprachlichen Kenntnisse auf dem Niveau der Funktionalität abgezielt, welche die Lernenden in ihrem sozialen Umfeld benötigen werden. Dabei wird beabsichtigt, dass die Lernenden das Niveau A2.2 erreichen. Gleichzeitig wird versucht, das autonome Lernen zu fördern, sodass die Lernenden ihre eigene Lernverantwortung übernehmen können (vgl. ebd.; vgl. ebd. & Fritz et al. 2006: 39-40).

Im Alphabetisierungskurs wird auf das autonome Lernen großen Wert gelegt. Die Lernenden haben meistens keine Schule besucht und infolgedessen fehlt ihnen das Wissen, wie „Lernen zu lernen“ funktioniert (Fritz et al. 2006: 39). Daher soll im Alphabetisierungskurs von Beginn an autonomes Lernen durch Lernstrategien und -techniken vermittelt werden. Im Konzept (2015) des BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) soll sich der Unterricht inhaltlich ca. 25 bis 30% der Zeit mit dem autonomen Lernen beschäftigen, wobei nicht gleich mit der Vermittlung der Lernstrategien angefangen werden soll, sondern es sollte kleinschrittig vorangeschritten werden. In diesem Konzept sind vier Alpha-Kurse für die unterschiedlichen Niveaustufen von Basis-Alpha-Kurs bis zu Aufbau-Alpha-Kurs C konzipiert und in jedem Kursabschnitt soll das autonome Lernen vermittelt werden (vgl. BAMF 2015: 14). Im Anfänger-Kurs werden die Lernenden zuerst mit verschiedenen Übungstypologien vertraut gemacht und in den weiteren Abschnitten sollen Lernstrategien langsam sowie strukturiert eingeführt werden, die das Ziel des lebenslangen Lernens verfolgen (vgl. BAMF 2015: 75-106).

Die Thematik des autonomen Lernens und der Lernstrategien wird im nächsten Abschnitt näher erläutert.

1.4. Lernendenautonomie

Das Interesse an digitalen Medien nahm in den 1970ern erheblich zu, sodass sie unter anderem den Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf ihren Einsatz beim Sprachenlernen beeinflussten. Die Lernenden hatten dadurch mehrere Ressourcen für das Sprachenlernen zur Verfügung. Infolgedessen entwickelte sich schnell das Konzept der Autonomie. Das Lernen muss nicht mehr von Anderen, wie zum Beispiel der Lehrperson oder den Eltern angeregt werden, sondern es kann durch digitale Quellen von den Lernenden selbst initiiert werden (vgl. Benson 2013: 839-840).

In der ersten Auffassung bedeutete Lernendenautonomie die Fähigkeit, das Lernen selbst zu steuern. Holec (1981) definierte sie als „[...] an ability to take charge of one's own learning. [...] This ability is not inborn but must be acquired either by 'natural' means or (as most often happens) by formal learning, in a systematic, deliberate way.“ (zitiert nach Finch 2002: 21). Allerdings war dies nicht der einzige Versuch, das Konzept zu definieren. Es gab viele Definitionsversuche im Laufe der

Zeit, so beschreibt zum Beispiel Little (1991) Autonomie als „[...] a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action.“ (zitiert nach Finch 2002: 21). Über das Konzept der Autonomie wurde viel diskutiert und es wurde auch viel Literatur darüber veröffentlicht. Dennoch gab es Meinungsunterschiede zwischen AutorInnen in Bezug auf das Verständnis der Autonomie und hinsichtlich der genauen Definition des Konzeptes. Immerhin entwickelte sich dadurch die Autonomie-Konzeption in vielerlei Hinsicht weiter.

Angefangen von Holec (1981) sind die Lernenden einer Fremdsprache dann autonom, wenn sie die Verantwortung über den ganzen Lernprozess übernehmen. Zum Lernprozess gehört es, Lernziele zu formulieren, über Lerninhalte und Lernmethoden zu entscheiden sowie eine abschließende Evaluation des Lernprozesses (vgl. Schmenk 2010: 15) vorzunehmen. Die Autonomiefähigkeit ist nach Holec nicht als selbstverständlich zu verstehen, sondern sie muss angeeignet werden, aber für die Aneignung dieser Fähigkeit sind wiederum die Lernenden zuständig (vgl. Schmelter 2004: 172). Somit entsteht das Konzept von „Selbstlehren“ nach Schmenk. Die Aufgabe der Lehrpersonen bleibt es, die Lernenden zu unterstützen, indem sie den Unterricht gemäß dem „Selbstlehren“ gestalten und die entsprechenden Materialien erstellen (vgl. Schmenk 2010: 15). Weiteres untersuchte Dickinson (1987) das Autonomie-Konzept im Rahmen des Lernkontexts, denn es soll nicht angenommen werden, dass autonomes Lernen und „alleine lernen“ gleichbedeutend sind (vgl. Schmelter 2004: 173). Das autonome Lernen nach Dickinson meint „eine konkrete Lernsituation, in der der Lerner für alle Entscheidungen, die sein Lernen betreffen, allein verantwortlich ist.“ (Schmelter 2004: 173). Im Gegensatz dazu sieht Little (1994) Autonomie aus zwei Blickwinkeln. Einerseits ist Autonomie als eine Fähigkeit zur eigenständigen Erledigung aller Tätigkeiten zu verstehen, die in der Regel durch das soziale Umfeld mit der Zeit erlernt wird, denn die anderen Beteiligten des Umfeldes leisten eine Hilfestellung, bis die Person autonom ist (vgl. Schmelter 2004: 208-209 & vgl. Schmenk 2010: 17-18). Bezogen auf das Erlernen einer Fremdsprache ist Autonomie auf der anderen Seite als Eigenverantwortung für den Lernprozess zu betrachten (vgl. Schmelter 2004: 210). Weiteres arbeitete Benson eine Autonomie-Konzeption in den 1990er-Jahren aus. Seine Konzeption basiert auch wie bei den anderen AutorInnen auf dem Verständnis der Autonomie von Holec (1981) (vgl. Schmelter 2004: 197). Benson

definiert diese wie folgt: "Autonomy can be broadly defined as the capacity to take control over one's own learning." (Benson 2001: 2). Er führt hier Autonomie als selbständiges Steuern des Lernens statt als Verantwortung aus (vgl. Schmelter 2004: 198).

In der technischen Version der Lernendenautonomie handelt es sich um eine Situation, in der die Lernenden keine andere Wahl bzw. Möglichkeit haben als die Verantwortung über das eigene Lernhandeln zu übernehmen (vgl. Benson 1997: 19). Diese Situationen werden nicht von den Lernenden selbst, sondern von anderen oder durch andere Rahmenbedingungen geschaffen, die Oxford (2003) als „other-created“-Situationen benennt (Oxford 2003: 81). Dabei bleibt jedoch die Frage offen, wie die Lernenden zu autonomem Lernen fähig werden (vgl. ebd.) sollen. Oxford (2003) erwähnt in diesem Kontext von literaler Umgebung zum Beispiel das Klassenzimmer, als „self-access centre“ oder auf Deutsch übersetzt als „Das (Fremdsprachen-)Selbstlernzentrum“ (Khakpour/Schramm 2016: 324). Im Selbstlernzentrum sind die Lernenden eigenverantwortlich für das Lernen zuständig und dabei treffen sie alle Entscheidungen, die ihr Lernhandeln betreffen, wie das Setzen von Lernzielen und die Auswahl von Lernmaterialien (vgl. ebd. & Khakpour/Schramm 2016: 324). Wichtig ist es hier, anzusprechen, dass die technische Perspektive der Autonomie nicht für alle Lernenden geeignet ist. Die Eigenverantwortung muss sich nicht immer als motivierend erweisen – dies hängt mit dem Lernstil und dem Lernziel der Lernenden zusammen (vgl. Oxford 2003: 82). Oxford nennt in diesem Zusammenhang ein Beispiel: Wenn die Lernenden sich das Ziel setzen, öfter in einer Fremdsprache zu sprechen, dann ist es sinnvoll, dass sie mit einer Lehrperson oder mit anderen Lernenden das Sprechen üben. In diesem Fall kann das eigenständige Lernen demotivierend sein (vgl. ebd.).

Die psychologische Perspektive beschreibt Autonomie als die individuelle Einstellung der Lernenden gegenüber dem eigenen Lernprozess. Das heißt, dass die Lernenden die Verantwortung für das Lernen übernehmen, indem sie ihre persönliche Einstellung ändern. Zur Einstellung der Lernenden gehören die Motivation sowie die Fähigkeit des Einsatzes von Lernstrategien, um den Lernverlauf eigenständig zu steuern (vgl. Khakpour/Schramm 2016: 327 & vgl. Oxford 2003: 83). Die Motivation bezogen auf das Sprachenlernen hängt u.a. vom Lernkontext ab, wie zum Beispiel

beim Zweitspracherwerb. Zweitsprachlernende befinden sich in einer Situation, in der sie oft mit der Zielsprache konfrontiert werden – daher sind sie motivierter, diese Sprache zu lernen, als die Lernenden einer Fremdsprache. Daher kann diese Version der Autonomie von der technischen Perspektive unterstützt werden, ohne davon abhängig zu werden (vgl. Oxford 2003: 83-85).

In der technischen und psychologischen Perspektive der Lernendenautonomie geht es um die Fragen, wo (Lernsituation) und wie (Einstellung) das autonome Lernen stattfinden kann. Demgegenüber ist für die politische Version der Autonomie die Kontrolle über den Lerninhalt und -prozess relevant. Nach dieser Perspektive sollen die Lernenden sowohl ihren eigenen Lernverlauf als auch den Lerninhalt in institutionellen Rahmenbedingungen steuern (vgl. ebd. & vgl. Khakpour & Schramm 2016: 330). Oxford entwickelte diese Version aus einer politisch-kritischen Perspektive weiter, die sich mit Ideologie und Macht beschäftigt (vgl. ebd. & vgl. Oxford 2003: 88). Die Macht ist in diesem Kontext als „Gesellschaft sowie auch die Institutionen durchdringende Größe“ zu verstehen (Khakpour/Schramm 2016: 330). Der Linguist Alastair Pennycook (1997) setzte sich erstmals mit dieser Perspektive auseinander und hinterfragt im Zuge dessen das Verständnis der Autonomie hinsichtlich der Kontrolle über den Lerninhalt. Was gelernt werden soll, ist in irgendeiner Art mit politischen Richtlinien hinsichtlich des Sprachenlernens verbunden und daher kann das Verständnis von „mainstream autonomy“ nicht stimmen, dass sie u.a. das Interesse der Lernenden im Mittelpunkt stellen (vgl. ebd. & Oxford 2003: 89).

Oxford (2003) erläutert eine weitere Perspektive der Autonomie: die soziokulturelle Perspektive. Diese beschäftigt sich mit Autonomie durch Kommunikation in einem sozialen Umfeld und besteht aus zwei Schwerpunkten. Der erste Schwerpunkt liegt auf der konkreten Lernsituation, in der sich die Lernenden und die „more capable others“ befinden (Vygotsky 1978 zitiert in Oxford 2003: 86). Die „more capable others“ sind meistens die Lehrperson oder Eltern, die die Lernenden unterstützen und bei Schwierigkeiten beraten bzw. ihnen helfen. Der zweite Schwerpunkt liegt auf der Gesellschaft. Die Lernenden sind in dieser Perspektive nicht zentral, sondern die Gesellschaft ist es, denn die Lernenden tauschen sich mit anderen TeilnehmerInnen der Gesellschaft aus (vgl. Oxford 2003: 86-87).

Die oben beschriebenen verschiedenen Perspektiven ermöglichen einen Überblick über die vorhandenen Konzepte der Lernendenautonomie. In den vergangenen Zeiten gab es unterschiedliche Ansichten der AutorInnen bezüglich der Relevanz dieser Perspektive. Zum Beispiel gibt es nach Pennycook (1997) nur drei Versionen der Autonomie: die technische, die psychologische und die politische Version, wobei die politische Version überwiegend diskutiert und kritisiert wird (vgl. Oxford 2003: 76; Pennycook 1997 & 2001). Davon abgesehen haben diverse AutorInnen interessante Projekte erarbeitet, um die Autonomie aus jeder Perspektive zu entwickeln und zu fördern. Für die technische Version gibt es zum Beispiel das Stationenlernen (Böttcher 2012) oder die Software Digital Literacy Instructor (Diglin) (Dawidowicz 2015), wohingegen für die soziale Perspektive der Autonomie Feick (2011) ein Handy-Videoprojekt durchgeführt hat. Für die psychologische Version von Autonomie haben Markov, Scheithauer und Schramm (2015) eine Handreichung für die Lernberatung zusammengestellt, die die TeilnehmerInnen von Alphabetisierungskursen mit Lernberatung unterstützen soll (vgl. Khakpour/Schramm 2016: 323). Die Lernberatung besteht u.a. daraus, Ziele zu definieren und Strategietraining mit einer Evaluation am Ende abzuhalten. Im Folgenden werden der Strategiebegriff definiert, verschiedene Strategietypen aufgelistet und die Vermittlung von Strategien wird ausführlich dargestellt.

1.5. Lernstrategien

Ähnlich wie das Konzept der Lernendenautonomie ist der Begriff Lernstrategie umstritten. Diverse AutorInnen haben sich in den letzten Jahren intensiv mit diesem Thema beschäftigt. Sie haben im Verlauf der Zeit zahlreiche Definitionen veröffentlicht, Unterschiede zwischen Terminologien, wie zum Beispiel „Strategie“ und „Lernstrategie“ oder „Lernstrategie“ und „Lerntechnik“, deutlich gemacht und die Thematik der Lernstrategien in verschiedener Hinsicht weiterentwickelt, wie zum Beispiel die verschiedenen Arten von Lernstrategien.

1.5.1. Definitionsversuche

Der Begriff „Strategie“ ist aus zwei altgriechischen Wörtern entstanden: „Stratos“ bedeutet „Armee“ und „Agein“ bedeutet „führen“, d.h. der Begriff „Strategie“ meint das Führen einer Armee (vgl. Etzold 2018: 19). Im heutigen Sprachgebrauch ist dies

im Sinne einer geplanten Vorgehensweise, um ein Ziel zu erreichen, zu verstehen. Der Strategiebegriff findet seine Anwendung auch in vielen anderen Fachrichtungen, wie etwa in der Wirtschaft, der Psychologie usw. Bezogen auf Lernen bzw. Fremdsprachenlernen wird der Begriff Lernstrategie genannt. Die Lernstrategie ist jedoch nicht mit der Lerntechnik gleichzusetzen, sondern sie beinhaltet eine Reihe von Lerntechniken, die von Lernenden je nach Lernziel und Lernstil ausgewählt werden, um eine Aufgabe zu erledigen (vgl. Rampillon 1995: 15 & Schramm 2008: 95). Die eigenständige und erfolgreiche Einsetzung von Lernstrategien führt zum autonomen Lernen bzw. zu autonomen Lernenden. Bimmel/Rampillon (2000) meinen etwa, „die Beherrschung von Lernstrategien ist eine wichtige Voraussetzung für autonomes Lernen.“ (Bimmel/Rampillon 2000: 5). Dabei stellt sich die Frage, wie sich Lernstrategien definieren lassen.

Die erste Definition der Lernstrategie in der Literatur zum Fremdsprachen-Unterricht ist bei Rubin (1975) zu finden. Nach Rubin sind Lernstrategien „(t)he techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge.“ (Rubin 1975: 43). Danach gab es eine ganze Reihe von Definitionen, die mit unterschiedlichen Schwerpunkten formuliert wurden. So definiert zum Beispiel Oxford Lernstrategien als „(b)ehaviors or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable“ (Oxford 1996: 235). Andererseits bedeuten Lernstrategien für O'Malley/Chamot „special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information.“ (O'Malley/Chamot 1990: 1) Diese beiden Definitionen beziehen sich auf das erfolgreiche Lernen mithilfe von Lernstrategien, aber ob die Strategien als Verhalten, Aktion oder als Gedanken aufzufassen sind, ist unklar. Da in der Literatur viele solche Unklarheiten anzutreffen sind, versuchte die Autorin Dr. Rebecca L. Oxford im Jahr 2016 die Konzeption der Lernstrategien zu verdeutlichen, indem sie die Definitionen von Lernstrategien im Bereich Fremdsprachenunterricht analysierte. Für diese Analyse hat sie siebenundzwanzig Definitionen aus der Fremdsprachenforschung und sechs aus anderen Forschungsbereichen ausgewählt, d.h. insgesamt dreiunddreißig Definitionen, die zwischen 1975 bis 2016 publiziert wurden (vgl. Oxford 2016: 12). Für die Untersuchung wurde die Methoden der Grounded Theory angewendet. Die Definitionen wurden durch offene und axiale Kodierung in unterschiedliche Kategorien eingeteilt, die nach einer weiteren Analyse als Themen bzw.

Hauptthemen zusammengefasst wurden (vgl. Oxford 2016: 13). Es haben sich dadurch neunzehn Hauptthemen ergeben, die waren zum Beispiel Strategie als mentale Handlung und Zweck der Strategie Einsetzung (vgl. Oxford 2016: 20). Nach dieser Analyse hat Oxford eine neue Definition entwickelt, nach der Strategie als mentale Handlung zu betrachten ist, die gelernt werden kann. Diese mentale Handlung kann für vielfältige, selbst ausgewählte Aufgaben eingesetzt werden. Weiterhin dürfen Strategien in jedem Kontext (wie zum Beispiel im Klassenzimmer oder Zuhause) und für jedes Ziel je nach den Bedürfnissen der Lernenden geändert sowie angewendet werden (vgl. Oxford 2016: 47).

Die neue Definition von Oxford lautet

„LLS are purposeful, conscious (or at least partially conscious), mental actions that the learner uses to meet one or more self-chosen goals, such as (a) overcoming a learning barrier, (b) accomplishing an L2 task, (c) enhancing long-term L2 proficiency, and (d) developing greater self-regulation (ability to guide one's own learning). Like most aspects of L2 Learning, LLS occur in real contexts (specific settings), are complex (with multiple, interacting factors), and are dynamic (flexible, usable in different ways, and changeable along with learners' changing needs). LLS can be learned with help from a teacher, a friend, a book or the internet, although many learners creatively and effectively generate their own LLS" (Oxford 2018: 82).

Mit dieser neuen Strategiedefinition eröffnet Oxford eine neue Perspektive der Lernstrategien, nämlich die strategische Funktion. Die Idee dahinter ist, dass die Strategien flexibel angewendet werden sollen. Die Flexibilität der Lernstrategien ist bei der strategischen Funktion zentral. Die Strategien wurden in unterschiedliche Kategorien eingeteilt und bevor die neue Perspektive weiter erläutert wird, ist es an dieser Stelle wichtig, die Kategorien der Strategien anzuführen.

1.5.2. Klassifikation der Lernstrategien

Die Fachliteratur ist durch zahlreiche Klassifikationsversuche gekennzeichnet. Viele AutorInnen haben versucht, Strategien unter unterschiedlichen Aspekten in Kategorien einzuteilen. Zum Beispiel bietet Oxford (1990) eine umfassende,

detaillierte Klassifikation der Lernstrategien. Sie unterscheidet zwischen direkten und indirekten Strategien. Die direkten Strategien kommen unmittelbar beim Lernen zum Einsatz und sie helfen den Lernenden u.a. dabei, sich die Lerninhalte zu merken und im Gedächtnis zu behalten (vgl. Oxford 1990: 37), während sich die indirekten Strategien mit anderen Aspekten des Lernens beschäftigen, wie mit der Organisation und der Planung der Lerninhalte (vgl. Oxford 1990: 151).

Anders als Oxford teilen O'Malley/Chamot Strategien in drei Kategorien ein: metakognitive, kognitive und soziale/affektive Strategien (vgl. O'Malley/Chamot 1990: 45). Die metakognitiven Strategien befassen sich mit den kognitiven Prozessen des Lernens, wie dem Überprüfen und Regulieren des Lernens (vgl. O'Malley/Chamot 1990: 44). Im Gegensatz dazu setzen sich die kognitiven Strategien mit einer bestimmten Lernaufgabe auseinander, wie zum Beispiel je nach Lernziel die wichtigen Informationen aus einer Aufgabe entnehmen und sie sich das merken (vgl. O'Malley/Chamot 1990: 44-45 & Bimmel 2010: 845). Die dritte Kategorie ist die soziale/affektive Strategie, im Zuge derer man sich über Fragen oder Zweifel austauscht, um den Lernprozess zu unterstützen (vgl. ebd.).

Die Klassifikation der Lernstrategien in Kategorien wurde im Zuge der Zeit erweitert und gleichzeitig wurden manche eigenständigen Kategorien anderen Kategorien untergeordnet. So wurden etwa die Sprachverarbeitungs- und Gedächtnisstrategien von Oxford (1990) von Bimmel (2006) den kognitiven Strategien untergeordnet und die Sprachgebrauchsstrategie wurde als selbstständige Kategorie angeführt (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 65-66 & Schramm 2008: 97). Schramm (2008) erläutert in ihrem Artikel alle Kategorien mithilfe von Beispielen. Im Folgenden werden die Kategorien und Strategien graphisch dargestellt.

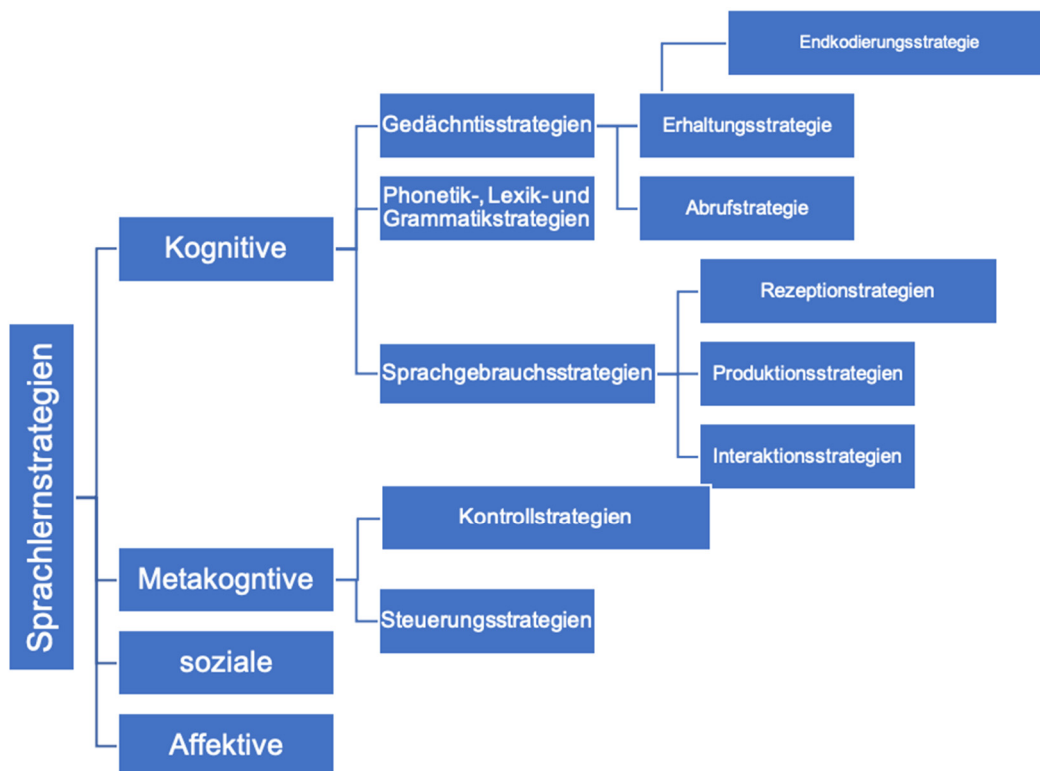


Abbildung 3: Graphische Darstellung von Kategorien der Strategien beschrieben im (vgl. Schramm 2008: 97-101)

Wie oben beschrieben, wurden die Strategien immer wieder kategorisiert, was dazu führte, dass sie nur zu diesen genannten Kategorien beschränkt wurden. Es folgte die Interpretation, dass eine Strategie aus einer bestimmten Kategorie nur für einen bestimmten Zweck zum Einsatz kommen kann. Mit ihrer neuen Perspektive möchte Oxford den Blickwinkel auf die Strategie und die Strategienutzung lenken, sodass sie in anderen Kontexten und für andere Ziele flexibel eingesetzt werden können (vgl. Oxford 2018: 83).

1.5.3. Vermittlung der Lernstrategien

Lernstrategien spielen eine wesentliche Rolle bei der Förderung des autonomen Lernens. Sie unterstützen die Lernenden dabei, ihren Lernprozess selbst zu steuern, indem diese Lernziele formulieren, entsprechende Lernstrategien auswählen und abschließend ihren Lernprozess evaluieren. Lernstrategien fördern Schritt für Schritt das eigenständige Lernen - somit helfen sie, den Lernerfolg zu steigern und ein „guter“ Lerner oder eine „gute“ Lernerin zu werden (vgl. Rubin 1975; Schramm 2008: 95 & Oxford 1996: 227). Zusätzlich erwähnt Oxford (1996) in ihrem Fachartikel weitere Aspekte, wie Lernstrategien das Lernen verbessern können, die die Verfasserin dieser Arbeit im Folgenden auf Deutsch übersetzte:

1. Identifizierung und Verbesserung der Strategien, die die Lernenden bereits verwenden
2. Identifizierung und Vermittlung der Strategien, die von ihnen nicht angewendet werden
3. Unterstützung beim Übertragen der Strategien auf unterschiedliche Aufgaben und andere Fachgebiete
4. Unterstützung bei der Evaluation bestimmter Strategien für bestimmte Aufgaben
5. Unterstützung bei Lernstil-Flexibilität durch Vermittlung der Strategien, die von Lernenden mit anderen Lernstilarten angewendet werden (vgl. Oxford 1996: 227).

Die Vermittlung der Lernstrategien beschäftigt sich mit der Frage „Wie“: Wie sollen die Lernstrategien unterrichtet werden (vgl. Tönshoff 1997: 206). Die Antwort dieser Frage beruht auf unterschiedlichen Aspekten, wie dem Vermittlungssetting, der Rolle der Lehrperson oder den verschiedenen didaktischen Modellen. In diesem Kontext stellte Tönshoff (1992) einige Punkte zusammen, die für das systematische Strategietraining von Bedeutung sind:

- „Einzel- vs. Gruppentraining
- Trainingsgegenstände
- Separates vs. Integriertes Training
- Explizitheitsgrad der Instruktion
- Evaluation des Trainingserfolgs“ (Tönshoff 1992: 271).

Die AutorInnen Oxford (1990), O'Malley/Chamot (1990) oder Brown et. al (1980a) haben sich mit den oben erwähnten Punkten detailliert befasst und sie werden im Folgenden genauer dargestellt.

- Einzel- Vs. Gruppentraining

Beim Gruppentraining handelt es sich um eine Lerngruppe, die meistens aus acht bis zehn TeilnehmerInnen besteht - im Gegensatz dazu umfasst das Einzeltraining nur einen Teilnehmer oder eine Teilnehmerin. Im Einzeltraining hat die Lehrperson ausreichend Zeit, um auf die Lernbedürfnisse des/der TeilnehmerIn einzugehen und

die passende Strategie zu unterrichten (vgl. Tönshoff 1992: 271f). Allerdings kommt das Einzellernsetting selten vor. Vor allem im Kontext von Deutsch als Zweitsprache, wo die Sprachkurse teilweise vom Staat gefördert werden, findet kein Einzeltraining statt, sondern die Kurse werden erst mit mindestens acht TeilnehmerInnen gestartet. Dieser Rahmenbedingung unterliegt auch der Kurs, durch den die Daten für die vorliegende Arbeit gewonnen wurden. Im Gruppentraining mit mehreren TeilnehmerInnen können auch Strategien vermittelt werden, jedoch sollte die Lehrperson einen genauen Plan haben, wie vorzugehen ist.

- Trainingsgegenstände

Im Begriff „Trainingsgegenstände“ stehen die „Gegenstände“ für Strategien und unter diesem Punkt versteht man zwei Aspekte der Strategievermittlung. Der erste Aspekt ist die Anzahl der Strategien, die unterrichtet werden sollen. Dazu hat sich Oxford zwei Ansätze ausgedacht. Sie unterscheidet zwischen „broad focus“ und „narrow focus“ (Oxford 1990: 205). Beim „broad focus“ werden eine Kombination der Strategien aller Kategorien vermittelt. Die Vielzahl an Strategien zeigt zwar den Lernenden, wie eine Aufgabe Schritt für Schritt mit unterschiedlichen Strategien gelöst werden kann, aber der Erfolg einzelner Strategien ist nicht genau beobachtbar. Im Unterschied dazu geht es beim „narrow focus“ um das Unterrichten von ein bis zwei Strategien, was es erlaubt, dass sich die Lernenden auf die ausgewählten Strategien und auf deren Erfolg konzentrieren (vgl. Oxford 1990: 205f). Weiterhin beschreibt Oxford (1990) die Kombination der zwei Ansätze. Die Lehrperson stellt die Strategien sowie deren Kategorien vor und die Lernenden wählen die Strategien selbst aus. Somit dürfen die Lernenden alle Strategiearten kennenlernen und sie können selbstständig über Strategie bzw. Strategien entscheiden.

Beim zweiten Aspekt geht es um die Faktoren, die für die Strategiewahl entscheidend sind. Dazu zählt u.a. der Lernstand und die Lernbedürfnisse der Lernenden (vgl. Tönshoff 1992: 273). Es besteht kein Zweifel, dass diese Faktoren für die Strategiewahl von großer Bedeutung sind. Dennoch kommt es in einer Lerngruppe selten vor, dass sich die Lernenden auf einer ungefähr gleichen Niveaustufe befinden. Daher dienen diese Faktoren als Grundlage für die Lehrperson bei der Strategiewahl.

- Separates vs. integriertes Training

In der Fachliteratur sind drei Arten von Strategietraining zu finden: separat, integriert oder eine Kombination aus diesen beiden. Separates Strategietraining findet unabhängig vom Lerninhalt statt, wobei das integrierte Training zusammen mit dem Lerninhalt erfolgt. Die beiden Arten von Strategietraining haben Vor- und Nachteile. Einerseits können sich die Lernende beim separaten Training auf die Strategie und das Strategietraining konzentrieren, andererseits bereitet diese Art von Training Schwierigkeiten bei der Anwendung der Strategie in anderen Lernkontexten und bei anderen Aufgaben. Beim integrierten Strategietraining verstehen die Lernenden den Lernkontext - das hilft ihnen dabei, sich die Lernstrategien leicht zu merken. Die Lernstrategien können häufig im Unterricht mit dem Lerninhalt geübt werden und die Lehrperson bekommt die Möglichkeit, auf die aktuellen Lernbedürfnisse der Lernenden einzugehen (vgl. Oxford 1990: 206 & Tönshoff 1992: 273f). Die dritte Art von Strategievermittlung ist die Kombination von separatem und integriertem Training. Die Strategievermittlung findet im Zuge dessen getrennt vom normalen Unterricht statt und für die Übung werden die Lernstrategien in verschiedenen Lernkontexten eingesetzt. Somit können sich die Lernenden auf Strategievermittlung und -anwendung fokussieren (vgl. ebd.; O'Malley/Chamot 1990: 152f & Tönshoff 1992: 274).

- Explizitheitsgrad der Instruktion

Hierbei geht es um Transparenz im Unterricht hinsichtlich der Ziele der Strategievermittlung. Es geht also um die Frage, in welchem Ausmaß die Lernenden über das Strategietraining informiert werden. Tönshoff (1992) unterscheidet zwischen drei Arten von Anweisungen im Zuge des Strategietrainings: blindes, informatives und selbstkontrolliertes Training.

Wie der Name schon andeutet, werden die Lernenden bei blindem Training nicht über die Strategievermittlung informiert und durch gut strukturierte Aufgabenstellungen zur Strategieanwendung geführt. Die Lernenden werden die Strategie gleich anwenden, aber es besteht die Möglichkeit, dass sie sie nicht wieder beim Lernen einsetzen werden, weil sie nicht über die möglichen Ziele und Vorteile der Lernstrategien aufgeklärt wurden (vgl. Oxford 1990: 257; Tönshoff 1992: 275 &

O'Malley/Chamot 1990: 153f). Im Unterschied dazu werden die Lernenden beim informativen Training sowohl bei der Lösung der Aufgabe begleitet als auch über die Wichtigkeit der Lernstrategien informiert. Sie lernen dabei bestimmte Lernstrategien und ihren Einsatz kennen. Darüberhinausgehend erhalten die Lernenden beim selbstkontrollierten Training sämtliche Informationen über das Strategietraining, also wie eine Lernstrategie auszuwählen, einzusetzen und zu evaluieren ist (vgl. Brown et. al 1980a: 7 & Tönshoff 1992: 275f). Diese drei Typen von Strategietraining versteht Oxford (1990) als Phasen, vor denen die Phase der Ermutigung stattfindet. In dieser Phase erfolgt kein Strategietraining. Die Lernenden werden nur dazu ermutigt, die Lernstrategien anzuwenden (vgl. Oxford 1990: 257).

Viele AutorInnen (Brown et. al 1980a; Oxford 1990 & O'Malley/Chamot 1990) sind sich darüber einig, dass das selbstkontrollierte Training für die Lernenden geeignet ist. Sie bekommen dabei nämlich die Gelegenheit, sich ausdrücklich über die Lernstrategien und ihre Anwendung zu erkundigen.

- Evaluation des Trainingserfolgs

Die Evaluation soll ein integraler Bestandteil des Strategietrainings sein und sie kann durch die Lehrperson gemeinsam mit den Lernenden durchgeführt werden. Tönshoff (1992) schlägt einige Evaluationskriterien vor, die für die Evaluation hilfreich sein können, wie die verbesserte Aufgabenlösung durch Anwendung der Lernstrategien, den Einsatz der Lernstrategien in anderen Fächern, die regelmäßige Anwendung der Lernstrategien beim Lernen und letztlich die positive Einstellung gegenüber Lernstrategietraining (vgl. Tönshoff 1992: 278).

1.5.4. Vermittlungsmodell: CALLA Modell

In der Fachliteratur sind einige Vermittlungsmodelle für den Erst- und Zweitsprachunterricht zu finden, wie zum Beispiel die Modelle von Chamot et al. (1999), Grenfell/Harris (1999), O'Malley/Chamot (1990) und Oxford (1990). Diese Vermittlungsmodelle zielen auf die Entwicklung des autonomen Lernens der Lernenden mithilfe der Lernstrategien ab und sie legen großen Wert auf die Rolle der Lehrperson bei der Strategievermittlung. Sie bieten zudem viele Übungsmöglichkeiten an, sodass die Lernenden die Lernstrategien in verschiedenen Kontexten anwenden können und schließlich zeigen sie viel Evaluationspotenzial,

um die Lernstrategieanwendung zu überprüfen (vgl. Chamot 2004: 21). Im Folgenden wird das CALLA Modell ausführlich beschrieben, weil es für die durchgeführte Studie im Rahmen der vorliegenden Arbeit grundlegend ist. Außerdem ist das CALLA Modell im Vergleich zu anderen Modellen rekursiv und nicht linear. Somit ermöglicht es den Lernenden und Lehrpersonen, die Phasen im Falle von Unklarheiten zu wiederholen, statt alle Phasen durchzuführen und dann wieder von vorne anzufangen (vgl. ebd.).

Das CALLA Modell steht für „Cognitive Academic Language Learning Approach“, es wurde von Chamot und O'Malley entwickelt und über die Jahre hinweg erweitert (Chamot/O'Malley 1990 & 1994). Die Einzelaspekte des Modells wurden von anderen AutorInnen weiterentwickelt (vgl. Schramm 2008: 101). Es basiert auf der Grundlage, dass das Sprachenlernen eine komplexe, kognitive Fähigkeit darstellt und diese kognitive Fähigkeit kann schrittweise mit intensiven Übungs- und Feedbackphasen aufgebaut werden. Das Modell wurde ursprünglich für lernerfahrene Sprachlernenden konzipiert, aber es ist auch bei lernerfahrenen Lernenden einsetzbar (vgl. Chamot/O'Malley 1990: 191). Das CALLA Modell ist in folgende fünf Schritte gegliedert: „(1) Vorbereitung der Strategievermittlung durch Aktivierung von Vorwissen; (2) Einführung von Lernstrategien; (3) Übung; (4) Evaluierung und (5) Transfer“ (Markov et. al 2015: 17).



Abbildung 4: Das CALLA Modell von Chamot et. al (1999)

Das Modell wurde ursprünglich auf Englisch entwickelt - die AutorInnen haben es auf Deutsch übersetzt (Markov et.al 2015: 17).

In der ersten Phase wird das strategische Vorwissen der Lernenden aktiviert. Die Lehrperson versucht durch Fragebögen, Brainstorming usw. das vorhandene strategische Wissen der Lernenden aufzufrischen. Im Anschluss daran wird eine neue Strategie eingeführt. Die Lehrperson erklärt diese Lernstrategie Schritt für Schritt mit Beispielen, sodass sie in der dritten Phase gründlich geübt werden kann. Dies geschieht anhand von unterschiedlichen Übungen und die Lehrperson bietet Hilfestellungen, bis die Lernenden selbständig mit den Lernstrategien arbeiten können. Anschließend bekommen die Lernenden in der Phase der Evaluation die Möglichkeit den Lernstrategie-Gebrauch und dessen Erfolg zu evaluieren. Abschließend werden den Lernenden andere Anwendungsmöglichkeiten der Lernstrategien vorgestellt, sodass sie die gelernten Lernstrategien auch anderweitig verwenden können (vgl. Chamot/O'Malley 1990: 201-224 & Schramm 2008: 102-103).

1.5.5. Rolle der Lehrperson

Der Mittelpunkt des Unterrichts hat sich immer nach Einführung der neuen Methoden geändert, von Lehrperson zu Lehrwerk. Im Kontext von autonomem Lernen stehen die Lernenden im Zentrum. In einem autonomen Unterricht formulieren die Lernenden u.a. ihre Lernziele und sie organisieren ihren Lernplan. Das bedeutet jedoch nicht, dass das autonome Lernen keine Lehrperson benötigt. Sie trägt nur eine andere Verantwortung, wie zum Beispiel die Schaffung von Rahmenbedingungen, unter denen der autonome Unterricht stattfinden kann. Sie gibt die Kontrolle über den Unterrichtsablauf auf und lässt die Lernenden frei und autonom ihre Entscheidungen im Hinblick auf das Lernen sowie auf Lernprozess treffen (vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 33 & 178-180).

Viele AutorInnen haben sich mit der Rolle der Lehrperson im autonomen Sprachlernen auseinandergesetzt. Voller (1997) fasst in seinem Artikel verschiedene Ansichten zusammen, wie die Aufgaben der Lehrperson im autonomen Sprachenlernen betrachtet werden.

(1) Lehrperson als VermittlerIn/UnterstützerIn

Die Lehrperson ist hier als VermittlerIn bzw. UnterstützerIn oder als HelferIn anzusehen. In dieser Rolle erleichtert sie das Lernen für die Lernenden und sie unterstützt ihren Lernprozess (vgl. Voller 1997: 101). Nach Holec (1985) übernimmt die Lehrperson zwei Funktionen im Unterricht: Sie bietet den Lernenden psychologisch-soziale sowie technische Unterstützung. Zur psychologisch-sozialen Unterstützung gehören die persönlichen Eigenschaften der Lehrperson, die Fähigkeit, die Lernenden zu motivieren und Bewusstheit im Hinblick auf autonomes Lernen zu verschaffen, damit die Lernenden aus der traditionellen Rollenverteilung im Unterricht befreit werden. Aus der technischen Perspektive helfen die Lehrpersonen den Lernenden u.a. bei der Lernzielsetzung, der Planung des Lerninhalts und der Evaluation des Lernens (vgl. Holec 1985: 184-186).

(2) Lehrperson als BeraterIn

Eine weitere Rolle nimmt die Lehrperson als BeraterIn ein. Die Lernenden können sie im Falle von Zweifel um Beratung bitten. Im Vergleich zu der Rolle als Vermittler ist die Lehrperson als BeraterIn in einem individuellen Lernsetting zu verorten. Am Anfang dieses Lernsetting sind die Lernenden von der Lehrperson abhängig, aber sobald die Lernenden autonom werden, ändert sich die Funktion der Lehrperson von BeraterIn zu BetreuerIn (vgl. Voller 1997: 103-104).

(3) Lehrperson als Ressource

Die dritte Rolle der Lehrperson ist jene als Ressource. Diese Rolle der Lehrperson kann in einer Freihand-Einrichtung funktionieren, in der alle Materialien zum Lernen vorhanden sind und die Lehrperson als die Informationsquelle darstellt (vgl. Voller 1997: 105). Voller (1997) betrachtet diese Rolle der Lehrperson kritisch. Er meint, wenn Lernende autonom werden, werden sie keine Lehrperson für das Unterrichten brauchen und die Rolle der Lehrperson ist nur mehr mit „... a talking encyclopedia or a talking catalogue“ (Voller 1997: 105) zu vergleichen.

2. Unterrichtskonzeption

Basierend auf dem vorangehenden Theoriekapitel wird in diesem Abschnitt die Unterrichtskonzeption vorgelegt. Diese wurde in einem Deutsch als Zweitsprache-Alphabetisierungskurs erprobt, der unabhängig von der Studie stattfand. Im Zuge der

folgenden Erläuterung der Unterrichtskonzeption wird sowohl auf die Rahmenbedingungen sowie auf die Unterrichts- und Strategieplanung eingegangen.

2.1. Rahmenbedingungen

Die Studie wurde in einem Alphabetisierungskurs des Vereins „menschen.leben“ durchgeführt. Dieser ist mit seinem Hauptsitz in Baden, Niederösterreich in Bereichen wie Asyl, Frauen und Jugendarbeit tätig. Der Verein engagiert sich auch im Bereich Bildung und Integration und er vertritt überall in ganz Österreich viele kleine sowie große Projekte. Dazu gehört auch das Förderprogramm „Startpaket Deutsch und Integration“ des österreichischen Integrationsfonds (ÖIF). Im Auftrag des ÖIF bietet der Verein Deutschkurse mit Deutsch als Zweitsprache-Schwerpunkt von der Alphabetisierung bis zum Sprachniveau A2 nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GERS) an. Die InteressentInnen erhalten eine Liste der Bildungsinstitute vom ÖIF und sie melden sich für einen Kurs an, wenn sie die Voraussetzungen, wie etwa einen positiven Asylbescheid und einen Wohnsitz in Wien, erfüllen.

Im Rahmen dieses Förderprogramms beginnen die Alphabetisierungs- und Deutschkurse bei einer Mindestanzahl von acht TeilnehmerInnen und sie dürfen höchstens vierzehn TeilnehmerInnen zulassen. Die Kurse haben in der Regel 180 Unterrichtseinheiten (UE), während die Alphabetisierungskurse einen Umfang von 180 UE und 220 UE aufweisen, wobei eine Unterrichtseinheit fünfzig Minuten entspricht. Die TeilnehmerInnen schreiben am Ende des Kurses die ÖIF-Integrationsprüfung, wobei eine positive Beurteilung die Voraussetzung für den Besuch des nächsten Deutschkurses ist. Im Gegensatz dazu absolvieren die TeilnehmerInnen von einem Alphabetisierungskurs keine Integrationsprüfung, sondern sie werden von der Lehrperson durch einen vereinsinternen Einstufungstest eingestuft. Die Ergebnisse des Einstufungstests entscheiden, ob der/die TeilnehmerIn einen 180 UE- oder 240 UE-Alphabetisierungskurs wiederholt oder auf die Niveaustufe A1 aufsteigt. Da die Alphabetisierung ein langer Prozess ist (siehe 1.3.2.), kommt es häufig vor, dass die TeilnehmerInnen den Alphabetisierungskurs wiederholen. Nach Vorgaben des ÖIF dürfen sie diesen zweimal besuchen.

Der Prozess der Alphabetisierung dauert unterschiedlich lang. Es kann daher kein gleicher oder ähnlicher zeitlicher Rahmen für alle TeilnehmerInnen vorgegeben werden, weil viele verschiedenen Faktoren, wie Motivation, Lernerfahrung und Bildungshintergrund, zu berücksichtigen sind. Erfahrungsgemäß benötigen die TeilnehmerInnen oft mehr als einen Alphabetisierungskurs mit 240 Unterrichtseinheiten. Falls die KursbesucherInnen nach zwei Alphabetisierungskursen nicht über genügend schriftsprachliche Kenntnisse verfügen, um den nächsten Deutschkurs zu besuchen, werden sie von dem Förderprogramm ausgeschlossen. Aufgrund dieser Möglichkeit des Ausschlusses ist es wichtig, dass sich die Lernenden innerhalb der gegebenen Zeit die Kenntnisse aneignen, wobei sie das Strategietraining unterstützt. Im Strategietraining lernen die TeilnehmerInnen unter anderem, das Lernen als Prozess, den sie selbst steuern können, zu betrachten. Aus diesem Grund ist das Strategietraining im Allgemeinen und insbesondere in diesem Förderprogramm hinsichtlich der angebotenen Alphabetisierungskurse von enormer Bedeutung.

Im Bereich der Bildung bzw. von Deutschkursen ist es üblich, dass eine Lehrperson im Fall von Krankenstand oder Urlaub KollegInnen in Kursen vertritt. Im Urlaubsfall wird die Vertretungslehrperson oft vier Wochen im Voraus informiert. Die Lehrperson des Alphabetisierungskurs, in dem die Studie durchgeführt wurde, war für sechs Unterrichtstage abwesend, weshalb die Lehrkraft, die die Studie initiiert, geleitet und durchgeführt hat, ihre Kollegin vertreten hat. Da diese Vertretung schon oft von derselben Lehrperson übernommen worden war, war sie mit der Kurssituation vertraut und sie kannte die Lernschwierigkeiten der TeilnehmerInnen weitgehend. Daher konnten die Unterrichtsplanung und die Planung der Strategievermittlung im Voraus gemacht werden (siehe 2.2.).

Für die TeilnehmerInnen war die Vertretungslehrperson somit keine unbekannte Person, denn alle TeilnehmerInnen dieser Gruppe besuchten bereits das zweite Mal den Alphabetisierungskurs beim Verein „menschen.leben“. Somit konnten sie sich im Unterricht frei äußern und sich bei Verständnisproblemen zu Wort melden. Zudem konnte die Lehrperson gleich am ersten Tag der Vertretung eine angenehme Lernatmosphäre schaffen. Hinzu kam die Bekanntheit des Konzepts von Lernstrategien unter den TeilnehmerInnen, weil die Lehrperson vor der Planung dieser Studie bereits mehrmals kleine Arbeits- und Lerntechniken im Unterricht

erwähnt hatte, jedoch war zu diesen Zeitpunkten die Zeit nicht ausreichend, um eine ordentliche Vermittlung derselben durchzuführen.

Das Anmeldeverfahren und die Einstufung der TeilnehmerInnen sind unabhängig von der vorliegenden Forschung erfolgt. Jedoch waren Faktoren wie die Vertrautheit mit den Lernproblemen der TeilnehmerInnen und die verfügbare Zeit für die Unterrichtskonzeption entscheidend für die Auswahl dieses Alphabetisierungskurses.

Im Folgenden wird die Unterrichtsplanung näher erläutert.

2.2. Unterrichts- und Strategieplanung

Die grobe Unterrichtsvorbereitung und Planung des Strategietraining wurde vor dem Beginn der Vertretungszeit begonnen, allerdings nahm die Lehrperson Änderungen während des Unterrichtsgeschehens vor. Während der Forschungszeit folgte der Alphabetisierungskurs zwei Hauptlernzielen: Alphabetisierungsinhalte und Strategievermittlung.

Die vermittelten Lernstrategien stammen aus dem Buch „Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen: Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte“. Dieses Lehrwerk wurde von den AutorInnen Stefan Markov, Christiane Scheithauer und Karen Schramm im Jahr 2015 verfasst. Die Handreichung besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil geht es um die Theorie der Lernberatung, wie zum Beispiel deren Wichtigkeit, die Vermittlungsmethoden sowie den Verlauf der Lernberatung. Im zweiten Teil werden Materialien für die Lernberatung zur Verfügung gestellt. Um die Lernenden optimal beraten zu können, gibt es Materialien für die Einschätzung derer schriftsprachlichen Kenntnisse, deren Lernstil usw. Die Diagnostikmaterialien sind auf Deutsch in der Handreichung und in weiteren zwei Sprachen - Arabisch und Türkisch - online erhältlich, welche die am stärksten vertretenen Sprachen in Integrationskursen sind. Auf diese Materialien kann mit einem Benutzernamen und einem Passwort zugegriffen werden, welche am Anfang des Buches zu finden sind. Obwohl das Buch für die Einzelberatung konzipiert wurde, liefert es auch wichtige Hinweise für die Lernberatung in einer Gruppe mit mehreren TeilnehmerInnen. Da der Rahmen dieser Studie keine Einzelberatung erlaubt hat und die Lernschwierigkeiten weitgehend bekannt waren,

wurden nur Lernstrategien aus dieser Handreichung entnommen (Markov et.al 2015).

Die unterstehende Tabelle soll einen groben Überblick über die Unterrichtskonzeption ermöglichen.

Tag	Thema
Tag 1	<ul style="list-style-type: none"> • Intensive Kennenlernrunde • Genaue Beobachtung des Verhaltens der TeilnehmerInnen • Einsatz eines selbsterstellten Lesetextes
Tag 2	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz des Lesetextes von Tag 1 • Systematische Einführung der Lernstrategie A • Übung der eingeführten Lernstrategie
Tag 3	<ul style="list-style-type: none"> • Kurze Wiederholung der Schritte von Lernstrategie A • Ausführliche Übungsphase der Lernstrategie A • Vermittlung von Lernstrategie B • Übungsphase
Tag 4	<ul style="list-style-type: none"> • Übung von Lernstrategie A und B • Einführung der Lernstrategie C • Übungsphase
Tag 5	<ul style="list-style-type: none"> • Trainieren der Anwendung der Lernstrategien A, B und C anhand des Unterrichtsstoffs
Tag 6	<ul style="list-style-type: none"> • Übung der Lernstrategien A, B und C • Evaluation von Lernstrategien

Tabelle 1: Grobe Konzeption der Strategievermittlung

Das für die Studie relevante Unterrichtsgeschehen wird in einem Forschungstagebuch und in einem Beobachtungsbogen protokolliert (siehe 3.3.2 & 3.3.3). Das Forschungstagebuch wird die Phasen der Vermittlung von Lernstrategien beinhalten, wohingegen auf den Beobachtungsbögen die täglich stattfindenden wesentlichen Beobachtungen notiert werden.

Im Folgenden wird die Unterrichts- und Strategiekonzeption detailliert Tag für Tag beschrieben.

Tag 1

Der erste Tag verfolgt viele kleine Feinziele. Das erste ist das nähere Kennenlernen. Obwohl die Lehrperson die TeilnehmerInnen kennt und mit ihren Lernschwierigkeiten vertraut ist, dient der erste Tag zur intensiven Frage-Antwort-Runde, die sich im Plenum abspielen soll. Für diese Runde bereitet die Lehrperson allgemeine Fragen an die Teilnehmenden zu ihrer Schulbildung, ihren Erstsprachen usw. vor. Zu Beginn soll die Lehrkraft eine Frage selbst beantworten, woraufhin die TeilnehmerInnen an der Reihe sind. Die Teilnahme an der offenen Plenumsrunde ist freiwillig. Das bedeutet, dass die Lernenden nicht dazu gezwungen werden, wenn sie eine Frage nicht beantworten möchten. Für eine ungezwungene Atmosphäre kommen die TeilnehmerInnen zudem nicht der Reihe nach dran, sondern die Reihenfolge der Äußerungen wird offengelassen - wenn sie zu einem Thema etwas beitragen möchten, sollen sie sich mit einem Handzeichen melden. Die Frage-Antwort-Runde frischt das Bild der einzelnen TeilnehmerInnen für die Lehrperson auf und sie bietet die Möglichkeit, vorzeitige Änderungen an der Unterrichtskonzeption vorzunehmen, falls sich zwischen den Vertretungsterminen etwas in der Gruppe geändert hat.

Das nächste Ziel ist das genaue, nach einem Leitfaden angeleitete Beobachten. Die Lehrperson beobachtet am ersten Tag das Verhalten der TeilnehmerInnen im Unterricht, wie zum Beispiel deren Reaktion bei Verständnisproblemen oder ihre Motivation. Hinzu kommt das Festhalten der Beobachtungsergebnisse auf dem Beobachtungsbogen, welches auch das nächste Tagesziel beschreibt: das Ausprobieren der Untersuchungsinstrumente. Am ersten Tag soll die Lehrperson herausfinden, zu welcher Zeit sie die Ergebnisse notieren kann und ob sie diese am Computer tippen oder auf einem ausgedruckten Bogen händisch festhalten möchte.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts soll ein Lesetext eingeführt werden. Der Zweck dessen besteht darin, einen besseren Eindruck der Lesefertigkeit von den TeilnehmerInnen zu gewinnen. Den kurzen Text hat die Lehrperson selbst verfasst und er beinhaltet Merkmale aus der Tabelle, die die AutorInnen für die Einschätzung der Lesefertigkeit unter der Niveaustufe A1 nach dem GERS erstellt haben (Markov

et. al 2015: 33-37). Der Lesetext enthält natürlich nicht alle Merkmale dieser Einschätzungstabelle, jedoch jene Elemente, die die Basis des Lesens bilden, wie zum Beispiel das Erkennen von Satzzeichen und Geburtsdatum sowie das Aussprechen von Unterrichtswortschatz oder häufig vorkommenden Konsonantenhäufungen (vgl. Markov et. al 2015: 33-37).

Am ersten Tag erfolgt keine Vermittlung von Lernstrategien. Das Grobziel ist es, herauszufinden, ob für die kommenden Forschungstage Änderungen nötig sind. Es scheint, dass die geplanten Ziele viel für die drei Unterrichtseinheiten sein könnten. Jedoch ist die Lehrperson der Ansicht, dass nicht viele neue Erkenntnisse vorliegen werden.

Tag 2

Am zweiten Tag soll die Lernstrategie „Ich male Silbenbögen“ eingeführt werden, die im Folgenden als Strategie A bezeichnet wird (Markov et.al 2015: 121). Die Lehrperson kopiert für die TeilnehmerInnen nur die Vorlage des Strategiehandouts im A4 Druckformat. Aufgrund der angefertigten Kopiervorlagen in der Handreichung dauert die Unterrichtsvorbereitung nicht lang. Zusätzlich sucht die Lehrperson einige ein-, zwei- und mehrsilbige Wörter aus dem Lehrwerk „Mosaik Alphabetisierungskurs“ aus, die sie als Beispiel im Unterricht anführen kann.

Wie bereits erwähnt, sind in der Handreichung zusammen mit Lernziel, auch die Schritte der Durchführung detailliert beschrieben und die Lehrperson orientiert sich an diesen Schritten. Zunächst einmal werden die TeilnehmerInnen auf das Lernproblem hingewiesen, dass sie die einfachen Begriffe nicht lesen können. Dafür soll der Lesetext von Tag 1 eingesetzt werden. In Einzelarbeit lesen die TeilnehmerInnen diesen und markieren Wörter, die sie nicht lesen können. Die markierten Wörter werden dann in der Partnerarbeit diskutiert und anschließend schreibt die Lehrperson diese an die Tafel. Bevor sie auf die Wörter eingeht, notiert sie noch die Laute des Handouts auf dem Flipchart und sie geht mit den TeilnehmerInnen diese durch. Im Anschluss daran soll sie an der Tafel die erwähnten Laute in einem Wort in Blau markieren. Ab dem zweiten blau markierten Buchstaben soll der Buchstabe links davon in Grau vermerkt werden und die Wörter werden durch einen Strich vor dem grau vermerkten Buchstaben getrennt.

Anschließend werden darunter Silbenbögen gemalt. Damit sich die TeilnehmerInnen die Schritte der Durchführung merken können, fasst die Lehrkraft diese zusammen: markieren – Strich – trennen – lesen. Die Lehrperson soll die Strategie mit der gesamten Gruppe anhand mehrerer ein-, zwei- und mehrsilbiger Beispiele wiederholen. Erst nach dieser Festigung werden die Handouts verteilt und die Lernenden bekommen Zeit, sie gründlich zu lesen. Die Handouts sollen bewusst nach der Übungsphase ausgeteilt werden, weil sie die TeilnehmerInnen am Anfang überfordern kann. Darauf wird die Strategie mit einem Satz erklärt. Wenn es keine Möglichkeit gibt, das Handout als Plakat auszudrucken, soll die Lehrperson die Durchführungsschritte mit verschiedenen Farben groß auf ein Flipchart schreiben und dieses im Unterrichtsraum aufhängen.

Die Lernstrategie sollte zu Beginn der Unterrichtsstunde eingeführt werden, damit sie im Laufe des Unterrichts anhand der Unterrichtsinhalte geübt wird.

Tag 3

Für den dritten Tag war das Üben der Lernstrategie A und die Einführung der zweiten Lernstrategie geplant. Zu Beginn soll die Lehrperson alle Laute auf dem Flipchart durchgehen und für die Übung mehrere ein-, zwei- und mehrsilbige Wörter an die Tafel schreiben. Sie soll für die TeilnehmerInnen noch einmal beispielhaft die einzelnen Schritte wiederholen: markieren – Strich – trennen – lesen. Im Anschluss daran sollen die TeilnehmerInnen versuchen, die Wörter an der Tafel zu lesen, indem sie der Lehrperson die Schritte vorsagen. Nach dieser Übung mit einzelnen Wörtern soll ein Übergang von Wörtern zu Sätzen folgen. Die Lehrperson kann dafür als Beispiel kurze und einfache Sätze anführen oder sie kann den Lesetext von Tag 1 hier noch einmal einsetzen.

Nach der Übungsphase von Lernstrategie A soll die zweite Lernstrategie namens „Ich lerne neue Wörter mit Karten“ eingeführt werden, die im Folgenden in der vorliegenden Arbeit als Lernstrategie B angeführt wird (Markov et.al 2015: 147). Fast alle TeilnehmerInnen besuchen bereits zum zweiten Mal den Alphabetisierungskurs und sie konnten sich einfache, unterrichtsrelevante Begriffe, wie zum Beispiel „Radiergummi“ oder „Spitzer“, nicht merken. Demzufolge entschied sich die Lehrperson für die Einführung dieser Lernstrategie. Die Strategieeinführung sollte mit

einem Unterrichtsthema kombiniert werden, weil der Alphabetisierungskurs inhaltlich vor dem Kapitel „Im Unterricht“ stand (Feldmeier 2011: 92-95). Als Einstieg in das neue Kapitel und gleichzeitig in die Thematik der Lernstrategien beschloss die Lehrkraft daher, mit den Unterrichtsgegenständen zu beginnen.

Für die Strategievermittlung sollte die Lehrperson Karteikarten und Gummibänder kaufen. Zudem stellte ihr der Verein Büromaterialien, wie Klebestift und Schere, zur Verfügung. Zur weiteren Vorbereitung gehört das Ausdrucken von Bildern der Unterrichtsgegenstände.

In der Handreichung hat die Lernstrategie B zwei Phasen: Die erste Phase besteht darin, auf die Karteikarten neuen Wortschatz zu schreiben, während es bei der zweiten Phase darum geht, gemeinsam mit anderen TeilnehmerInnen zu lernen. In der ersten Phase fragt die Lehrperson nach den Unterrichtsgegenständen, die die TeilnehmerInnen jeden Tag im Kurs benötigen. Die Lehrkraft schreibt alle Antworten an die Tafel. Dann sollen mithilfe der Methode „lautes Denken“ Beispiele präsentiert werden. Die Lehrperson meint zum Beispiel, sie vergisst immer das deutsche Wort „Spitzer“, daher schreibt sie das Wort auf eine Seite der Karteikarte und klebt auf die andere Seite ein Foto eines Spitzers. Falls kein Foto vorhanden ist, kann einfach ein Spitzer gezeichnet werden. In einem anderen Beispiel zeigt die Lehrperson, wie sie, anstatt zu kleben oder zu malen, das Wort in eine andere Sprache übersetzt und auf die Rückseite schreibt.

Danach folgt die zweite Phase. Die Lehrperson soll erklären, wie man mit den Karteikarten alleine oder mit anderen Personen überall Wortschatz wiederholen kann. Anschließend soll die Lehrperson die Karteikarten und die Fotos von den Unterrichtsgegenständen auf einem Tisch verteilen und die TeilnehmerInnen probieren sie aus. Abschließend sollen die Handouts verteilt werden und die TeilnehmerInnen bekommen Zeit, um diese ruhig durchzulesen. Daraufhin werden die Durchführungsschritte wie auf dem Handout repetiert.

Tag 4

Der vierte Tag dient der Übung der Lernstrategien A und B sowie der Präsentation der dritten Lernstrategie. Für die Lernstrategien A und B soll der Lesetext „Samira“

aus dem Heft „Von A bis Z – Leseheft für den Alphabetisierungskurs“ eingesetzt werden. In Einzelarbeit lesen die TeilnehmerInnen zunächst einmal den Lesetext und markieren dabei die neuen, unbekannten Wörter. Es ist bei der Beobachtung des Unterrichts oft vorgekommen, dass die Lernenden die neuen Wörter gleich im Internet suchen und dadurch ihren Lesefluss unterbrechen, manchmal stören sie auch ihre KollegInnen. Daher soll die Lehrperson streng kontrollieren, dass die Lernenden während des Lesens nicht auf ihr Handy zugreifen. Nach der Lesephase soll der Lesetext im Plenum vorgelesen werden und zeitgleich notiert die Lehrperson alle unbekannten Wörter an der Tafel. Die neuen Wörter werden dann mithilfe der Lernstrategie A gemeinsam gelesen und die Lehrperson erklärt die Bedeutungen. Anschließend sollen die TeilnehmerInnen diese auf die Karteikärtchen schreiben, welche verteilt auf dem Tisch liegen. Um die Lesephase abzuschließen, werden die TeilnehmerInnen noch einmal den Lesetext in Einzelarbeit lesen.

Nach der Übung der Lernstrategien A und B soll die dritte Lernstrategie namens „Ich sage, wenn ich nicht verstehe“, die nachfolgend als Lernstrategie C bezeichnet wird, präsentiert (Markov et.al 2015: 133) werden. In der Beobachtungsphase hat die Lehrperson bemerkt, wie sich die TeilnehmerInnen im Fall von Unverständnis verhalten. Sie bleiben entweder sitzen oder sie rufen laut: „Nicht verstehen“. Die Worte „Nicht Verstehen“ können für Unklarheiten, schwierige Aufgaben oder die Bitte um Wiederholung stehen. Deswegen hat sich die Lehrperson für die Vermittlung dieser Lernstrategie entschieden.

Dafür soll die Lehrkraft zunächst einmal die Notwendigkeit dieser Lernstrategie ausführlich erklären und Beispiele aus dem Alltag der TeilnehmerInnen nennen, wie zum Beispiel beim Besuch von Ämtern und Behörden. Danach soll die Lehrperson versuchen, gemeinsam mit den TeilnehmerInnen die Worte „Nicht verstehen“ in Sätzen auszuformulieren und sie auf einem Flipchart zu sammeln. Somit kann die Lehrperson die TeilnehmerInnen auf diese „Hilfssätze“ hinweisen, wenn sie sich erneut mit dem Ausdruck „Nicht verstehen“ anstatt mit vollständigen Sätzen äußern.

Anschließend teilt die Lehrkraft die Hilfskarten aus, welche für diese Lernstrategie in der Handreichung neben dem Handout vorhanden sind (vgl. Markov et.al 2015: 136-137). Auf den Hilfskarten sind Sätze zu finden, die in unterschiedlichsten Situationen

vorgezeigt werden können. Die Hilfskarten sollte die Lehrperson auf extra dickem Papier ausdrucken, sodass die TeilnehmerInnen sie in ihrer Geldbörse aufbewahren können. Zur Übung soll die Lehrperson die TeilnehmerInnen im Laufe des Unterrichts öfters auf diese Hilfssätze aufmerksam machen.

Tag 5

Nach der Vermittlung der drei Lernstrategien eignet sich der fünfte Tag gut zum Üben. Dafür werden keine zusätzlichen Arbeitsblätter ausgeteilt, sondern die Lehrperson wird das Training der Strategien mit dem Unterrichtsstoff kombinieren. Auf diese Weise können die TeilnehmerInnen sowohl die Anwendung der Lernstrategien üben als auch auf die unterschiedlichen Kontexte der Anwendung der Lernstrategien aufmerksam werden.

An diesem Tag beteiligt sich die Lehrperson aktiv und passiv am Unterrichtsgeschehens. Sie weist die TeilnehmerInnen auf den möglichen Einsatz einer Lernstrategie hin, hält sich jedoch kurz danach im Hintergrund, sodass die TeilnehmerInnen die Lernstrategien selbstständig anwenden können. In dieser Zeit beobachtet die Lehrperson und bietet Hilfestellung bei Schwierigkeiten an.

Tag 6

Für den letzten Tag der Studie waren die Übung und die Evaluation der Lernstrategien geplant. Das Üben der Lernstrategien soll wiederum anhand des Unterrichtsstoffs erfolgen. Das wiederholte Anwenden hilft den TeilnehmerInnen bei der Automatisierung und sie erkennen den potenziellen Einsatz der Lernstrategien in ihrem üblichen Alphabetisierungslehrwerk.

Nach dem Anwendungstraining der Lernstrategien sollen die TeilnehmerInnen diese evaluieren. Die Lehrperson bereitet die Evaluation der Lernstrategien vor, indem sie die Evaluationsbögen, die Titel und die Bilder zu den Lernstrategien ausdruckt. Die Materialien für die Evaluation sind in der Handreichung vorhanden, die ohne Weiteres kopiert oder online ausgedruckt werden kann (vgl. Markov et.al 2015: 160-168). Die Lehrperson teilt als ersten Schritt die Evaluationsbögen aus und die Titel sowie Bilder zu den Lernstrategien liegen verteilt auf den Tischen. Die Lehrkraft führt daraufhin die Evaluation kleinschrittig vor. Zuerst sollen die TeilnehmerInnen auf den

Bögen den Namen und das Bild der Lernstrategie, die sie bewerten möchten, kleben. Sobald sie fertig sind, soll die Lehrperson mit der Frage und den Beurteilungsskalen beginnen. Die TeilnehmerInnen bewegen erstmal die Münze auf die Skala und darauffolgend kreuzen sie auf der Skala ihre Beurteilung an.

Die Lehrperson plante die Vermittlung der Lernstrategien vor dem Forschungsbeginn. Daher ist es wichtig, noch einmal zu erwähnen, dass sich die Unterrichtsplanung vom tatsächlichen Unterrichtsablauf unterscheiden kann. Das tatsächliche Unterrichtsgeschehen wird mit folgenden Forschungsmethoden und -instrumenten festgehalten.

3. Forschungsdesign

Im vorliegenden Kapitel wird das Forschungsdesign dargestellt. Zunächst wird die ausgewählte Forschungsmethode präsentiert und deren Phasen werden ausführlich beschrieben. Danach werden die Rahmenbedingungen und die Instrumente der Datenerhebung vorgestellt.

3.1. Aktionsforschung

Die Aktionsforschung ist eine Forschungsmethode aus dem empirischen Forschungsmodell und bedeutet, das eigene Handeln zu beobachten und zu analysieren, um die Praxis zu verbessern oder weiterzuentwickeln. Aktionsforschung wird u.a. auch Handlungsforschung, Praxisforschung oder forschendes Handeln genannt. In der Aktionsforschung ist die handelnde Person selbst am Untersuchungsprozess beteiligt, indem sie u.a. das Problem erkennt, die Fragestellung formuliert und den Aktionsplan zusammenstellt, um später die gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse in der Praxis umsetzen zu können (vgl. Scharf 2010: 1370 - 1371).

Im Hinblick auf das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verfolgt die Aktionsforschung das Ziel, alltägliche Unterrichtssituationen zu analysieren, um den Unterricht je nach Verbesserungsbedarf neu oder anders zu gestalten. Der Unterricht kann unter verschiedenen Aspekten erforscht und weiterentwickelt werden, wie zum Beispiel in Hinblick auf LernerInnen Verhalten, eingeführte Methoden und Materialien

usw. (vgl. Hermes 2001: 63). Die Lehrperson übernimmt die Verantwortung über die Forschung und versucht dadurch die Qualität im Unterricht zu verbessern, weil „Qualitätsentwicklung von ‚unten möglich‘ “ ist (Riemer 2010: 359). Nach Burns (2009) sieht die Rolle der Lehrperson in der Aktionsforschung wie folgt aus: „(A) teacher becomes an ‚investigator‘ or ‚explorer‘ of his or her personal teaching context, while at the same time being one of the participants in it.“ (Burns 2009: 2).

Im Vergleich zu anderen empirischen Forschungsmethoden stammt die Fragestellung der Aktionsforschung direkt aus dem Berufsfeld und bietet dem/der ForscherIn die Möglichkeit, sich selbst am Forschungsprozess zu beteiligen. Somit spielt der/die ForscherIn während der Studie eine Doppelrolle: Er/Sie ist Lehrperson und gleichzeitig ForscherIn sowie Handelnde/r und Beobachtende/r (vgl. Schart 2010: 1374-1375). Nach Schart (2010) führt die Doppelrolle jedoch zu mangelnder Objektivität. Er meint:

„Die Befangenheit gegenüber den eigenen Werten und Urteilen, die für jede Form von Forschung eine Herausforderung darstellt und sich in keinem Fall vollends überwinden lässt, ist für die Aktionsforschung daher ein besonders sensibler Bereich.“ (Schart 2010: 1374-1375)

Im Rahmen der durchgeführten Forschung wurde versucht, Sprachlernstrategien im Alphabetisierungskurs zu vermitteln und die TeilnehmerInnen durch Strategievermittlung beim autonomen Lernen zu unterstützen. Als Forschungsmethode wird die Aktionsforschung oft für die Entwicklung und Förderung der Lernendenautonomie eingesetzt (vgl. Benson 2011: 181). Benson beschreibt Aktionsforschung als geeigneten Forschungsansatz für die Förderung der LernerInnen Autonomie, indem er meint:

„Action research is also particularly suited to the field of autonomy because it is, in effect, a form of autonomous learning, which can help us to develop our own autonomy as teachers.“ (Benson 2011: 182).

3.2. Phasen der Aktionsforschung

Die Aktionsforschung ist in vier Phasen strukturiert, die im Folgenden vorgestellt werden. Die Aktionsforschung verläuft im Zyklus von Aktion und Reflexion, den Altrichter et al. (2018) einen längerfristigen Forschungs- und Entwicklungszyklus

nennen. Das Handeln wird von ForscherIn bzw. Lehrperson reflektiert, um Information und Daten zu sammeln, die als Grundlage des Aktionsplans dienen. Der Aktionsplan wird anschließend umgesetzt und auf diese Weise geht der Zyklus der Entwicklung und des Forschens weiter. Die folgende Abbildung fasst den Kreislauf zusammen:

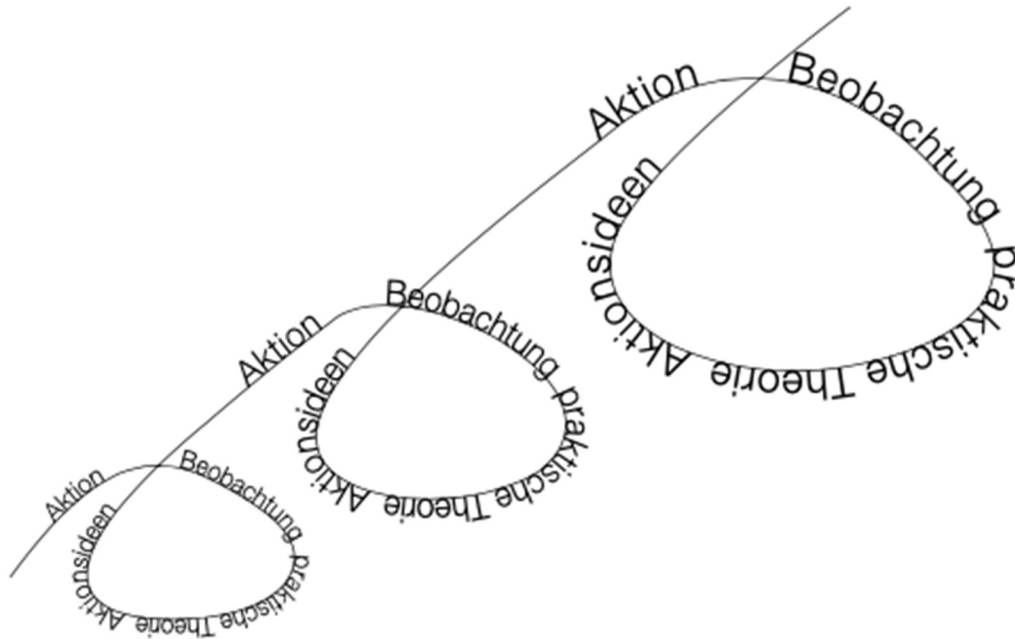


Abbildung 5: Langfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen (vgl. Altrichter et al. 2018: 15)

Jeder Kreislauf besteht aus vier Phasen. Burns (2005) bezeichnet diese Phasen der Aktionsforschung bezogen auf Kemmins und McTaggart (1988) als „Plan, Action, Observation and Reflection“ (Burns 2005: 59).

Vor dem Beginn der Forschung sollte gut überlegt werden, ob der Zeitaufwand, den der Untersuchungsprozess mit sich bringt, machbar und ob die Forschung ethisch vertretbar ist (vgl. Altrichter & Posch 2007: 120-121).

- Phase 0 - Vor der Aktionsforschung: Vor dem Beginn der Planung für die Aktionsforschung sollen Ziel(e) und Ausgangspunkt(e) festgelegt werden, dabei soll auch der Untersuchungsbereich eingegrenzt werden. Je nach Relevanz des Forschungsthemas kann die Untersuchung ohne oder mit KollegInnen bzw. Bildungseinrichtungen durchgeführt werden.

- Phase 1 – Planung: In der ersten Phase der Forschung werden die Änderungen des Unterrichts geplant und die Instrumente der Datensammlung festgelegt. Im Kontext der vorliegenden Arbeit fallen in diese Phase die Bewusstmachung der vorhandenen Strategien, die eventuell mit der Zeit in Vergessenheit geraten sind.
- Phase 2 – Aktion: Innerhalb dieser Phase werden die geplanten Änderungen im Unterricht umgesetzt. Nach Feldmeier (2014) bedeutet „Aktion“ hier letztendlich das Unterrichten unter dem Einfluss der vorgenommenen Veränderungen. In dieser Phase wird das Unterrichtsgeschehen beobachtet und nebenbei protokolliert.
- Phase 3 – Beobachtung (Datenerhebung und Auswertung): Die Phase 3 der Datenerhebung und Auswertung stellt wohl die wichtigste Phase dar. Die systematische Sammlung der Daten ist entscheidend für den Unterschied zu alltäglicher Interpretation des Unterrichtsgeschehens. Feldmeier (2014) schreibt dazu Folgendes: „Dieses intuitive Vorgehen nach dem Prinzip von Trail-and-error reicht jedoch nicht, um von Forschung zu sprechen.“ (Feldmeier 2014: 261). Die Analyse der Daten wird erst nach der Untersuchung stattfinden, aber an dieser Stelle erfolgt eine Zwischenanalyse, um die gewonnenen Kenntnisse für weitere Schritte miteinzubeziehen.
- Phase 4 – Reflexion: Die Reflexion ist die letzte Phase des Zyklus. In dieser Phase wird entschieden, ob der Forschungsprozess mit einer neuen Planung weitergeht oder an dieser Stelle beendet wird. Für die vorliegende Forschung werden in dieser Phase die letzten drei Phasen reflektiert und die gesammelten Daten werden bei der Analyse interpretiert, um zu einem Ergebnis zu kommen. Bezogen auf Kemmins und McTaggart (1988) meint Burns (2009) zur Reflexionsphase „At this point, you reflect on, evaluate and describe the effects of the action in order to make sense of what has happened and to understand the issue you have explored more clearly.“ (Burns 2009: 8).

In folgendem Diagramm fasste die Verfasserin dieser Masterarbeit die Phasen der Aktionsforschung zusammen:

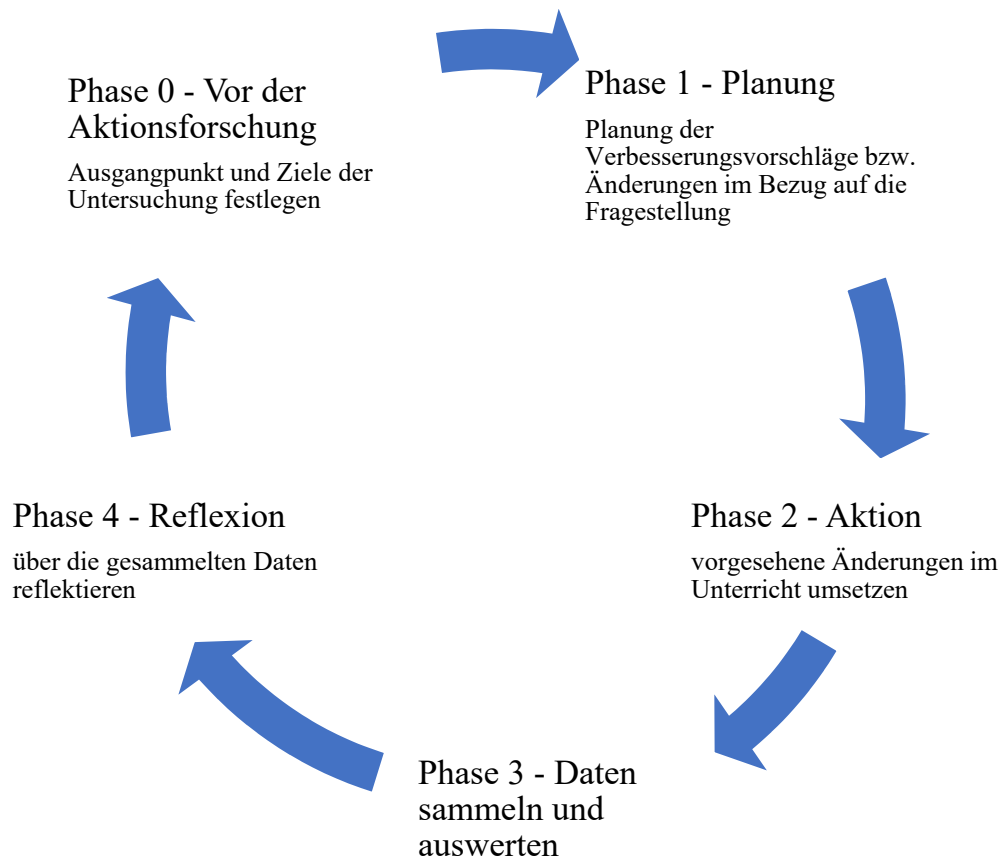


Abbildung 6: Die Phasen der Aktionsforschung (vgl. Altrichter & Posch 2007; Burns 2009; Feldmeier 2014)

3.3. Datenerhebung

3.3.1. Rahmenbedingung

Die Aktionsforschung wurde im Zuge eines Kurses des Vereins „menschen.leben“ durchgeführt. Im Rahmen des Förderprogramms „Startpaket Deutsch und Integration“ des österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) werden Deutschkurse für Flüchtlinge vergeben. Im Auftrag des ÖIF bietet der Verein „menschen.leben“ Deutschkurse mit DaZ-Schwerpunkt. Die InteressentInnen bekommen vom ÖIF eine Liste der möglichen Anbieter und sie können sich für einen Kurs anmelden, wenn sie die Voraussetzungen, wie positiver Asylbescheid und Wohnsitz in Wien, erfüllen. Die InteressentInnen werden daraufhin anhand eines vereinsinternen Einstufungstests nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprache (GERS) eingestuft und je nach verfügbaren Plätzen wird ihnen ein Kurs zugeteilt.

Das Anmeldeverfahren und die Einstufung haben unabhängig von der vorliegenden Studie stattgefunden. Die Kursgruppe wurde danach gezielt für die Untersuchung ausgewählt, welche in einem Alphabetisierungskurs stattfand, der im März 2018 begonnen hatte. Im Kurs waren insgesamt vierzehn TeilnehmerInnen, die keine oder wenig Erfahrung mit lateinischer Schrift hatten. Obwohl alle TeilnehmerInnen Asylverfahren aufwiesen, war die Gruppe in vielerlei Hinsicht, zum Beispiel in Bezug auf Geschlecht, Alter und Schulerfahrung, heterogen.

Der Kurs wird mit den Unterlagen des „Alpha 123 Grundkurs“ unterrichtet, die vom ÖIF kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Wahlweise werden auch Kopiervorlagen der Alphabetisierungslehrwerke eingesetzt.

In der Aktionsforschung können Daten mit qualitativen sowie quantitativen Methoden gewonnen werden. Für die vorliegende Untersuchung wurden qualitative Verfahren gewählt: Forschungstagebuch und Beobachtungsprotokoll. Es wurden vor der Untersuchung Aufwärmübungen sowie Übungen zum „Muskeln-Spielen-Lassen“ durchgeführt (Altrichter et al. 2018: 42), um die Forschungsaktivitäten im Gang zu bringen. Beim Muskeln-Spielen-Lassen wurden nicht alle Übungen eingesetzt, sondern nur zwei. Diese waren folgende:

- Gedächtnisprotokoll führen
- Assoziationen zum LehrerIn-Dasein notieren

Die Übungen wurden auch zum Zweck der Pilotierung eingeführt, um die Machbarkeit und den Zeitaufwand zu testen.

Für die Datenerhebung wurde die Perspektive der Lehrperson ins Zentrum gerückt, wofür Forschungstagebuch und Beobachtungsprotokoll geführt wurden, die im Folgenden vorgestellt werden. Das Eintragen des Unterrichtsgeschehens fand während und nach dem Kurs statt. Für die Phasen der Strategievermittlung wurden die Kopiervorlagen der Lernberatung für Teilnehmende an DaZ-Alphabetisierungskursen im Unterricht eingesetzt. Der genaue Ablauf der Sitzung befindet sich im Unterrichtsplan.

3.3.2. Forschungstagebuch

Das Tagebuch ist ein wichtiges Instrument und eine vertraute Methode, um u.a. Beobachtungen, Interpretationen sowie Pläne während oder nach dem Unterricht festzuhalten. Zu Zwecken der Forschung können gezielte Informationen, die für die Untersuchung relevant sind, im Forschungstagebuch eingetragen werden. Altrichter et al. (2018) bezeichnen das Tagebuch als ein wesentliches Hilfsmittel im Forschungs- sowie Entwicklungsprozess und sie geben Hinweise bezüglich des Verfassens des Forschungstagebuches

Diese Hinweise sind folgende:

- Es gibt keine standardisierte Form des Tagebuches und daher kann es auf eigene Art und Weise geschrieben werden. Es muss beim Schreiben nicht auf eine korrekte Schreibung aufgepasst werden, aber es soll darauf geachtet werden, dass die Einträge für die Untersuchung wichtig sind.
- Das Tagebuch ist ein privates Dokument und der/die VerfasserIn besitzt das Recht der öffentlichen Zugänglichmachung.
- Es benötigt Zeit, die Einträge zu verfassen. Es ist daher wichtig, diese Zeit bei der Planung der Forschung miteinzubeziehen.
- Die Einträge können händisch oder elektronisch verfasst werden. Sie müssen nur gut geordnet sein und für die Verwendung bereitgehalten werden.
- Angaben wie Ort, Datum oder Kurs sollte jeder Eintrag beinhalten, um eine leichte Orientierung zu schaffen. Die Angaben können sich je nach Untersuchungsbereich ändern.
- Beim Schreiben soll eine Spalte für Kommentare und später für die Auswertung freigelassen werden.
- Zwecks Orientierung können die Einträge mit Überschriften versehen werden.
- Es wird empfohlen, die Beiträge gelegentlich zu analysieren, um einen Überblick zu erhalten, ob die gesammelten Daten tatsächlich für die Forschung wertvoll sind (vgl. Altrichter et al. 2018: 28-29).

Für das Forschungstagebuch verwendete die Forscherin einen Zeichenblock im Format A3. Sie hatte somit eine große Fläche zur Verfügung, um ihre Gedanken, Vermittlungsideen und die Reaktionen der TeilnehmerInnen zu notieren. Statt das Tagebuch in traditioneller Form zu nutzen, schrieb sie ihre Ideen sowie die

Unterrichtsverlaufspläne im Tagebuch auf, die sie nach dem Unterricht um weitere Anregungen ergänzte.

3.3.3. Beobachtungsbogen

Im Unterricht werden viele Aspekte des Lehrens von Lehrpersonen beobachtet. Dies findet meistens tagtäglich ohne ein bestimmtes Forschungsziel statt, was selbstverständlich nicht mit einer wissenschaftlichen Studie zu vergleichen ist (vgl. Altrichter et al. 2018: 114-115). Der Unterschied zwischen alltäglicher und gezielter Beobachtung ist der klar definierte Aspekt des Unterrichts, der untersucht wird. Dazu kommen weitere Punkte, die vor dem Beginn der Beobachtung festgelegt werden sollten. Altrichter et al. (2018) erwähnen vier W-Fragen, die zur Vorbereitung des Beobachtungsprozess gehören:

- Was? – Im Unterricht geschieht vieles gleichzeitig, was bei der Beobachtung überfordernd sein kann. Daher soll die Lehrperson einen Aspekt oder ggf. mehrere Aspekte des Unterrichts bestimmen, die sie durch die Beobachtung erforschen möchte.
- Warum? – Bei dieser Frage geht es um die Vermutungen der Lehrperson über den zu beobachtende Unterrichtsaspekt. Diese Vermutungen helfen der Lehrperson später bei der Interpretation der gesammelten Daten.
- Wann und wie lange? – Wie es oben schon erwähnt wurde, ereignet sich vieles im Unterricht zeitgleich. Aus diesem Grund sollte die Lehrperson einen Zeitrahmen festsetzen, während dem sie aufmerksam beobachtet (vgl. Altrichter et al. 2018: 116).

In der vorliegenden Studie wurde eine offene Beobachtung von Unterrichtssequenzen durchgeführt, während der die TeilnehmerInnen über Lernstrategien informiert wurden, wobei die Reaktionen der TeilnehmerInnen beobachtet wurden, wie zum Beispiel ihre Mitarbeit bei den Vermittlungsphasen und die (selbstständige) Anwendung der eingeführten Lernstrategien beim Lernen. Der Beobachtungsprozess fand über einen Forschungszeitraum von sechs Tagen statt und er begann mit der Erwartung, dass die Lernstrategien die TeilnehmerInnen beim Lesen und Lernen neuer Wörter sowie auch beim Äußern von Unverständnis unterstützen werden.

Die Lehrperson übernahm in der teilnehmenden Beobachtung sowohl die Rolle der Lehrperson als auch die Rolle der Beobachterin, die sie mithilfe der ausgefertigten Beobachtungsbögen strukturiert durchzuführen versuchte. Dafür erstellte sie für jeden Forschungstag einen neuen Beobachtungsbogen. Diese Beobachtungsbögen hatten das gleiche Format, jedoch variierten die Rubriken je nach verschiedenen Vermittlungs- und Übungsphasen der Lernstrategien, zum Beispiel plante die Lehrperson für den ersten Unterrichtstag unter anderem die Beobachtung des Leseverhaltens der TeilnehmerInnen. Sie teilte das Leseverhalten in Phasen auf, wie in vor und nach der Lesephase.

Da im Unterricht vieles parallel ablief, fand die Lehrperson es schwierig, sämtliche für die Studie relevanten Informationen zu notieren. Daher legte sie ein Blatt Papier auf ihren Schreibtisch und schrieb die wesentlichen Informationen in Kurzform auf. Sie erstellte für sich Abkürzungen, wie ‚TN‘ für ‚Teilnehmer‘, ‚TNin‘ für ‚Teilnehmerin‘, ‚P1‘ für die erste Vermittlungsphase der Lernstrategie, ‚R‘ mit glücklichem oder traurigem Emoji für die Reaktionen der TeilnehmerInnen usw. Die Abkürzungen halfen der Lehrperson die Beobachtungsbögen auszufüllen, was sie teilweise in der Pause oder gleich am Ende des Kurses erledigte.

Zeitweise war es für die Lehrperson schwer, zwischen ihren beiden Rollen zu unterscheiden. Bei der Lernstrategievermittlung hatte sie beide Rollen inne. Sie war eine Lehrperson, die das Vorwissen der TeilnehmerInnen aktivierte, gleichzeitig war sie aber auch die Beobachterin der Reaktionen der Lernenden. In solchen Fällen halfen ihr das Blatt Papier auf dem Schreibtisch sowie die Kurzzeichen, um das Notieren zu erleichtern.

Somit wurden das Forschungstagebuch und die Beobachtungsbögen für die Analyse fertiggestellt.

4. Analyse

Die durch ausgewählte Datenerhebungsmethoden gesammelte Daten bzw. die vermittelten Lernstrategien mit abschließender Strategieevaluation werden in diesem Abschnitt beschrieben und analysiert.

Die folgenden Unterkapitel sind nach Lernstrategien benannt, die in einer narrativen Form die verschiedensten Aspekte der Lernstrategievermittlung umfassen. Die Analyse einzelner Lernstrategien beinhaltet die Begründung der Auswahl der bestimmten Lernstrategie inklusive einer ausführlichen Darlegung der Lernschwierigkeiten der TeilnehmerInnen, die Grundlagen der methodischen und didaktischen Entscheidungen, die Vorbereitung auf die Strategieeinführung sowie die Reaktionen der TeilnehmerInnen auf diese.

Wie schon erwähnt, führte die Verfasserin dieser Arbeit eine Aktionsforschung durch. Sie unterrichtete die TeilnehmerInnen und sie beobachtete und protokollierte die Reaktionen. Um zu den gesammelten Daten Distanz zu gewinnen, wird sie im vorliegenden Analyseteil als Lehrperson bezeichnet.

4.1. Lernstrategie A

Nach der intensiven Kennenlernrunde am ersten Tag der Forschung führte die Lehrperson wie geplant die erste Lernstrategie ein. Die Lernstrategie A verfolgte das Ziel, die TeilnehmerInnen beim Lesen der zwei- und mehrsilbigen Wörter zu unterstützen.

Die Lehrperson war im Großen und Ganzen mit den Lernschwierigkeiten der TeilnehmerInnen vertraut, weil sie schon gelegentlich mit der Gruppe gearbeitet hatte (siehe 2.1.). Ein Lernproblem, von dem alle TeilnehmerInnen betroffen waren, war das Betrachten eines Wortes als eine Einheit. Es war ihnen nicht bewusst, dass ein Wort aus zerlegbaren Einheiten bzw. Silben besteht. Entweder scheint dieses Kenntnis in Vergessenheit geraten zu sein oder den Lernenden war nicht bekannt, wie sie dieses Wissen beim Lesen anwenden können. Um dieses Leseverhalten der TeilnehmerInnen mit unbekannten Wörtern genauer zu beobachten, setzte die Lehrperson am ersten Tag der Forschung einen Lesetext ein (siehe Anhang). Im Zuge der ersten Lesephase lasen die TeilnehmerInnen den Lesetext alleine für sich. Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen ließen die neuen, unbekannten zwei- und mehrsilbigen Wörter beim Lesen komplett aus, wie etwa das Wort ‚derzeit‘. Einige versuchten zwar, die Wörter beim Lesen zu trennen, aber sie haben dabei nur die ersten Buchstaben richtig erkannt und daraufhin ein ähnliches Wort aus ihrem

Wortschatz geraten, wie zum Beispiel statt „Deutschlehrer“ „Deutschkurs“. Wenige haben sogar mit dem Lesen aufgehört, sobald sie ein Wort nicht lesen konnten. Dabei haben sie auch keine Eigeninitiative gezeigt, denn sie haben weder ihre KollegInnen um Hilfe gebeten noch die Lehrperson gefragt. Sie haben stattdessen ruhig darauf gewartet, dass die Lehrperson auf sie zukommt (Beobachtungsbogen 1: 3). Weiteres haben zwei Teilnehmer eine Internet-App verwendet, mit deren Hilfe sie mit ihrer Handykamera den Lesetext eingescannt haben. Die App übersetzte daraufhin den Text automatisch in die eingestellte Sprache, das heißt, die Lernenden mussten nicht einmal die Wörter in die App eingeben. Das hat ihnen zwar beim Verstehen des Lesetexts geholfen, jedoch nicht bei der Lesefertigkeit an sich. Das zeigt jedenfalls die Bereitschaft der Teilnehmer zum Lernen bzw. Lesen. Sie haben versucht, auf ihre Art und Weise den Lesetext zu verstehen bzw. zu lesen.

Nach der ersten Lesephase wurde der Lesetext im Plenum von den TeilnehmerInnen vorgelesen. Jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin las einen Satz vor, wobei sie wieder unterschiedlich auf die fremden Wörter reagierten. Eine Teilnehmerin sagte beim Vorlesen von Wörtern, die sie nicht lesen konnte, einfach „Ich weiß nicht“, wie zum Beispiel „...aber ich wohne ‚ich weiß nicht‘ (statt „derzeit“) in ‚ich weiß nicht‘ (statt „München“) mit meine (statt „meiner“) Familie“ (Beobachtungsbogen 1: 4). Aufgrund der Bitte der Lehrperson versuchte die Teilnehmerin schließlich das Wort ‚derzeit‘ zu lesen, aber anstatt es in Silben zu trennen, las sie die einzelnen Buchstaben vor. Ein anderer Teilnehmer versuchte ebenso das Wort „derzeit“ zu lesen. Er begann zwar richtig mit der Silbentrennung, jedoch trennte er sie falsch: Anstatt der richtigen Trennung in die Silben [der] [zeit], zerlegte er das Wort in [de] [rze] [it] (Beobachtungsbogen 1: 4). Einige TeilnehmerInnen gaben komplett auf. Wie beim stillen Lesen versuchten sie weder selbst die neuen Wörter zu lesen noch baten sie die Lehrperson oder ihre KollegInnen um Hilfe. Sie warteten stattdessen, bis ihre KollegInnen ihnen das Wort zuflüsterten. Obwohl die TeilnehmerInnen einige Wörter im Lesetext nicht lesen konnten, erkannten fast alle die in diesen Wörtern vorkommenden Buchstaben richtig. Die Erkennung der Buchstaben ist sowohl für die Lesefertigkeit als auch für die zu vermittelnde Lernstrategie ein wichtiger Schritt. Um den TeilnehmerInnen beim sinnvollen Trennen längerer Wörter zu helfen und diese anschließend lesen zu können, wählte die Lehrperson diese Lernstrategie aus.

Bei der Planung der Vermittlung der Lernstrategie im Unterricht achtete die Lehrperson auf viele Aspekte. Einer dieser Aspekte war die Zusammensetzung der Lernstrategie und des aktuellen Stoffs im Unterricht. Da der Unterricht ein Teil des Förderprogramms war, durfte sich die Lehrperson nicht nur auf die Lernstrategien fokussieren (siehe 2.1.). Daher war es von Bedeutung, wie und zu welchem Zeitpunkt die Lernstrategien im Unterricht eingeführt werden. Dabei war der Lehrkraft auch wichtig, dass die Lernstrategien anhand des derzeitigen Unterrichtsstoffs geübt werden. Somit bekommen die TeilnehmerInnen genug Möglichkeit, diese bei anderen Übungen und Aufgaben anzuwenden. Für die Lernstrategie A entschied die Lehrperson, sie in der letzten Unterrichtseinheit einzusetzen. Es war ihr sehr wichtig, dass die Vermittlung der Lernstrategie erstmal abgetrennt vom Unterrichtsstoff verläuft, denn auf diese Weise können die Lernenden ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf die Durchführungsschritte der Lernstrategie richten. Die Lehrperson orientierte sich bei der Planung der Lernstrategievermittlung an den Durchführungsschritten, die in der Handreichung vorhanden sind (vgl. Markov et.al 2015). Jedoch unterteilte sie die vorgegebenen Schritte, um die Planung an das Lerntempo und an die Lerngewohnheiten der TeilnehmerInnen anzupassen.

Der Unterricht folgte am zweiten Tag der Forschung zwei Hauptzielen. Ein Ziel war die Einführung der ersten Lernstrategie, während das zweite Ziel in der Vermittlung der Modalverben ‚können‘ und ‚müssen‘ sowie deren Übung im Kurs- und Arbeitsbuch bestand. Den Vermittlungsplan änderte die Lehrperson zweimal.

Nach der ersten Planung soll die Einführung nach den Durchführungsschritten der Handreichung folgen (vgl. ebd.). Der Plan sah folgendermaßen aus: Die Lehrperson schreibt die längeren bzw. zwei- und mehrsilbigen Wörter aus dem Lehrwerk ‚Mosaik Alphabetisierungskurs‘ an die Tafel und bittet die TeilnehmerInnen, sie zu lesen. Im Anschluss daran soll die Lehrperson sie auf die Lernschwierigkeit aufmerksam machen und dabei auch deren Auswirkung auf den Lesefluss erwähnen. Danach erklärt die Lehrperson mithilfe des Plakats die Lernstrategie und die TeilnehmerInnen üben sie mit einem Musterbrief aus der Schule. Jedoch war die Lehrkraft mit dieser Planung nicht ganz zufrieden. Die Wörter aus dem Lehrwerk wären zwar aus dem Sichtwortschatz der TeilnehmerInnen, aber diese Wörter ohne irgendeinen Zusammenhang einzuführen erschien der Lehrperson nicht sinnvoll. Da aus

zeitlichen Gründen der Lesetext des vorangegangenen Tages nicht zur Gänze gelesen und im Plenum diskutiert wurde, nutzte sie diese Gelegenheit und setzte den Lesetext für den Einstieg in der ersten Phase der Vermittlung ein. In diese vorkommenden neuen Wörter soll die Lehrperson als Beispiel anführen. Auf diese Weise können die TeilnehmerInnen das Lernproblem leicht erkennen. Danach soll die Lehrperson die Lernstrategie A kleinschrittig erklären und zusammen mit den TeilnehmerInnen die Wörter aus dem Alphabetisierungslehrwerk üben. Zusätzlich änderte die Lehrperson kurz vor Unterrichtsbeginn die Einführung der Lernstrategie, statt sie in der letzten Unterrichtseinheit einzuführen, präsentierte sie die Lernstrategie gleich zu Beginn des Unterrichts. Durch diese Änderung können die TeilnehmerInnen erstmal die Lernstrategie verstehen und anschließend neu gewonnene Kenntnisse im aktuellen Unterrichtsstoff umsetzen.

Den zweiten Unterrichtstag begann die Lehrperson mit einer Begrüßung und sie fragte die TeilnehmerInnen nach ihrem Wohlbefinden. Sie legte danach den Lernplan für den Tag dar und schrieb gleichzeitig die Lernziele des Tages an eine von zwei Tafeln. Nach der Meinung der Lehrperson schafft das Definieren von Lernzielen Transparenz im Unterricht und es bietet am Ende eine Reflexionsmöglichkeit, bei der die TeilnehmerInnen zusammen mit der Lehrperson über die Lerninhalte und den Lernerfolg reflektieren können. Wichtig dabei sind die einfache Sprache und die knappe, kurze Formulierung der Lernziele, denn somit können die TeilnehmerInnen sie ohne Schwierigkeiten verstehen. In einem Alphabetisierungskurs werden die Lernziele besonders kurz formuliert, zum Beispiel war für den zweiten Forschungstag ein Ziel das Laute Lesen.

Als die Lehrperson die Lernziele an der Tafel notierte, sahen fast alle TeilnehmerInnen verzweifelt zu. Die Bedeutungen der Begriffe, wie ‚Laut‘ oder ‚Silbe‘, waren ihnen nicht bekannt. Daher erklärte die Lehrperson zuerst die Begriffe, anstatt mit dem Lesetext anzufangen. Es schien sehr wichtig, die Begriffe am Anfang zu thematisieren, denn sie stehen auf dem Handout und sie werden auch bei der Lernstrategievermittlung erwähnt. Um diese Verzweiflung in der Vermittlungsphase der Lernstrategie zu vermeiden, entschied die Lehrperson die unbekannten Begriffe auf dem Handout gleich anzusprechen. Dafür führte sie das Wort ‚Banane‘ als Beispiel an. Sie zerlegte den Begriff erstens als ‚B-a-n-a-n-e‘ und dabei erläuterte sie

die Buchstaben sowie Laute. Dann trennte sie das Wort in Silben wie [ba] [na] [ne]. An dieser Stelle erwähnte die Lehrperson kurz die Wichtigkeit der Silbentrennung beim Lesen. Im Anschluss daran fragte sie die TeilnehmerInnen, ob sie beim gestrigen Lesetext alles lesen bzw. verstehen konnten. Daraufhin antworteten mehr als Hälfte der TeilnehmerInnen mit den Worten „verstehen ein bissl“ (Beobachtungsbogen 2: 1). Die Lehrperson bat sie daraufhin noch einmal den Lesetext in der Einzelarbeit zu lesen und die Wörter zu unterstreichen, die sie nicht lesen oder verstehen konnten. Diesmal durften sie allerdings kein Handy verwenden, worüber einige TeilnehmerInnen nicht glücklich waren, aber sie hielten sich an diese Regel. In der ersten Lesephase reagierten die Lernenden auf die fremden Wörter wie erwartet nicht anders als am Vortag. Sie ignorierten sie beim Lesen wieder oder trennten sie falsch. Zudem haben sie sogar vergessen, dass am vorangegangenen Tag einige Wörter im Plenum diskutiert wurden.

Anschließend wurde der Lesetext von den TeilnehmerInnen vorgelesen. Die Lehrperson stellte Verständnisfragen im Plenum, um sicherzugehen, dass alle verstehen, worum es geht. Diese Fragen lauteten zum Beispiel ‚Woher kommt er?‘, ‚Wo wohnt er?‘ oder ‚Und was ist er von Beruf?‘ Zeitgleich notierte die Lehrperson die Wörter, die die TeilnehmerInnen falsch gelesen hatten und auch jene Wörter, die sie gar nicht lesen konnten. Da die Lehrkraft zu Beginn meinte, dass jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin nur einen Satz lesen wird, waren die TeilnehmerInnen sehr aufmerksam. Einige hörten selbst nach einem Satz auf, andere wurden darauf hingewiesen, dass sie auf das Satzzeichen am Satzende aufpassen sollen. Die Fragezeichen am Ende des Lesetextes wurden auch bemerkt. Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen haben es mit den Fragewörtern ‚wer‘ und ‚was‘ im Text begreifen. Außerdem haben wenige gemerkt, dass die Schriftart anders als eine normale Lehrbuchschriftart aussieht (Beobachtungsbogen 2: 2). Obwohl diese Erkenntnisse ohne Lesefertigkeit nicht viel bringen, unterstützen sie die TeilnehmerInnen beim Verstehen einer Satzart in der Anfangsphase. Wenn sie einen Satz vor sich haben, können sie zumindest zwischen einer Frage und einem Aussagesatz unterscheiden. Die unbekannten Wörter des Lesetexts, die die Lehrperson an die Tafel geschrieben hatte, las sie langsam und laut vor. Darunter waren die Wörter ‚wie‘, ‚derzeit‘, ‚München‘, ‚Deutschlehrer‘ und ‚Freizeit‘ (siehe Anhang). Dazu nickten mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen mit dem Kopf und

sie meinten „aha, oh ja, verstehen, verstehen“ (Beobachtungsbogen 2: 2). Sie kannten die Wörter zwar, jedoch konnten sie sie nicht lesen. An dieser Stelle machte die Lehrperson die TeilnehmerInnen auf das Lernproblem aufmerksam. In ihrem neuen Heimatland bzw. in Österreich ist das Lesen ein wichtiger Bestandteil des alltäglichen Lebens. Sie brauchen die Lesefertigkeit, um sich in der Gesellschaft bewegen zu können. Da sie für die Aneignung der deutschen Sprache nicht viel Zeit haben, könnten die Lernstrategien den Lernprozess beschleunigen.

Die Lehrperson begann die Vermittlung der Lernstrategie A mit den Lauten auf dem Handout. Sie schrieb diese auf das Flipchart und las sie zusammen mit den TeilnehmerInnen vor. Zu jedem Laut fragte die Lehrperson nach Beispielen, in denen der Laut vorkommt. So ist etwa der Laut a in Wörtern wie „Apfel“ oder „Glas“ enthalten. Fast alle TeilnehmerInnen erkannten die Laute, jedoch hatten zwei TeilnehmerInnen große Schwierigkeiten mit den Lauten [au], [eu] und [äu] (vgl. Markov et.al 2015: 123). Trotz der Mühe haben alle TeilnehmerInnen fleißig mitgearbeitet und sie waren motiviert. Sie machten zudem das Zeichen mit der Hand, was bedeutet, dass sie die Laute vor einiger Zeit geübt hatten. Laut den TeilnehmerInnen war diese Wiederholung eine gute Übung und sie hat ihr Wissen aufgefrischt (Beobachtungsbogen 2: 4).

Im Anschluss daran erklärte die Lehrperson die Lernstrategie mit der Methode ‚Lautes Denken‘. Das heißt, sie spricht ihre Gedanken laut aus. Statt die Wörter aus dem Lesetext für die Vermittlung der Lernstrategie einzuführen, setzte sie die einfachen Wörter ein, die die TeilnehmerInnen schon kennen, denn die Wörter aus dem Lesetext waren unbekannt und hätten sie abschrecken können. Deswegen benützte die Lehrkraft das Wort ‚Tafel‘. Sie schrieb es an die Tafel und unterstrich dabei die vorkommenden Laute – in diesem Fall waren es [a] und [e]. Dann trennte sie das Wort in Silben und versuchte das Wort langsam zu lesen, in dem sie mit dem Stift Silbenbögen malte. Somit trauten sich zwei TeilnehmerInnen mit ihr mitzulesen. Die untenstehende Zeichnung stellt die erläuterten Schritte graphisch dar.

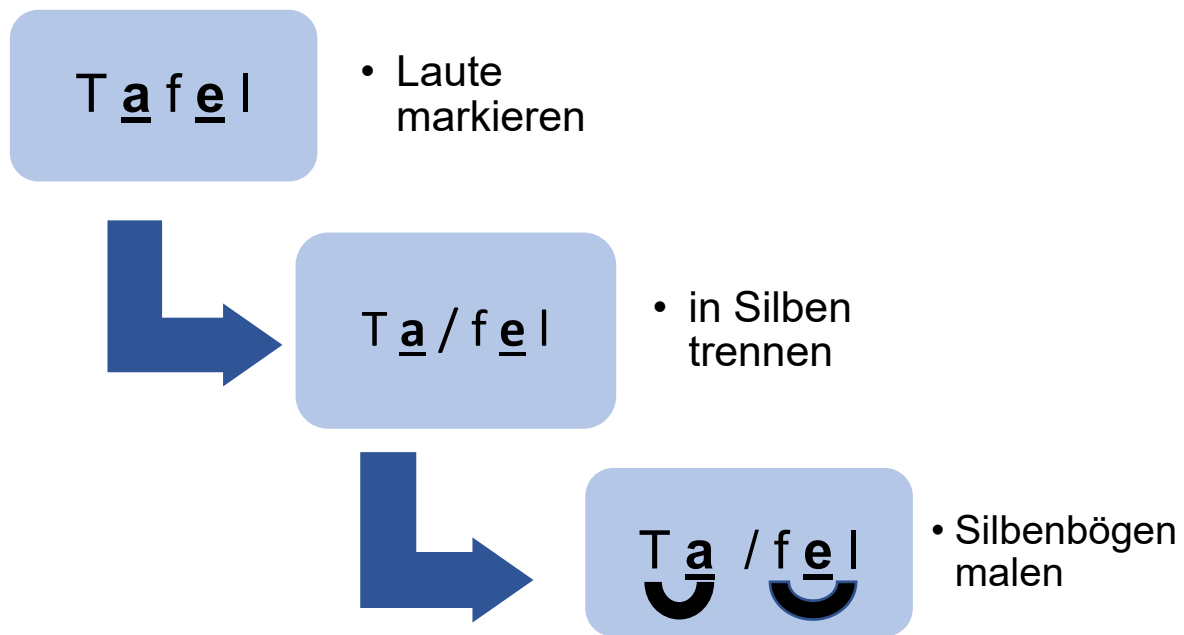


Abbildung 7: Erklärung der Durchführungsschritte von Lernstrategie A anhand eines Beispiels

Ein Teilnehmer sagte dazu laut: „Einfach, verstehen!“, während die Anderen nur verwirrt zusahen (Beobachtungsbogen 2: 5). Danach gab es eine kurze Diskussion unter den TeilnehmerInnen. Sie sprachen auf ihrer Muttersprache und die Lehrperson konnte nur einige Wörter, wie ‚Silben‘ oder ‚Laute‘, verstehen. Diese Reaktion der TeilnehmerInnen war zu erwarten. Obwohl die einzelnen Schritte nicht schwer zu merken sind, handelt es sich um mehrere Schritte, bis ein Wort gelesen werden kann. Die Lehrperson lässt es oft nicht zu, dass die TeilnehmerInnen in ihrer Erstsprache im Unterricht kommunizieren, diesmal jedoch schon. Nach der Diskussionsrunde sahen die TeilnehmerInnen weiterhin durcheinander aus, daher setzte sich die Lehrperson mit ihnen zusammen und sie erklärte, dass sie sich keine Sorgen machen sollten. Sie werde die Schritte mit mehreren Beispielen wiederholen und wenn sie sie danach noch immer etwas nicht verstehen, müssten sie die Lernstrategie nicht anwenden

Nach der fünfzehnminütigen Pause begann die Lehrperson wieder mit der Vermittlung der Laute. Die TeilnehmerInnen zeigten ihr mit dem Finger, dass sie das Beispiel an der Tafel nicht verstanden haben, aber die Laute auf dem Flipchart verstanden sie schon. Der Lehrperson war durchaus bewusst, dass es sich nun vielleicht um die letzte Vermittlungschance handelte. Falls die TeilnehmerInnen dieses Mal die Schritte wieder nicht verstehen, würde es erstens schwer werden, die

Lernstrategien überhaupt zu vermitteln und zweitens würden die Rahmenbedingungen nicht genügend Zeit zulassen, um die TeilnehmerInnen von den Vorteilen der Lernstrategien zu überzeugen. Deshalb setzte die Lehrkraft ein einfaches Beispiel ein, welches die TeilnehmerInnen lesen konnten und sie über ihren Lesevorgang reflektieren ließ. Zu Beginn klang das kompliziert, aber es hat die TeilnehmerInnen gezwungen, nachzudenken. Die Lehrperson nahm das Wort ‚Banane‘ als Beispiel. Im Begriff ‚Banane‘ erkennen die TeilnehmerInnen die Laute und das Wort ist ihnen bekannt, denn sobald die Lehrperson „Banane“ an die Tafel geschrieben hatte, riefen sie „Banane, Banane, verstehen!“ (Beobachtungsbogen 2: 6). Daraufhin fragte die Lehrperson im Plenum, wie sie das Wort lesen konnten und sie gab ihnen Zeit zum Überlegen. Einige TeilnehmerInnen konnten tatsächlich das Wort richtig trennen und lesen. Das zeigt, dass die Silbentrennung doch nicht neu für sie war. Sie benötigten lediglich Übung. Während die anderen TeilnehmerInnen versuchten, das Wort in Silben zu zerlegen, markierte die Lehrperson an der Tafel die Laute (B a n a n e) und trennte die Silben in B a / n a / n e. Vor jedem Schritt nannte sie die Schlüsselwörter (markieren, trennen, malen, lesen) und sie stellte mit Gestik sowie Mimik die Schritte dar. Nach diesem Beispiel waren mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen beruhigt. Sie wiederholten sich die Schritte (markieren-Strichmalen-lesen) gegenseitig und meinten: „Verstehen, einfach.“ (Beobachtungsbogen 2: 6) Anschließend übte die Lehrperson mit den TeilnehmerInnen zweisilbige Wörter aus dem Alphabetisierungslehrwerk, wie „Monat“, „Termin“ und „Berlin“ (vgl. Knechtel 2004: 79). Fast alle TeilnehmerInnen wirkten nach der Übungsphase mit zweisilbigen Wörtern überzeugt. Sie waren motiviert, weitere Beispiele zu lesen und schlugen sogar Beispiele vor, wie „Kabel“, „Hose“ und „Magen“ (Beobachtungsbogen 2: 7). Die Lehrperson schrieb dann die unbekannten Wörter aus dem Lesetext auf und las sie mithilfe der Lernstrategie zusammen mit den TeilnehmerInnen.

Als Nächstes waren die mehrsilbigen Wörter an der Reihe. Wie bei den zweisilbigen Wörtern entnahm die Lehrkraft die Beispiele für mehrsilbige Wörter dem Alphabetisierungslehrwerk, wie „Apfelsaft“, „September“ und „Unterricht“ (vgl. Knechtel 2004: 79-80). Beispiele von den TeilnehmerInnen wurden ebenfalls an die Tafel geschrieben und zusammen gelesen. Abschließend gab die Lehrperson das Handout aus und sie bat die TeilnehmerInnen darum, es in Ruhe durchzulesen. Hiermit wurde die Vermittlung der ersten Lernstrategie mit allen Durchführungsschritten abgeschlossen. In den letzten dreißig Minuten führte die

Lehrperson die Modalverben ‚können‘ und ‚müssen‘ ein. Sie beobachtete dabei, wie einige TeilnehmerInnen die Wörter im Lehrwerk mit der Lernstrategie zu lesen versuchten. Somit ging der zweite Tag der Forschung mit der Einführung der Lernstrategie A zu Ende. Die letzten fünf Minuten nutzte die Lehrperson für die Reflexion und sie fragte die TeilnehmerInnen, wie es ihnen bei der Vermittlung der Lernstrategie gegangen ist. Mehr als die Hälfte der Lernenden wirkten positiv und meinten: „Morgen nochmal, bitte!“ (Beobachtungsbogen 2: 9) Zwei Teilnehmerinnen drückten mit ihren Gesichtsausdrücken ihre Unzufriedenheit aus und sagten „Gut, verstehen, aber schwer!“ (Beobachtungsbogen 2: 9)

Am nächsten bzw. dritten Forschungstag fand neben der Vorstellung der Lernstrategie B die Wiederholung von Lernstrategie A statt. Fast alle TeilnehmerInnen waren begeistert. Auf die Frage der Lehrperson, ob sie die Lernstrategie üben möchten, kam eine freudige Zusage. Sie hatten keine Fragen zum Unterricht des vorangegangenen Tages und daher legte die Lehrperson gleich zu Beginn der Kurseinheit mit der Lernstrategie A los.

Die Wiederholungsphase dauerte nicht lang. Die Lehrperson erklärte kurz und knapp die Schritte: Laute wiederholen, Übung mit zwei- und mehrsilbigen Wörtern und Übergang von Wörtern zu Sätzen. Sie begann mit der Wiederholung der Laute auf dem Flipchart wie am vorangehenden Tag. Nur eine Teilnehmerin hatte Schwierigkeiten mit den Lauten [eu] und [äu] (vgl. ebd). Sie konnte sie nicht richtig aussprechen, jedoch halfen ihr ihre KollegInnen mit Beispielen. Danach schrieb die Lehrperson mehrere zwei- und mehrsilbige Wörter aus dem Alphabetisierungslehrwerk an die Tafel, wie zum Beispiel „Leben“, „Dame“, „Minute“ und „Marmelade“ (vgl. Knechtel 2004: 79-81). Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen konnten sich an die Schritte erinnern und sie nannten sie der Lehrperson. Anschließend übten sie eigene Beispiele, die sie zusammen mit ihren KollegInnen lesen wollten. Danach ging die Lehrperson zu den Sätzen über. Der Übergang von Wörtern zu Sätzen war nicht schwer. Die Lehrperson schrieb einen Satz aus dem Lesetext von Tag 1, welcher „Mein Name ist Ali Schneider“ lautet. Ein Teilnehmer meldete sich freiwillig – er hatte ohne Hilfe selbstständig die Laute unterstrichen, in Silben zerlegt, Silbenbögen gemalt und sie anschließend richtig vorgelesen. Danach schrieb die Lehrperson die Beispiele, die ihr die TeilnehmerInnen vorgesagt haben, wie etwa „Ich brauche einen Spitzer“ oder „Ich

fahre mit dem Zug“ (Beobachtungsbogen 3: 1). Fast alle TeilnehmerInnen meldeten sich freiwillig und lasen die Sätze mithilfe der Lernstrategie vor. Die Teilnehmerin, die Probleme mit den Lauten hatte, meldete sich für das Vorlesen nicht. Daher setzte sich die Lehrperson mit ihr zusammen und sie übte die Sätze mit ihr in ihrem Heft. Somit war die explizite Wiederholung der Lernstrategie A für den dritten Forschungstag abgeschlossen.

Die Übung der Lernstrategie A fand am vierten Forschungstag mithilfe eines Lesetextes statt. Der Lesetext stammte aus dem Heft „Von A bis Z – Leseheft für den Alphabetisierungskurs“. Dieses beinhaltet kurze Geschichten über das Leben zweier Menschen, Ralf und Samira. Ralf kommt aus Deutschland, wobei Samira aus Syrien stammt. Im Heft schildert Samira ihre Flucht aus ihrem Heimatland nach Deutschland und die Probleme, mit denen sie in ihrem neuen Zuhause konfrontiert wurde. Obwohl die Reise von Samira für viele TeilnehmerInnen im Unterricht nachvollziehbar wäre, könnte sie auch unschöne Erinnerungen hervorrufen. Daher ist es zu empfehlen, dass die Lehrperson einen Lesetext mit solch einem Thema erst nach genauer Überlegung im Unterricht einsetzt.

Die Lesetexte des Hefts sind nach Themen aufgeteilt. Die Lehrperson wählte den ersten Abschnitt des Lebens von Samira aus, in dem sie ihre Familie und das Leben in einem syrischen Dorf vorstellt. Die Behandlung diesen Lesetext teilte die Lehrperson wegen zeitlichen Gründen auf zwei Unterrichtstage auf (siehe Anhang).

Zu Beginn lasen die TeilnehmerInnen in Einzelarbeit den Text und dabei unterstrichen sie die unbekannten Wörter. Nach der ersten Lesephase fragte die Lehrperson im Plenum, wie gut die Lernenden den Lesetext verstanden hätten. Die meisten TeilnehmerInnen antworteten mit „Ja, alles verstehen“ (Beobachtungsbogen 4: 1). Danach sammelte die Lehrperson zusammen mit den TeilnehmerInnen die Informationen, die sie aus dem Lesetext erfasst hatten. Dabei stellte sie einfache W-Fragen wie ‚Wie heißt das Mädchen?‘, ‚Wie alt ist es?‘, ‚Woher kommt es?‘. Die Fragen beantworteten fast alle TeilnehmerInnen richtig. Anschließend waren die nicht verstandenen Begriffe an der Reihe. Wörter wie ‚Heimat‘, ‚Dorf‘ oder ‚Bauernhof‘ waren für die Lernenden neu. Die Lehrperson schrieb sie daher an die Tafel und beim ersten Wort ‚Heimat‘ sagte sie die Schritte der Lernstrategie A laut

vor, um sie für die TeilnehmerInnen zu wiederholen. Für die weiteren Wörter meldeten diese sich freiwillig. Es war überraschend, dass die meisten TeilnehmerInnen die Schritte auswendig kannten. Einige TeilnehmerInnen benötigten hin und wieder Hilfe.

Am fünften Unterrichtstag soll die Strategie weiter mit dem Lesetext „Samira“ trainiert werden. Die Lehrperson zeichnete an der Tafel ein Mindmap mit dem Wort „Samira“ in der Mitte und sie fragte die TeilnehmerInnen, woran sie sich erinnern konnten. Einige TeilnehmerInnen antworteten mit „Mädchen, Syrien“, wobei die anderen schnell das Leseheft aus der Tasche nahmen (Beobachtungsbogen 5: 1). Die Lehrperson notierte die Antworten an der Tafel und sie bat die TeilnehmerInnen darum, die erste Hälfte des Texts alleine zu lesen.

Mit der ersten Lesephase waren die TeilnehmerInnen schnell fertig und sie ergänzten das Mindmap mit weiteren Informationen über Samira, wie ihrem Alter, ihre Geschwister und so weiter. Im Anschluss daran lasen sie den Lesetext weiter in Einzelarbeit und diesmal markierten sie wieder die Wörter, die ihnen unbekannt waren. Dabei bewegte sich die Lehrperson im Klassenzimmer und sie bemerkte, wie einige TeilnehmerInnen tatsächlich unter Wörtern Silbenbögen malten, wie zum Beispiel unter ‚Tante‘ oder ‚Schwester‘.

Sobald die Lernenden in stiller Einzelarbeit mit dem Lesen fertig waren, fassten sie das Verstandene gemeinsam mit der Lehrperson zusammen und sie erweiterte die Mindmap an der Tafel. Danach lasen sie den Text noch einmal, aber diesmal laut vor der Gruppe, wofür sich die Teilnehmenden freiwillig meldeten. Bei unbekannten Wörtern, die vorkamen, machten sie eine kurze Pause und die TeilnehmerInnen versuchten, sie selbstständig in Silben zu trennen und zu lesen, wobei nicht alle mitmachten. Wenige TeilnehmerInnen zeigten sich desinteressiert und sie warteten wieder auf die Hilfe der KollegInnen, genau wie am ersten Tag. Im Gegensatz dazu versuchte mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen fleißig, die Wörter in Silben zu zerlegen, allerdings trennten bzw. lasen sie sie nicht immer richtig. Sie korrigierten und halfen sich meist untereinander, wohingegen eine Teilnehmerin frustriert aufgab (Beobachtungsbogen 5: 1). Die Lehrperson setzte sich zu ihr und sie ging mit ihr die

Schritte erneut durch. Auf diese Weise ging eine weitere Übungsphase der Lernstrategie zu Ende.

Die Lernstrategie A wurde, wie geplant, am zweiten Forschungstag im Unterricht vorgestellt. Nach einem holprigen Start wurde der Vermittlungsplan ohne große Schwierigkeiten ausgeführt, welcher einer Progression folgte. Er begann mit einer ausführlichen Einführung der Strategien mit zwei- und mehrsilbigen Wörtern und am nächsten Tag fand der Übergang von Wörtern zu Sätzen nach einer expliziten Wiederholung statt. An den restlichen Forschungstagen wurde die Lernstrategie in verschiedenen Lernkontexten mit unterschiedlichen Textsorten geübt.

Die Reaktionen der TeilnehmerInnen zeigten, dass das Thema der Silbentrennung für sie noch ganz fremd war. Sie benötigten eine intensive Phase der Vorwissen-Aktivierung und der Übung. Darüber hinaus haben fast alle TeilnehmerInnen alle Laute und Satzzeichen in den Lesetexten erkannt. Nach mehrmaligen Hinweisen seitens der Lehrperson setzten mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen die Lernstrategie beim Lesen ein. Im Großen und Ganzen lässt sich somit sagen, dass die Lernstrategie gut bei den meisten TeilnehmerInnen ankam. Es kann auch mit großer Wahrscheinlichkeit geschlussfolgert werden, dass viele TeilnehmerInnen die Lernstrategie beim Lesen anwenden könnten. Dies kann unter anderem daran liegen, dass für diese Strategie im Vergleich zu anderen vermittelten Strategien mehr Übungszeit eingeplant worden war.

4.2. Lernstrategie B

Für den dritten Forschungstag plante die Lehrperson das Üben der Lernstrategie A, die Vermittlung der Lernstrategie B und die Einführung in die Lektion „Im Unterricht“ im Alphabetisierungslehrwerk (Feldmeier 2011: 92). Auf den ersten Blick erscheint dies als viel Inhalt für einen Kurstag mit 3,5 Unterrichtseinheiten, jedoch ist die Vorstellung der Lernstrategie B im Unterricht abhängig von der erfolgreichen Übung der Lernstrategie A. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist nicht die Vermittlung mehrerer Lernstrategien, sondern ganz im Gegenteil: Der Lehrperson ist es wichtig, dass eine vermittelte Lernstrategie oft geübt wird, damit die TeilnehmerInnen sie selbstständig in verschiedenen Lernkontexten anwenden können, bevor die nächste Lernstrategie im Unterricht vorgestellt wird. Unter diesem Gesichtspunkt gestaltete

die Lehrperson den Unterrichtstag auf diese Weise, dass die Übungsphase der Lernstrategie A zuerst stattfinden soll und die Einführung der Lernstrategie B sowie die Lektion vom Alphabetisierungslehrwerk nachfolgen sollen.

Die Lernstrategie B folgte dem Ziel, den TeilnehmerInnen Möglichkeiten vorzulegen, wie sie sich neue Wörter systematisch aneignen und zudem zusammen mit einem Lernpartner oder mit einer Lernpartnerin üben können (vgl. Markov et.al 2015: 147-148). Bei vielen Vertretungsterminen fiel der Lehrperson auf, dass die TeilnehmerInnen viele alltags- und unterrichtsrelevante Wörter nicht auswendig kannten. Obwohl fast alle TeilnehmerInnen den Alphabetisierungskurs zum zweiten Mal besuchten, konnten sie sich die Begriffe nicht merken. Außerdem beobachtete die Lehrperson, dass die TeilnehmerInnen nichts von der Tafel in ihren Heften notierten. Sie schrieben zum Beispiel keine Bedeutungen der Begriffe nieder, die im Unterricht diskutiert wurden, weil sie offensichtlich die Lernmethode des Verfassens von Notizen nicht kannten. Daher ging die Lehrperson davon aus, dass die TeilnehmerInnen nicht oft selbstständig lernten, weshalb sie sich die alltagsrelevanten Wörter nicht merkten.

Diese Erkenntnisse sammelte die Lehrperson während der Vertretungen und es bestand eine große Wahrscheinlichkeit, dass die TeilnehmerInnen sich mittlerweile in dieser Hinsicht verbessert hatten. Jedoch bewiesen die letzten zwei Forschungstage, dass diese Lernschwierigkeit immer noch aktuell war. Die TeilnehmerInnen haben sich wieder genau so verhalten wie in den vergangenen Vertretungsstunden: Weder haben sie etwas in ihren Heften niedergeschrieben noch haben sie die Bedeutungen der neuen Wörter aus dem Lesetext von Tag 1 notiert. Aus diesem Grund blieb die Lehrperson bei ihrer Auswahl der Lernstrategie, für die sie sich zu Beginn entschieden hatte.

Wie es oben schon erwähnt wurde, standen drei Punkte auf dem Tagesplan: Der erste Punkt war die Übung der Lernstrategie A. In der Übungsphase sollen die Durchführungsschritte kurz wiederholt und mit mehreren zwei- und mehrsilbigen Wörtern geübt werden. Anschließend soll der Übergang von Wörtern zu Sätzen erfolgen. Zur Vorbereitung der Übungsphase gehörte nicht viel. Die Lehrperson sollte nur einige Kopien des Lesetexts und des Handouts bereithalten, falls ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin sie verloren oder zuhause vergessen haben sollte. Zudem

stand das Flipchart mit Lauten für die Wiederholung bereits im Kursraum. Abhängig von der Übungszeit und dem Erfolg der Lernstrategie A kann daraufhin die Lernstrategie B im Unterricht eingeführt werden. Hinsichtlich der Lernstrategie B entschied die Lehrperson, sie zusammen mit dem Kapitel „Im Unterricht“ des Alphabetisierungslehrwerks vorzustellen (Feldmeier 2011: 92-99). In dieser Lektion geht es um Aktivitäten im Unterricht, wie zum Beispiel „hören“ oder „ankreuzen“, und diverse Gegenstände, die im Unterricht zu finden sind, wie etwa „Radiergummi“ oder „Heft“. Die Lehrperson soll mit den Fragen „Was sehen Sie im Unterricht?“ und „Was machen Sie im Unterricht?“ die Unterrichtseinheit einleiten. Die Antworten soll sie daraufhin an der Tafel sammeln. Im Anschluss daran wird die Lehrkraft durch lautes Denken, wie bei der Lernstrategie A (siehe 4.1.), den TeilnehmerInnen zeigen, wie sie die neuen Wörter auf ein Karteikärtchen schreiben, sie auswendig lernen und anschließend in Partnerarbeit üben können.

Für die Vorstellung der Lernstrategie B druckte die Lehrperson im Voraus mehrere Kopien von Bildern der möglichen Antworten, wie etwa einen Kugelschreiber oder einen Spitzer, aus. Zudem stellte die Lehrperson Buntstifte für jene Antworten bereit, wofür es kein ausgedrucktes Bild gibt. Mit Buntstiften können die TeilnehmerInnen die Bedeutung des Wortes zeichnen. Außerdem kopierte die Lehrkraft das Handout für die Lernstrategie B aus der Handreichung auf extra dickem Papier (vgl. Markov et.al 2015: 147-148).

Es traten diesmal keine großen Schwierigkeiten bei der Planung und Vorbereitung auf. Jedoch verlangt die Vermittlung der Lernstrategien zeitliche Flexibilität. Das heißt: Falls die Übungsphase der Lernstrategie A länger als geplant andauern sollte, wird die Einführung der Lernstrategie B auf den nächsten Tag verschoben. Außerdem ist die Übungsphase der Lernstrategie A entscheidend für die Vermittlung der nächsten geplanten Lernstrategien. Obwohl fast alle TeilnehmerInnen am Vortag positiv auf die Lernstrategie A reagierten, bestand die Möglichkeit, dass sie sie bei der Übung komplett ablehnen. Fall die TeilnehmerInnen die Lernstrategie A in der Übungsphase doch als zu kompliziert empfinden, könnte sich dies negativ auf die Zukunft der folgenden Lernstrategien auswirken. Es könnte nämlich schwierig und zeitaufwändig sein, die TeilnehmerInnen vom Konzept der Lernstrategien zu überzeugen und äußerst anstrengend ist es in einem Sprachkurs, der ein Teil eines

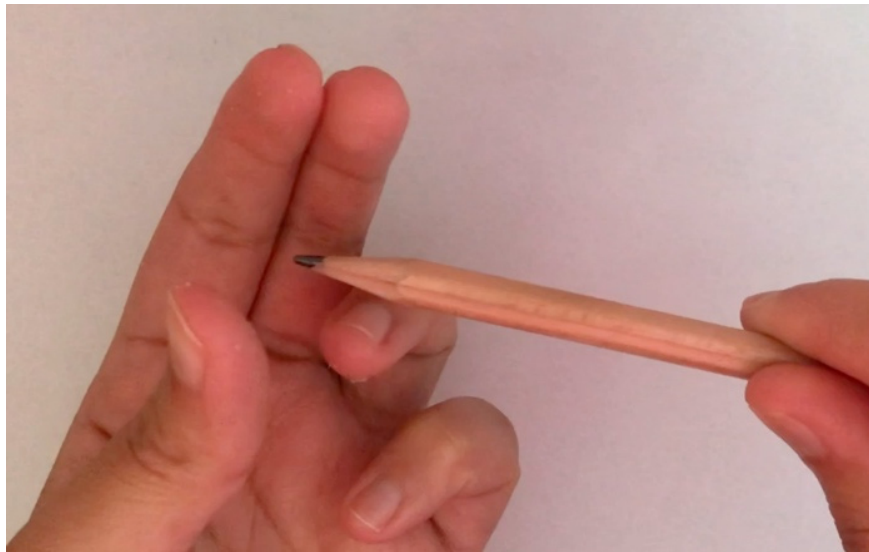
Förderprogramms ist (siehe 2.1.). In diesem gibt es nämlich gerade einmal ausreichend Zeit für den Lernstoff.

Zu Beginn des dritten Forschungstages begrüßte die Lehrperson die TeilnehmerInnen und sie fragte sie, wie es ihnen gehe und wie das Wetter an diesem Tag sei. Sie führte eine leichte Unterhaltung mit ihnen, somit hatten sie mehr Zeit, um in Ruhe anzukommen und ihre Taschen auszupacken. Falls ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin sich verspätete, verschaffte ihm oder ihr diese kurze Unterhaltung der Lehrperson mit den anderen TeilnehmerInnen mehr Zeit, um sich für den Unterricht bereit zu machen. Während des Gesprächs erklärte die Lehrperson in einfacher Sprache den Lernplan und sie schrieb nebenbei Lernziele für den heutigen Unterrichtstag auf, die dann in der Ecke der Tafel den ganzen Tag lang stehen blieben. Diese Lernziele formulierte die Lehrperson kurz und klar, damit die TeilnehmerInnen sie problemlos verstehen konnten. Die Lernziele für diesen Forschungstag waren unter anderem, Laute zu wiederholen (für die Lernstrategie A) und mit Karteikärtchen neue Wörter zu lernen. Das Wort „Karteikärtchen“ war für die TeilnehmerInnen neu und unverständlich. Daher zeigte die Lehrperson ihnen die Kärtchen und sie erklärte kurz, was sie mit ihnen vorhatte. Die TeilnehmerInnen sahen der Lehrperson dabei nur zu – weder stellten sie Fragen noch reagierten sie auf irgendeine andere Art und Weise.

Allein während der Übung der Lernstrategie A beobachtete die Lehrperson, dass die TeilnehmerInnen die üblichen „Deutschkurs-Begriffe“ nicht kannten (Beobachtungsbogen 3: 1). Sie kommunizierten oft mit Gestik und Mimik, wie zum Beispiel bei Fragen nach einem Spitzer. Als ein Teilnehmer einen Spitzer benötigte, machte er eine Geste mit der Hand, so als ob er einen Bleistift spitzen würde. Er versuchte mit unterschiedlichen Gesten dem Kollegen zu erklären, was er benötigte, jedoch ohne Erfolg. Dann stand er auf und holte sich den Spitzer selbst. Kurz darauf benötigte eine andere Teilnehmerin einen Radiergummi und obwohl sie sich an das Wort „Gummi“ erinnerte, vergaß ihre Kollegin die Bedeutung. Dann bat sie sie in ihrer Muttersprache um den Radiergummi.

Im Folgenden sind zwei Videos angeführt, die zwei häufig verwendete Gestiken der TeilnehmerInnen illustrieren. Die Videos erstellte die Lehrperson selbst in einer

Pause, um die Kommunikation der TeilnehmerInnen im Deutschkurs bildlich darzustellen und um an die Gestik zu erinnern.



Video 1: Bleistift spitzen (Abrufbar unter: <https://youtu.be/wGhq-PtF29M>)



Video 2: Radieren (Abrufbar unter: <https://youtu.be/UGHXn5f2CPs>)

Auf diese Weise versuchten die TeilnehmerInnen nun öfters miteinander zu kommunizieren. Unter TeilnehmerInnen mit der gleichen Muttersprache war die Kommunikation kein Problem, bei etwaigen Schwierigkeiten tauschten sie sich in ihrer Muttersprache aus, aber falls sie etwas von TeilnehmerInnen benötigten, die eine andere Muttersprache sprachen, hatten sie keine andere Wahl – sie mussten sie entweder auf Deutsch ansprechen oder ihr Anliegen mit Gestik und Mimik erklären. Diese alternative Art von Kommunikation könnte einen weiteren Grund darstellen, weshalb die TeilnehmerInnen die gängigen deutschen Wörter nicht auswendig kannten. Der Einsatz von Gestik und Mimik ist eine kognitive

Produktionsstrategie, die die TeilnehmerInnen zwar unbewusst im Unterricht anwenden, sie dient aber nicht als eine Alternative für das Lernen der Begriffe (vgl. Schramm 2008: 98-99), vor allem nicht in einem Integrationsdeutschkurs, wo die TeilnehmerInnen aus unterschiedlichen Ländern stammen (siehe 2.1). Es besteht nämlich eine große Wahrscheinlichkeit, dass einige Gesten in unterschiedlichen Kulturen verschiedene Bedeutungen aufweisen könnten.

Im Anschluss an die Übungsphase der Lernstrategie A sprach die Lehrperson gleich die Lernschwierigkeit an, statt mit der geplanten Einleitungsfrage ‚Was sehen Sie im Unterricht?‘ zu beginnen. Sie stand vorne im Klassenzimmer und sie fragte die TeilnehmerInnen, was sie in der Hand halte. Einige TeilnehmerInnen versuchten im Heft das passende Wort zu finden, die anderen TeilnehmerInnen sahen ihren KollegInnen zu. Nur eine Teilnehmerin sagte sofort das Wort „Spitzer“ (Beobachtungsbogen 3: 2). Daraufhin stellte die Lehrperson die Frage, ob die Teilnehmenden selbst versucht hatten, die neuen Wörter zu lernen und zu üben. Dazu meinte eine Teilnehmerin: „Lernen zuhause, aber alles vergessen“ und ein anderer Teilnehmer sagte „Lernen, lernen, immer lernen, nur vergessen“ (Beobachtungsbogen 3: 2). An dieser Stelle erklärte die Lehrperson den TeilnehmerInnen in einfacher Sprache die Lernschwierigkeit, wobei sie langsam sprach und sich oft wiederholte. Sie begann wieder mit dem Beispiel „Spitzer“. Diesen brauchen die TeilnehmerInnen fast jedes Mal beim Lernen. Wenn sie solche leichte Begriffe nicht im Heft notieren und sie auswendig lernen, wird das Lernproblem mit der Zeit immer größer und größer. Alle TeilnehmerInnen haben der Lehrperson bei diesen Ausführungen aufmerksam zugehört und es war währenddessen auf einmal ganz still im Klassenzimmer.

Die Lehrperson nutzte diese Stille für die Einführung in das nächste Thema. Zur Aktivierung des Vorwissens fragte sie die TeilnehmerInnen, was sie im Klassenzimmer sehen. Diese nannten ein paar Wörter, wie zum Beispiel „Heft“, „Buch“ und „Tisch“. Die Lehrperson sammelte alle Antworten an der Tafel, auch jene Wörter, die die TeilnehmerInnen ihr mit Gestik und Mimik zeigten, wie zum Beispiel „Radiergummi“ oder „Lineal“ (Beobachtungsbogen 3: 3). Anschließend fragte die Lehrperson in die Runde, wie die Kursteilnehmenden die gesammelten Wörter auswendig lernen könnten, damit sie auch ohne den Einsatz von Körpersprache

beim Sprechen bzw. Fragen auskommen. Auf diese Frage antworteten die TeilnehmerInnen nicht und die Lehrperson begann mit der Einführung der Lernstrategie B.

Wie bei der Einführung der Lernstrategie A zeigte die Lehrperson mithilfe der Methode „Lautes Denken“ den TeilnehmerInnen, wie sie sich neue Wörter mit Karteikärtchen aneignen können. Sie nahm sich dafür ein Karteikärtchen und schrieb das Wort „Spitzer“ auf eine Seite. Dann notierte sie auf der Rückseite dessen Bedeutung auf Englisch. Für weitere Beispiele nannte die Lehrperson den TeilnehmerInnen die Sprachen, die sie in Wort sowie Schrift beherrschte und sie zeigte ihnen ein Beispiel auf einer anderen Sprache. Die beiden Karteikärtchen befestigte sie an der Tafel mit Magneten und gab dann zwei weitere Beispiele. Sie notierte diesmal das Wort „Lineal“ auf der Vorderseite und klebte dann ein Bild von einem Lineal auf die andere Seite. Für das letzte Beispiel zeichnete sie ein Bild von einem Lineal auf die Rückseite. Die letzten zwei Beispiele waren insbesondere für jene TeilnehmerInnen gedacht, die in ihrer Muttersprache nicht alphabetisiert sind. Sie können die neuen Wörter stattdessen mithilfe von Bildern und eigenständigem Zeichnen lernen. Alle TeilnehmerInnen wirkten skeptisch, daher nahm die Lehrperson einige Beispiele zusammen mit ihnen durch. Sie fragte eine Teilnehmerin, wie das Wort „Tisch“ in ihrer Muttersprache heiße und gab ihr ein Kärtchen, worauf die Teilnehmerin zunächst das deutsche Wort und dann die Übersetzung auf die Rückseite (Beobachtungsbogen 3: 4) schrieb.

Um die Einführungsphase der Lernstrategie abzuschließen, wiederholte die Lehrperson die Schlüsselwörter mithilfe der Beispiele von der Tafel – vorne, hinten, schreiben, kleben oder zeichnen. Zuletzt verteilte die Lehrperson das Handout und sie gab den TeilnehmerInnen Zeit, um es in Ruhe zu lesen. Nebenbei schrieb die Lehrperson die Durchführungsschritte des Handouts auf das Flipchart, weil sie an diesem Tag das vorgesehene Plakat nicht ausdrucken konnte. Nachdem die TeilnehmerInnen zu Ende gelesen hatten, wiederholte die Lehrkraft zusammen mit ihnen die Schritte.

Bei den letzten zwei Schritten der Lernstrategie ging es um die Übung der gelernten Wörter alleine sowie mit einem Lernpartner oder einer Lernpartnerin. Die Lehrperson konzentrierte sich zuerst auf die Vermittlung der ersten Phase der Lernstrategie, also das Notieren von Wörtern auf den Karteikärtchen. Sie entschied bewusst, dass sich

die TeilnehmerInnen zunächst einmal an das Schreiben von Wörtern gewöhnen sollten. Das Training der Wörter mit KollegInnen soll später eingeführt und das Lernverhalten soll Schritt für Schritt aufgebaut werden.

Nach der Einführung der Lernstrategie waren die TeilnehmerInnen an der Reihe. Die Lehrperson wies sie auf die gesammelten Begriffe an der Tafel hin. Sie sollten die Wörter, die für sie neu sind, sowie jene Wörter, die sie immer vergessen, auf die Karteikärtchen schreiben. Die Karteikärtchen, einige Bilder, Buntstifte und Klebstoff lagen bereits auf den Tischen der TeilnehmerInnen. Zu Beginn verhielten sich diese zögernd und eine Teilnehmerin meinte sogar, dass dies alles „waste of time“ sei (Beobachtungsbogen 3: 6). Jedoch hatte eine andere Teilnehmerin Spaß beim Beschriften der Kärtchen und ihr Erfolg überzeugte ihre KollegInnen. Sie begannen langsam auf die Lernkarten, die neuen unbekannten Wörter von der Tafel zu notieren. Unten ist ein Beispiel von diesen ersten Karteikarten angeführt, die eine Teilnehmerin für sich erstellte. Da es an diesem Tag regnete, stand an der Tafel auch das Wort „Regenschirm“.

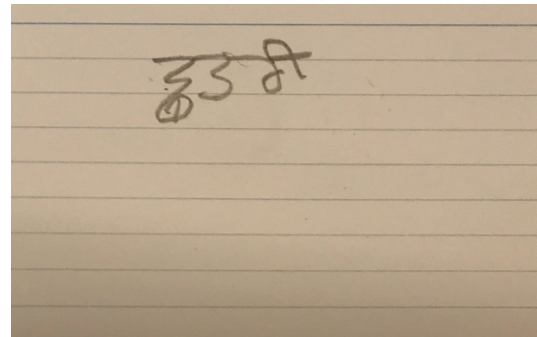
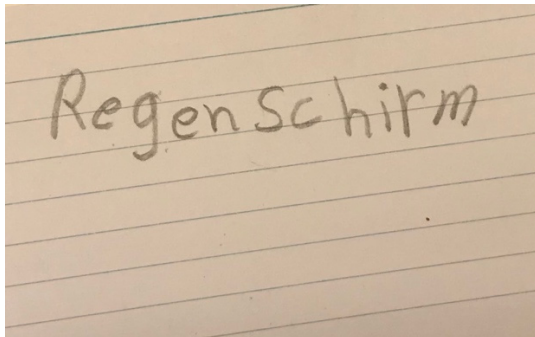


Abbildung 8: Die Lernkarte einer Teilnehmerin

Nach der verspäteten Pause arbeitete die Gruppe im Kursbuch. In der Lektion „Im Unterricht“ lernten sie weitere Begriffe und Aktivitäten, die sie im Deutschkurs sahen bzw. ausführten (Feldmeier 2011: 92). Die Lehrperson machte die TeilnehmerInnen hin und wieder auf die Karteikärtchen aufmerksam. Nach jeder Übung im Buch wartete sie auf die Lernenden, sodass sie die Wörter auf den Lernkarten niederschreiben konnten. Zu Beginn trauten sich nur einzelne TeilnehmerInnen, während die anderen ihnen lediglich verwirrt zusahen. Darunter waren zwei TeilnehmerInnen, die zwar fleißig mitmachten, jedoch listeten sie mehrere Wörter auf derselben Lernkarte und die entsprechenden Wörter auf der Muttersprache gleich

daneben auf. Obwohl die Lernkarte anders erstellt werden sollte, ist dies auf jeden Fall trotzdem ein Schritt in die richtige Richtung, denn somit können die Lernenden sich wenigstens an das Notieren der neuen Begriffe gewöhnen.

Im weiteren Verlauf machten mehr und mehr TeilnehmerInnen Übung für Übung mit. Die meisten notierten das Wort „vorlesen“, das im Kursbuch vorkam (Feldmeier 2011: 94).

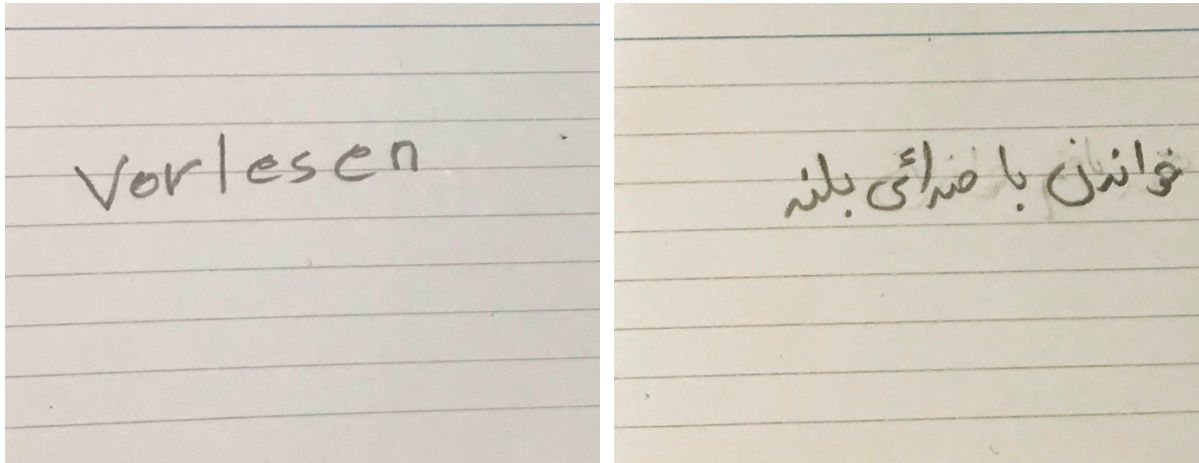


Abbildung 9: Die Lernkarte eines Teilnehmers

Da gegen Ende der letzten Einheit fast alle TeilnehmerInnen auf die Lernkarten neue Begriffe schrieben, gab es plötzlich keine Karteikarten mehr. Daher fertigte die Lehrperson unkompliziert neue Kärtchen aus dickem A4 Papier an. Die unten angeführten Bilder stammen von einer Teilnehmerin, die das Wort „gähnen“ auf der selbsterstellten Lernkartei notierte.



Abbildung 10: Das Karteikärtchen einer Teilnehmerin

Die letzten Minuten der Stunde dienten zur Reflexion. Im Normalfall stellt die Lehrperson die abschließende Reflexionsfrage im Plenum – darauf können die TeilnehmerInnen freiwillig antworten, während viele nebenbei langsam ihre Sachen einpacken. Allerdings schienen sie diesmal sehr in das Gespräch vertieft zu sein. Auf Nachfrage der Lehrperson erzählte ein Teilnehmer, dass sie sich heute gut fühlen. Seitdem sie in Österreich leben, fühlen sie sich weit entfernt von ihrer Heimat, aber heute durften sie nach einer langen Zeit wieder einmal in ihrer Muttersprache schreiben, was ihnen Freude bereitet hat (Beobachtungsbogen 3: 7).

Der Lernplan für den nächsten bzw. vierten Forschungstag sah neben der Wiederholung des Buchstabens „K“ im Alphabetisierungslehrwerk das Üben der beiden Lernstrategien A und B sowie die Einführung der dritten Lernstrategie vor.

Das Trainieren der Anwendung der beiden Lernstrategien folgte mithilfe des Lesetextes „Samira“. Nachdem die TeilnehmerInnen diesen in stiller Einzelarbeit gelesen und anschließend geübt hatten, die unbekannten Wörter mithilfe der Lernstrategie A zu lesen, erklärte die Lehrperson den TeilnehmerInnen die Bedeutungen dieser Wörter. Sie zeigte zudem noch einmal mit dem Beispiel „Heimat“ aus dem Lesetext vor, wie sie die neuen Wörter und deren Bedeutungen auf die Lernkarte schreiben können. Im Folgenden ist eine Lernkarte von einer Teilnehmerin zu sehen, die die Bedeutung auf Pandschabi notierte.

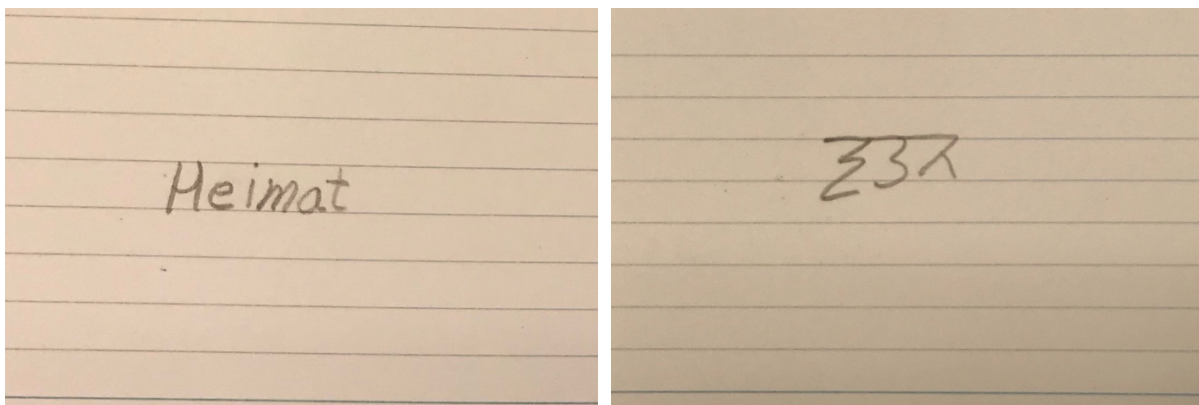


Abbildung 11: Die erste Lernkarte während der Übungsphase am vierten Forschungstag

Einige TeilnehmerInnen warteten nicht auf die Wiederholung seitens der Lehrperson. Sie fingen schon nach der Aufklärung der Wörter an, auf den Karteikärtchen zu schreiben. Die anderen TeilnehmerInnen machte die Lehrperson auf die Lernkarten

aufmerksam, wobei zwei TeilnehmerInnen weiterhin demotiviert zusahen (Beobachtungsbogen 4: 2). Obwohl die Lehrperson am vorangegangenen Tag oft wiederholt hatte, dass das neue Wort auf der Vorderseite der Lernkarte und dessen Bedeutung auf die Rückseite geschrieben werden sollte, erstellte ein Teilnehmer für sich ein Karteikärtchen, auf dem er mehrere Wörter samt Bedeutung auf einer Seite notierte.

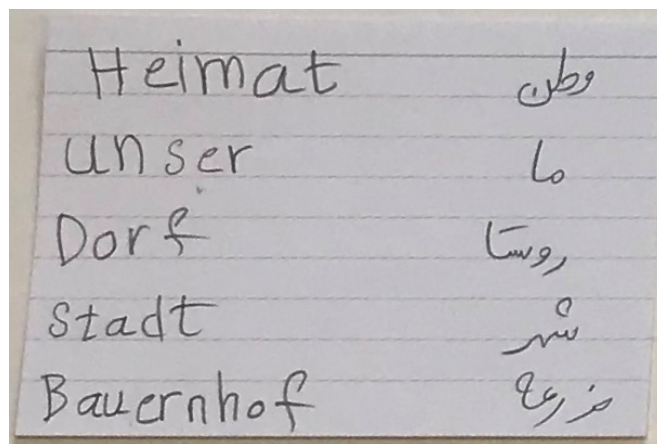


Abbildung 12: Das Karteikärtchen mit mehreren Wörtern

Abschließend bat die Lehrperson die TeilnehmerInnen darum, den Lesetext noch einmal zu lesen. Somit war die explizite Übungsphase der Lernstrategie B für diesen Kurstag abgeschlossen. Die Lehrperson unterstützte die TeilnehmerInnen im weiteren Verlauf des Unterrichts, wenn sie Hilfe bei der Anwendung dieser Lernstrategie benötigten.

Die andere Hälfte des Lesetextes setzte die Lehrperson am nächsten Unterrichtstag ein. Die TeilnehmerInnen wiederholten zunächst einmal die erste Hälfte des Texts, um das bereits Gelernte aufzufrischen. Als sie ruhig den Lesetext lasen, machte die Lehrperson eine Runde und sie beobachtete, dass wenige TeilnehmerInnen die Lernkarten an die Seite im Leseheft anhefteten.

Im Anschluss daran lasen sie den Lesetext fertig und diskutierten die Bedeutung der neuen Wörter. Die Lehrperson merkte, dass kaum TeilnehmerInnen die Wörter auf den Lernkarten notierten. Sie schrieben die Bedeutung entweder gleich neben dem Wort im Text oder überhaupt nicht auf. Schließlich sagte eine Teilnehmerin, dass ihre Kinder die Lernkarten vom vorangegangenen Tag zerrissen hätten. Zudem erzählte ein anderer Teilnehmer, dass er die Karten teilweise verloren hatte

(Beobachtungsbogen 5: 2). Für sie zahlte sich die in die Erstellung der Kärtchen investierte Zeit und Mühe nicht aus. Die TeilnehmerInnen und die Lehrperson standen somit wieder vor derselben Lernschwierigkeit.

Zu Beginn der Einführung verfolgte die Lernstrategie B das Ziel, den TeilnehmerInnen beim Lernen neuer Begriffe zu helfen. Jedoch schien dieses Ziel in den Übungsphasen verlorenzugehen. Die Lehrperson konzentrierte sich darauf, dass die TeilnehmerInnen die neuen Wörter notieren. Dieser Schritt kann als Feinziel bzw. als erster Schritt der Strategie betrachtet werden.

Obwohl die Lernstrategie B eine kreative Zeit für die TeilnehmerInnen darstellte, die sie im Deutschkurs sonst kaum vorfanden, nahm sie viel mehr Zeit als gedacht in Anspruch. Das Schreiben auf den Lernkarten ging im Gegensatz zum Kleben der Fotos und zum Zeichnen mit Buntstiften schneller vonstatten, was zwar eine nette Abwechslung für die TeilnehmerInnen war, jedoch hätte die Lehrperson die verfügbare Unterrichtszeit besser organisieren können.

Außerdem bietet die Lernstrategie lediglich für jene Teilnehmenden eine schnelle Hilfestellung, die in ihrer Muttersprache alphabetisiert sind, weil sie sich eine Lernkarte mit dem deutschen Wort auf der einen Seite und der Übersetzung auf der anderen Seite anfertigen können. Das Aufkleben von Fotos kann auch schnell erledigt werden, aber die Lehrperson kann nicht immer alle Bilder ausgedruckt zur Verfügung stellen. Die Einführungsphase der Lernstrategie war geplant, weshalb die Lehrperson von allen möglichen Begriffen Fotos parat hatte, was allerdings nicht immer möglich ist. Das Zeichnen auf die Karteikärtchen ist eine weitere Möglichkeit, die jenen TeilnehmerInnen überlassen werden sollte, die gerne und vor allem schnell zeichnen können.

4.3. Lernstrategie C

Der letzte Tag der ersten Forschungswoche begann. Bevor die TeilnehmerInnen sich in das lange Wochenende verabschiedeten, bereitete die Lehrperson für sie einen intensiven Unterrichtstag vor. Für diesen war sowohl die Übung der beiden Lernstrategien A und B, die eventuelle Einführung der dritten Lernstrategie als auch die Wiederholung des Buchstabens „K“ im Kurs- und Übungsbuch vorgesehen.

Die Lernstrategie C hieß „Ich sage, wenn ich nicht verstehe“ (Markov et.al 2015: 133). Mithilfe dieser Lernstrategie sollten die TeilnehmerInnen ihr Unverständnis angemessen ausdrücken können. In der Handreichung sind vorgefertigte Hilfskarten zu finden, die die TeilnehmerInnen in solchen Situationen vorzeigen können (vgl. Markov et.al 2015: 133-137).

Der Moment von Unverständnis kommt häufig in einem Alphabetisierungsunterricht vor (Beobachtungsbogen 1: 3). Die TeilnehmerInnen haben oft panische Angst, sich im Plenum vor all ihren KollegInnen zu äußern. Auch wenn es nur ein paar Wörter sind, wie „verstehen“ oder „nicht verstehen“, stellen diese – im Gegensatz zu den TeilnehmerInnen auf höheren Niveaustufen – für die Lernenden in einem Alphabetisierungskurs einen großen Schritt dar. Oft wissen sie, was sie nicht verstanden haben. Jedoch fehlt ihnen der Wortschatz, um dies genau erklären zu können. Deshalb weichen sie manchmal auf andere Sprachen aus, wie zum Beispiel Englisch, sie bitten ihre KollegInnen um Hilfe oder sie drücken ihr Unverständnis einfach mit den Worten „nicht verstehen“ aus. Angesichts dessen bietet der Ausdruck „nicht verstehen“ einen breiten Interpretationsspielraum, der es der Lehrperson schwer macht, herauszufinden, wo das Problem liegt. Demzufolge war diese während der letzten Forschungstage sowie bei diversen Vertretungsterminen unsicher, was die TeilnehmerInnen mit „nicht verstehen“ meinen. Ob die Lehrperson zum Beispiel langsamer sprechen oder nur den letzten Satz wiederholen soll, war unklar. Manchmal stellte sie den TeilnehmerInnen mehrere Fragen, um an die eigentliche Schwierigkeit näher heranzukommen, jedoch ohne Erfolg. Ein paar Male konnten die TeilnehmerInnen dazu mehr schildern, aber sie waren wegen ihres eingeschränkten Wortschatzes schnell frustriert. Um solche Situationen zu vermeiden, wiederholte die Lehrperson den letzten Lernstoff langsam und sie fragte die TeilnehmerInnen bei jedem Schritt, ob sie diese Stelle bezüglich ihres Unverständnisses meinten.

Außerdem legte die Lehrperson viel Wert auf die vollständigen Sätze. Sie war der Ansicht, dass sich die TeilnehmerInnen von Beginn an darum bemühen sollen, sich in ganzen Sätzen zu äußern. Die Lehrkraft hatte in der letzten Zeit bemerkt, wie die TeilnehmerInnen mit wenigen Wörtern auskommen, wie etwa „nicht verstehen“ statt

„Ich verstehe nicht.“ Oder „Pause“ statt „Ich mache eine Pause.“

(Beobachtungsbogen 2: 5 – 9). Das ist selbstverständlich als Erfolg der TeilnehmerInnen auf der Alphabetisierungsstufe zu bewerten, allerdings gewöhnen sie sich daran und später haben einige TeilnehmerInnen Schwierigkeiten damit, Verben zu konjugieren. Sie schreiben und verstehen alles korrekt, jedoch konjugieren sie beim Sprechen die Verben in ihren Sätzen mit der ersten Person nicht korrekt, zum Beispiel meinen sie ‚ich trinken Wasser‘ statt ‚ich trinke Wasser‘. Die Lehrkraft korrigierte sie immer an dieser Stelle, dennoch gab es nicht genug Zeit, sie ausführlich zu erläutern. Demgemäß wählte die Lehrperson die Lernstrategie C aus, um die vollständigen Sätze bzw. Hilfssätze beim Gespräch mit den TeilnehmerInnen ruhig durchzugehen.

Wie oben angeführt, hatte die Lehrperson viel für diesen Unterrichtstag vor. Dementsprechend war die Planung der Unterrichtsstunden durchaus kompliziert. Aus diesem Grund legte die Lehrperson drei Schwerpunkte fest und sie teilte die 3,5 Unterrichtseinheiten in Phasen auf, die unterschiedlich lang dauerten: Einführungsphase, vor und nach der Pause und Abschlussphase. Kurz nach dem Beginn der Stunde sollte die Lehrperson in der Einführungsphase mit dem ersten Schwerpunkt beginnen. Dieser war die Übung der Lernstrategien A und B. Die beiden Strategien sollen mithilfe eines Lesetextes geübt werden. Es ist zeitlich günstig, wenn die TeilnehmerInnen die Strategien nacheinander bei einer Aufgabe anwenden können und zusätzlich trägt es zur Bewusstmachung/Kenntnis bei, wie die verschiedenen Lernstrategien miteinander kombiniert werden können.

Den zweiten Schwerpunkt legte die Lehrperson auf die Einführung der Lernstrategie C. Dafür soll sie zusammen mit den TeilnehmerInnen Sätze sammeln, die sie bereits kennen und anschließend das Handout sowie die Hilfskarten austeilen. Die Lehrperson plante für diese Lernstrategie keine bestimmte Übungsphase ein, stattdessen soll sie aktiver in missverständlichen Situationen auf die Hilfssätze hindeuten.

Nach der Pause ist die Fortsetzung im Alphabetisierungslehrwerk vorgesehen. Am dritten Tag der Forschung begann die Lehrperson mit der elften Lektion im Lehrwerk, welche die Kursgegenständen behandelt. Anhand dieser Lektion soll sie zusammen

mit den TeilnehmerInnen am vierten Tag den Buchstaben „K“ üben. Dafür werden zunächst einmal Wörter gesammelt, in denen der Laut „K“ vorkommt. Anschließend soll ein Dialog im Kursbuch gelesen werden, dazugehörige weitere Übungen im Kurs- und Übungsbuch folgen nachher.

Die Unterrichtsplanung dauerte nicht lang. Die Lehrperson bestimmte die drei Themen und sie schätzte die Zeit, die dafür benötigt werden würde. Jedoch bestand die Wahrscheinlichkeit, dass nicht alle drei Schwerpunkte in der geplanten Reihenfolge und im angedachten Zeitrahmen im Unterricht eingesetzt werden können. In diesem Fall würde die Lehrperson die Schwerpunkte innerhalb der Unterrichtsphasen verschieben oder die Einführung der neuen Lernstrategie auf den nächsten Forschungstag verlegen. Die Lehrkraft hält es für wichtiger, den Alphabetisierungslernstoff im Lehrwerk durchzunehmen und die bereits vorgestellten Lernstrategien zu trainieren, bevor die nächste Strategie im Unterricht präsentiert wird.

Für den ersten Schwerpunkt suchte die Lehrperson einen Lesetext namens „Meine Heimat“ aus dem Heft „Von A bis Z – Leseheft für den Alphabetisierungskurs“ aus (siehe Lernstrategie A). Da sich im Alphabetisierungskursbuch lediglich Dialoge als einzige Textsorte befinden, wählte die Lehrperson zur Abwechslung diesen Lesetext aus. Sie bat die TeilnehmerInnen am Vortag darum, das Leseheft für den nächsten Unterrichtstag mitzunehmen und zur Sicherheit fertigte sie drei Kopien von dem Lesetext an, falls ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin das Heft doch zuhause vergessen haben sollte. Zudem legte sie Lernkarten auf den Tischen griffbereit und kopierte die Handouts sowie die Hilfskarten für Lernstrategie C für alle TeilnehmerInnen. Sie fertigte auch einige Kopien von den ersten beiden Lernstrategiehandouts an. Es kam zwar bisher nicht oft vor, jedoch hatten manchmal einige TeilnehmerInnen das Handout zuhause vergessen oder es verloren.

Den Unterrichtstag begann die Lehrperson pünktlich um 08.30 Uhr mit einer Begrüßung und mit der Frage nach dem Wohlbefinden der Teilnehmenden. Sie fragte die TeilnehmerInnen auch nach dem Wetter und versuchte somit, ein Gespräch mit ihnen zu führen. Der Smalltalk dauerte immer verschieden lang. Manchmal waren die TeilnehmerInnen gesprächig und das kurze Gespräch

entwickelte sich zu einer langen, freien Sprechphase, die die Lehrperson gerne moderierte. An diesem Tag waren die TeilnehmerInnen jedoch still. Daher ließ die Lehrkraft das Gespräch aus und sie fing gleich damit an, die heutigen Lernziele an die Tafel zu schreiben. Anschließend bat sie die TeilnehmerInnen den Lesetext im Leseheft zu lesen und die unbekannten Wörter zu unterstreichen, die sie später mithilfe der Lernstrategie A lasen. Die Bedeutung der neuen Wörter notierten sie auf die Lernkarten, wie sie es im Zuge der Vermittlung der Lernstrategie B gelernt hatten. Somit absolvierten sie die Trainingsphase der Lernstrategien A und B.

In der Lese- und Schreibphase bemerkte die Lehrperson wieder, wie die TeilnehmerInnen mit wenigen Wörtern antworteten, wie zum Beispiel mit „bisschen verstehen“ oder „nicht verstehen“ (Beobachtungsbogen 3: 4). Diese Antworten notierte sie an der Tafel und fragte die TeilnehmerInnen, wie sie diese Ausdrücke ausformulieren könnten. Daraufhin kamen Antworten wie „Ich habe Sie nicht verstanden“, „Können Sie es wiederholen?“ und „Wie bitte?“ (Beobachtungsbogen 4: 3). Die Lehrperson war gleichzeitig positiv überrascht und verzweifelt. Auf ihre Nachfrage, warum die TeilnehmerInnen diese Redemittel nicht verwendeten, wenn sie sie bereits kannten, meinten sie, dass die kürzeren Antworten für sie eine einfachere Variante seien. Zudem äußerten einige TeilnehmerInnen ihre schlechten Erfahrungen mit Behörden. Da sie nicht schnell bzw. flüssig genug sprachen, wurden sie unter anderem mit den Worten „Bringen Sie bitte einen Dolmetscher mit!“ nach Hause geschickt (Beobachtungsbogen 4: 4). Die Wichtigkeit und die möglichen Anwendungsbereiche der Lernstrategie C erklärten sich bei dieser Diskussion somit selbst. Deshalb ging die Lehrperson direkt zur möglichen Lösung über – den Hilfskarten. Sie zeigte den TeilnehmerInnen einige Kärtchen, die sie für sie vorbereitet hatte, und nannte viele Beispielsituationen, in denen diese vorgezeigt werden könnten. So kann zum Beispiel die Karte mit der Formulierung „Können Sie das bitte hier aufschreiben?“ vielen TeilnehmerInnen helfen (Markov et.al 2015: 136). Sie haben zum Beispiel kleine Kinder, die noch in den Kindergarten gehen und sie verstehen oft nicht, was die KindergartenpädagogIn mitteilen wollte. Daraufhin übten die TeilnehmerInnen einige Fragen, wie „Können Sie bitte langsamer sprechen?“, auch in der Du-Form, sodass sie diese im Unterricht untereinander und an die Lehrperson stellen können (Markov et.al 2015: 137).

Allerdings wurde der Lehrperson rasch klar, dass die bereits fertigen Hilfskarten nicht allen TeilnehmerInnen die gleiche Hilfestellung bieten würden. Jedoch können sie als Anleitung dienen: Die Teilnehmenden können sich selbst Karten für jene Situationen erstellen, mit denen sie am häufigsten konfrontiert werden. Die Lehrperson formulierte dafür zusammen mit ihnen Fragen und Sätze, die sie in diesen unterschiedlichen Situationen aufsagen bzw. vorzeigen könnten. Währenddessen fertigte die Lehrperson nebenbei aus dickem A4 Papier kleine Karten an, worauf die TeilnehmerInnen die Hilfssätze aufschreiben konnten. Ein Teilnehmer erstellte sich Hilfskarten ähnlich wie in der Lernstrategie B. Er notierte auf einer Seite einen Hilfssatz und auf der Rückseite die Übersetzung. Einige TeilnehmerInnen machten es ihm nach (Beobachtungsbogen 4: 5). Obwohl die Lehrperson ursprünglich keine Übungsphase der Lernstrategie plante, trainierte sie an dieser Stelle doch mit den TeilnehmerInnen viele mögliche Situationen und passende Hilfssätze. Im weiteren Verlauf des Unterrichts und der Forschung machte die Lehrperson die TeilnehmerInnen hin und wieder auf die Hilfssätze aufmerksam, sobald sie wieder mit den Worten „Nicht verstehen!“ antworteten.

Es war eine positive Überraschung, dass die TeilnehmerInnen die Hilfssätze bereits kannten. Die Reaktion der Lernenden auf die Lernstrategie C zeigte, dass sie lediglich intensive Übungsphasen und mehrmalige Hinweise benötigten. Aus diesem Grund lenkte sie die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen beim Unverständnis auf die Hilfssätze und reagierte nur dann auf die Bitte der TeilnehmerInnen, sobald sie den Hilfssatz gesagt hatten.

4.4. Lernstrategie D

Nach den intensiven Phasen der Lernstrategievermittlung und -übung in der vergangenen Forschungswoche, konzentrierte sich die Lehrperson am ersten Tag der neuen Unterrichtswoche auf die Übung dieser Strategien. Sie setzte sich für diesen Unterrichtstag das Ziel, die Lernstrategien A, B und C zu trainieren. Die Übung der Lernstrategien A und B erfolgte mithilfe des Lesetextes „Samira“, den die TeilnehmerInnen am letzten Forschungstag zur Hälfte gelesen hatten. Zudem soll die Lehrkraft auf die Hilfssätze von Lernstrategie C bei Gelegenheit aufmerksam machen. Die Unterrichtsplanung und -vorbereitung lief dementsprechend schnell und unkompliziert ab. Die Lehrperson hatte für die Übungsphase der Lernstrategien A

und B noch Kopien des Lesetexts parat, weil alle TeilnehmerInnen das Leseheft dabei hatten. Sie notierte jedoch für die Lernstrategie C die Hilfssätze von der Tafel auf dem Flipchart, sodass sie bei Bedarf auf diese hinweisen konnte. Der geplante Unterrichtsablauf ähnelte dem des letzten Unterrichtstags. Er sollte mit dem Lesetext beginnen und der Lernstoff im Alphabetisierungsehrwerk folgt daraufhin.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde hieß die Lehrperson die TeilnehmerInnen herzlich in der neuen Woche willkommen und sie gab die Anwesenheitsliste durch, um sie unterschreiben zu lassen. Nebenbei fragte sie die Teilnehmenden nach ihrem Wohlergehen und dem vergangenen Wochenende. Sie erzählte, wie ihr Wochenende war, und stellte ihnen Fragen, wie zum Beispiel: „Was habt ihr gemacht?“ „Wo wart ihr?“ Diese Fragen sind immer freiwillig zu beantworten. Meistens beginnt ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin zu erzählen und die Anderen reden mit, somit entsteht ein freies Gespräch. An diesem Tag berichtete eine Teilnehmerin von dem leckeren Abendessen, das sie für ihre Tochter zubereitet hatte, und ein Teilnehmer beschrieb die schöne Zeit mit seinen Kindern im Park. Die Aussprache von diesem Teilnehmer war etwas undeutlich und er sprach zu schnell für einige seiner KollegInnen. Daher unterbrach ihn sein Nachbar mit den Worten „Warten, warten, nicht schnell!“ (Beobachtungsbogen 5: 2). Bevor die Lehrperson reagierte, sagte eine andere Teilnehmerin etwas in seiner Muttersprache zu ihm und sie zeigte mit ihrem Finger auf das Flipchart. Sie las ihm dann den Hilfssatz „Kannst du bitte etwas langsamer sprechen?“ vor und übersetzte ihm auch diese Worte in die Muttersprache. Daraufhin versuchte der Teilnehmer, sich langsam zu wiederholen.

Nach der interessanten Sprechphase zählte die Lehrperson im Plenum die Lernpunkte, die auf dem heutigen Lernplan standen, auf und sie schrieb routinemäßig die Lernziele in die Ecke einer Tafel. Direkt danach lasen sie in Phasen zuerst die erste Hälfte und dann die zweite Hälfte des Lesetextes. Die meisten TeilnehmerInnen wandten die Lernstrategie A erfolgreich beim Lesen an, jedoch hatten einige von ihnen Schwierigkeiten mit den Lernkarten, die teilweise verloren oder zerrissen wurden.

Sobald sich mehrere TeilnehmerInnen mit einem ähnlichen Problem beschwerten, zeigte die Lehrperson ihnen eine andere Methode bzw. die vierte Lernstrategie.

Diese hieß „Ich lerne neue Wörter mit dem Vokabelheft“ und sie wird im Folgenden als Lernstrategie D bezeichnet (vgl. Markov et.al 2015: 150). Die Lernstrategien B und D sind nicht gleich, jedoch folgen sie dem gleichen Ziel, neue Wörter zu notieren und sie zu lernen. Ein Unterschied dabei ist, die Begriffe im Vokabelheft statt auf einem Karteikärtchen zu notieren. Die TeilnehmerInnen, die in der Muttersprache alphabetisiert sind, können von dieser Lernstrategie profitieren und die TeilnehmerInnen, die keine muttersprachlichen Lese-Schreibkompetenzen besitzen, können es sich zur Gewohnheit machen, die neuen Wörter zu notieren und eventuell beim Selbststudium die Bedeutungen zu malen oder ein Foto davon einzukleben.

Weil sich die Lehrperson mit der Handreichung und den Lernstrategien darin auskannte, konnte sie die spontane Entscheidung von Einführung einer neuen Lernstrategie treffen. Jedoch hatte sie keine Zeit, das jeweilige Handout auszudrücken und die Einführung vorzubereiten. Sie stellte die Lernstrategie mit einem einfachen Beispiel vor: Sie schrieb im Heft das Wort „Tante“ aus dem Lesetext auf eine Seite und auf der anderen Seite notierte sie dessen Bedeutung auf Englisch, ähnlich wie bei der Lernstrategie B. Zudem erklärte sie den TeilnehmerInnen eine andere Variante, in Züge derer sie sich die Bedeutungen neuer Wörter unproblematisch neben dem Wort auf das Arbeitsblatt oder im Lehrwerk schreiben. Die TeilnehmerInnen sahen zu und einige von ihnen notierten die Bedeutungen gleich in ihrem Heft, die anderen auf dem Lesetext selbst. Nur ein Teilnehmer wollte sich keine Bedeutungen niederschreiben, weder im Heft noch auf der Lernkarte noch auf dem Leseblatt. Auf Nachfrage der Lehrperson antwortet er mit den Worten „Alles verstehen, kein Problem.“ (Beobachtungsbogen 5: 4). Damit meinte er, dass er sich ohne Notizen die Bedeutungen merken könne. Nach der Pause arbeitete die Gruppe im Lehrwerk weiter und die Lehrperson sah, dass viele TeilnehmerInnen die Bedeutung der Wörter selbstständig im Heft und im Buch notierten.

4.5. Evaluation

Der sechste bzw. letzte Forschungstag stand an. Neben der Evaluation der Lernstrategien war an diesem Tag die Übung derselben vorgesehen. Im Gegensatz zu den letzten Unterrichtstagen suchte die Lehrperson diesmal keine anderen Lesetexte oder Arbeitsblätter für das Trainieren der Lernstrategien aus, stattdessen fokussierte sie den Unterricht auf den Alphabetisierungsstoff begleitend zur

Lernstrategieübung, denn die TeilnehmerInnen sollten die Lernstrategien letztendlich beim Lernen im Lehrwerk anwenden können.

Genau wie in den letzten Unterrichtstagen teilte die Lehrperson diesen Unterrichtstag in zwei Phasen auf: vor und nach der Pause. Vor der Pause soll im Lehrwerk gearbeitet werden und nach der Pause soll die Evaluation erfolgen. Für die Strategieevaluation bereitete die Lehrperson die Evaluationsbögen vor. Sie drückte diese sowie die Bilder und Titel der vorgestellten Lernstrategien aus, die in der Handreichung zu finden sind (vgl. Markov et.al 2015: 160-168). Zudem legte sie Klebstoff und Münzen für die Beurteilungsskala bereit. Der Evaluationsbogen ist sehr übersichtlich aufgebaut. Die TeilnehmerInnen wählen eine Strategie aus, die sie evaluieren möchten und kleben auf dem Bogen den Titel sowie ein dazugehöriges Bild auf. Anschließend kreuzen sie die Option „Ja“ oder „Nein“ für den Satz „Ich mach das zu Hause“ an. Danach folgen drei Skalen, die unter anderem die Anwendbarkeit der ausgewählten Lernstrategie evaluieren (vgl. ebd.).

Der Unterrichtstag begann wie gewöhnlich mit einer Begrüßung und Smalltalk. Die Lehrperson wiederholte den Buchstaben ‚B‘ mit den TeilnehmerInnen und sie sammelte Begriffe an der Tafel, die mit ‚B‘ beginnen und in denen ‚B‘ vorkommt. Als Nächstes lasen sie in Partnerarbeit einen Dialog im Kursbuch auf Seite 96. Dabei beobachtete die Lehrperson, wie fast alle TeilnehmerInnen die neuen Wörter mithilfe der Lernstrategie A zu lesen versuchten. Einige konnten die Wörter richtig in Silben zerlegen, wohingegen manche Schwierigkeiten bei einigen Wörtern hatten, wie etwa bei „bestimmt“, „hierhin“ usw. (Beobachtungsbogen 6: 1) (vgl. Feldmeier 2011: 96) Nach dem Lesen lasen sie den Dialog vor und die Lehrperson erklärte die Bedeutungen einiger Wörter, die viele TeilnehmerInnen im Heft oder im Buch notierten. Wenige fertigten Lernkarten an.

Nach der Pause führte die Lehrperson Schritt für Schritt das Evaluationsverfahren aus, indem sie mit den TeilnehmerInnen zusammen eine Strategie evaluierte. Zunächst schrieb sie die Namen aller Lernstrategien auf das Flipchart und sie markierte diese jeweils in einer anderen Farbe mit A, B, C und D. Anschließend legte sie zu jeder Strategie ein Beispiel vor, das den TeilnehmerInnen schon bekannt war und nebenbei verteilte sie die Bögen. Die ausgeschnittenen Bilder und Titel von Lernstrategien befanden sich noch auf dem Tisch der Lehrperson.

Das Konzept von Feedback und Evaluation kannten die TeilnehmerInnen bereits aus den Sprachkursen, die sie ebenfalls am Ende bewerten. Mit einem an der Tafel fixierten Evaluationsbogen begann die Lehrperson mit der Frage „Welche Lernstrategie von A bis D möchtet ihr evaluieren?“ (Beobachtungsbogen 6: 2). Eine Teilnehmerin meldete sich freiwillig und sie erhielt von der Lehrperson den Titel und das Bild der Strategie, die sie auf ihrem Platz auf den Bogen klebte. Auf diese Weise machte die Lehrperson mit anderen TeilnehmerInnen weiter, sodass sie mit allen Bildern und Titeln von Lernstrategien nicht durcheinanderkamen. Sobald alle eine Strategie ausgewählt hatten, machte die Lehrperson mit den Skalen weiter. Die TeilnehmerInnen verstanden schnell, was sie mit der Münze machen sollten. Anschließend forderte die Lehrperson sie auf, auf den Skalen Zutreffendes anzukreuzen.

Die Evaluationsphase dauerte länger als geplant, daher ließ die Lehrperson die Reflexionsrunde aus. Sie sammelte abschließend die Bögen ein und bedankte sich bei den TeilnehmerInnen für ihre Teilnahme.

An diesem Tag waren zwölf TeilnehmerInnen anwesend, von denen sechs die Lernstrategie A positiv evaluierten. Sie übten die Lernstrategie auch zu Hause und sie beherrschen diese gut. Darüber hinaus werden sie sie weiterhin anwenden. Zwei TeilnehmerInnen schätzten die Lernstrategie B positiv auf den gegebenen Skalen ein. Überraschend ist, dass nur ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin die Lernstrategie C bewertete, wohingegen drei TeilnehmerInnen die Lernstrategie D evaluierten, obwohl sie ungeplant und ohne explizite Wiederholung im Unterricht vermittelt wurde.

5. Fazit

Die Vermittlung von Lernstrategien in einem Alphabetisierungskurs war das Hauptziel dieser Masterarbeit. Die Lernstrategien wurden nach verfügbarer Zeit im Unterricht eingeführt, parallel zu und teilweise zusammen mit dem Lernstoff aus dem Lehrwerk mehrmals trainiert und abschließend beziehungsweise auf die selbstständige Anwendung im Unterricht sowie beim Lernen zu Hause durch die TeilnehmerInnen evaluiert. Die Forschung dauerte sechs Tage, in denen vier Lernstrategien vermittelt

wurden. Durch Aktionsforschungsmethoden, offene Beobachtung und Einträge im Forschungstagebuch wurden die Reaktionen der TeilnehmerInnen auf die verschiedenen Phasen der Lernstrategievermittlung protokolliert.

Die Auswahl der Lernstrategien A, B und C wurde auf Basis der aufgefallenen Lernschwierigkeiten getroffen, welche innerhalb des kurzen Zeitrahmens wiederholt aufgetreten sind. Diese Lernprobleme waren der Lehrperson durch viele Vertretungstermine bekannt und sind auch während der ersten zwei Forschungstage zum Vorschein gekommen. Auf diese Weise wurden die Lernstrategien ausgewählt und auf die Vorstellung im Kurs vorbereitet. Jedoch wurde schließlich noch die Lernstrategie D als eine Alternative zur Lernstrategie B präsentiert, nachdem viele TeilnehmerInnen die Karteikärtchen verloren oder verlegt hatten.

Wichtig für die Lernstrategievermittlung und -übung ist unter anderem ausreichende Vorbereitung und Planung, die öfters jedoch nicht eins zu eins im Unterricht umsetzbar ist oder mehr als die geplante Zeit im Anspruch nimmt, wie zum Beispiel bei der Vorstellung der Lernstrategie A. Die TeilnehmerInnen haben gezögert, sich auf diese Lernstrategie einzulassen, weshalb die Lehrperson für sie langsam die Vorgehensweise wiederholt hat.

Die Beobachtungsprotokolle und Einträge aus dem Forschungstagebuch zeigen deutlich, dass die TeilnehmerInnen Großteils die erste Lernstrategie selbstständig beim Lernen angewendet haben. Dies kann auf die längste Übungszeit zurückzuführen sein. Die Lernstrategie B und D setzten die TeilnehmerInnen nicht so oft ein, jedoch haben sie sich die Lerntechnik des Notierens im Heft angeeignet, was als Schritt in die richtige Richtung angesehen werden kann.

Die Ergebnisse dieser Arbeit liefern die Erkenntnisse, dass die Lernstrategien im Unterricht zusammen mit dem gängigen Lernstoff eingeführt werden können und die TeilnehmerInnen nach mehrmalige Übungsphasen und Hinweisen die Lernstrategien beim Lernen (selbstständig) anwenden können. Eine längere Beobachtung der Lernstrategieeinsetzung hätte den Rahmen dieser Abschlussarbeit gesprengt.

Literaturverzeichnis

Altrichter, H., & Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht–Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 5. Grundlegend überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: UTB.

BAMF (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage. Verfasser: Feldmeier, Alexis. [Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurst-raeager/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile zuletzt geprüft am 22.09.2020].

Benson, P. (1997): *The philosophy and politics of learner autonomy*. In: Benson, P. & Voller, P. (Hrsg.): *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 18-34.

Benson, P. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman

Benson, P. (2011): *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. New York/London: Routledge.

Benson, P. (2013): *Learner autonomy*. TESOL quarterly, Bd. 47, Heft 4, 839-843.

Bimmel, P. (2006): *Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns*. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Vollständig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt am Mainz u.a.: Lang, 362-369.

Bimmel, P. (2010): *Lern(er)strategien und Lerntechniken*. In: Fandrych C., Hufeisen B., Riemer, C. & Krumm, H.J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 2. Halbband*. Berlin/New York : Walter de Gruyter, 842-850.

Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München, Berlin: Langenscheidt.

Böttcher, E. (2012): *Lernen an Stationen im DaF-Unterricht an der Universität: Zirkeltraining für das Gehirn – eine alternative Arbeitsform*. In: Gori, F., Taylor, C. (Hrsg.): *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere : 87ollaborat dei 87ollaborator del Centro Linguistico dell'Università di Trieste*, Vol. 2. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 11-27.

Brown, A.L., Campione, J.C. & Day J.D. (1980): *Learning to Learn: On Training Students to Learn from Texts*. Nr. 189. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Bulut, N. & Feldmeier, A. (2013): *Lernabenteuer Sprachbewusstheit und Sprachvergleich*. In: Feick, D., Pietzuch, A., & Schramm, K. (Hrsg.): *Alphabetisierung für Erwachsene*. München: Klett-Langenscheidt, 123-141.

Burns, A. (2005): *Action research: An evolving paradigm?*. In: *Language Teaching* by Cambridge University Press, Vol. 38, Ausgabe 2, 57–74.

Burns, A. (2009): *Action research in second language teacher education*. In: A. Burns & J. C. Richards (Hrsg.): *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 289-297.

Burns, A. (2009): *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. London: Routledge.

Burt, M., Peyton, J. K., & Adams, R. (2003): *Reading and Adult English Language Learners: A Review of the Research*. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education.

Chamot, A. U. (2004): *Issues in language learning strategy research and teaching*. In: *Electronic journal of foreign language teaching*, Bd. 1, Nr. 1, 14-26.

Chamot, A.U, Barnhardt S., El-Dinary, P.B. & Robbins, J. (1999): *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, New York: Pearson Education/Longman.

Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. West Nyack: Cambridge University Press.

Chamot, A.U., & O'Malley, J.M. (1994): *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. White Plains, New York: Longman.

Dawidowicz, M. (2015): *Leseförderung auf Wortebene mit Hilfe des DigLin-Lernprogramms in der Zweitsprache Erprobung in Alphabetisierungskursen für Migrantinnen und Migranten*. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Heft 1, 37-49.

Doberer-Bey, A., & Netzer, M. (2012): *Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich*. In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35 Jg., Heft 1, 45-54.

Döbert, M. (2011): *Alphabetisierung in Deutschland: Hintergründe und Kritik zu funktionalem Analphabetismus bei Erwachsenen*. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 35 Jg., Heft 3, 7-31.

Drecol, F. (1981): *Funktionaler Analphabetismus- Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen*. In: Drecol, F. & Müller, U. (Hrsg.): *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 29-40.

Egloff, B., Grosche, M., Hubertus, P. & Rüsseler, J. (2011): *Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: Eine Definition*. In: *Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Bestimmung, Verortung,*

Ansprache (Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener;1). Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag, 11-31.

Etzold, V. (2018): Strategie: Planen-erklären-umsetzen. Offenbach: GABAL Verlag GmbH, 19-26.

Fachgruppe Basisbildung (2014): Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Hrsg. Von Bundesministerium für Bildung und Frauen. [Online verfügbar unter: [https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien und Richtlinien aktualisiert 8 2017.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf) zuletzt geprüft am 22.09.2020].

Feick, D. (2016): Autonomie in der Lernendengruppe. Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem DaF-Handyvideoprojekt. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Feilke, H. (2006): *Literalität. Kultur – Handlung – Struktur*. In: Panagioutopoulou, A. & Wintermeyer, M. (Hrsg.): Schriftlichkeit interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang-Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft), 13-30.

Feldmeier, A. (2005): *Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch*. In: Deutsch als Zweitsprache, Heft 2, 42-50.

Feldmeier, A. (2010): Von A bis Z–Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene; Lehrerfortbildungsmaterial. Stuttgart: Klett Sprachen.

Feldmeier, A. (2011): Von A bis Z. Alphabetisierungskurs für Erwachsene A1. Kursbuch und Audio-CD. Stuttgart: Klett Sprachen.

Feldmeier, A. (2014): *Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung*. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., & Gültekin-Karakoç, N. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 255–267.

Finch, A. (2002): „*Autonomy: Where are we? Where are we going?*“. In: Mackenzie, A.S. & McCafferty, E. (Hrsg.): Developing Autonomy. Proceedings of the JALT CUE Conference 2001. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching College and University Educators Special Interest Group, 15-42.

Fritz, T., Faistauer, R., Hrubesch, A. & Ritter, M. (2006): Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung. [Online verfügbar unter: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf> zuletzt geprüft am 22.09.2020].

Fritz, Thomas (2018): *Auf der Suche nach den „Analphabeten“. ... und wenn wir keine finden, dann machen wir uns welche!*

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Wien.

Grenfell, M., & Harris, V. (1999): *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. New York/London: Routledge.

Günther, Klaus-B. (1995): *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien*. In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (Hrsg.): *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*. Lengwil am Bodensee: Libelle, 98-121.

Hammann, A.; Stein, T.; Feick, D. & Pietzuch, A. (2013): *Rahmenbedingungen und Grundlagen der Alphabetisierungsarbeit*. In: Feick, D., Pietzuch, A., & Schramm, K. (Hrsg.): *Alphabetisierung für Erwachsene*. München: Klett-Langenscheidt, 19-33.

Hermes, L. (2001): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I Englisch. Materialien zu dem Themenbereich Action Research – Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht*. Erprobungsfassung. Nordrhein-Westfalen: Landesinstitute für Schule und Weiterbildung.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press. (First Published 1979, Council of Europe).

Holec, H. (1985): *On autonomy: some elementary concepts*. In: P. Riley (Hrsg.): *Discourse and learning*. London: Longman, 173-190.

Hubertus, P. (1991): *Alphabetisierung und Analphabetismus: Eine Bibliographie*. Bremen: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber.

Kastner, M. (2013/2016): *Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene*. In: Dossier erwachsenenbildung.at. [Online verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung> zuletzt geprüft am 22.09.2020].

Khakpour, N. & Schramm, K. (2016): *Autonomie im Unterricht mit Seiteneinsteiger_innen: Theoretische Perspektiven und Praxisbeispiele*. In: Benholz, C., Frank, M. & Niederhaus, C. (Hrsg.): *Neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster: Waxmann Verlag, 321–337.

Knechtel, I. (2004): *Mosaik – Der Alphabetisierungskurs*. Cornelsen.

Krenn, M. (2013): *Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Lehmann, Rainer. H., & Peek, R. (1996): „*Wie gut können Deutsche lesen und rechnen?*“ In: Universitas. Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, 51 Jg., Nr. 604. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, 975-989.

Linde, A (2007): *Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität?* In: Grotlüschen, A (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?: Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion = Literacy, basic education or reading competencies? : Aspects of a discussion between theory and practice. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, 90-99.

Markov, S., Scheithauer, C., & Schramm, K. (2015): Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen: Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte. Münster: Waxmann Verlag.

Mempel, C., Ochs, M., & Schramm, K. (2013): *Mündliche Kompetenz – Grundlage für den Schriftspracherwerb.* In: Feick, D., Pietzuch, A., & Schramm, K. (Hrsg.): Alphabetisierung für Erwachsene. München: Klett-Langenscheidt, 50-63.

Nickel, S. (2015): Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. [Online verfügbar unter: https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/pdf/D-Dd/Nickel_2014_Studentext_Alphabetisierung_Modul1.pdf zuletzt geprüft am 22.09.2020].

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990): Learning strategies in second language acquisition, Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990): Language learning strategies. What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (2003): *Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy.* In: Palfreyman, D., & Smith, R. C. (Hrsg.): Learner autonomy across cultures. London: Palgrave Macmillan, 75-91.

Oxford, R. L. (2016): Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context (Applied linguistics in action). New York/London: Routledge.

Oxford, R. L. (2018): *Language learning strategies.* In: Burns, A., & Richards, J.C. (Hrsg.): The Cambridge guide to learning English as a second language. Cambridge University Press. 81-90.

Oxford, R.L. & Leaver, B.L. (1996): *A synthesis of strategy instruction for language learners.* In: R. Oxford (Hrsg.): Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives. Manoa: University of Hawaii Press, 227-246.

Pennycook, A. (1997): *Cultural alternatives and autonomy.* In: Benson, P. & Voller, P. (Hrsg.): Autonomy and independence in language learning. New York: Longman, 35-53.

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction*. Mahwah: Erlbaum, 100-113.

Rampillon, U. (1995): *Lernen leichter machen: Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber Verlag, 14-15.

Rierner, C (2010): *Empirische Unterrichtsforschung und Action Research*. In: Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 359-363.

Ritter, M. (2005): *Brückenkurs oder kombinierte Kurse für Alphabetisierung und Deutsch?*. In: Bundesverband Alphabetisierung e.V. Münster (Hrsg.): *Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, Vol. 60, 35-37.

Ritter, M. (2010): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. In: Fandrych C., Hufeisen B., Rierner, C. & Krumm, H.J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 2*. Walter de Gruyter: Berlin/New York, 1116-1129.

Ritter, M. (2010): *Alphabetisierung und Basisbildung mit MigrantInnen. Zielgruppe, Kurse und Ausbildung der TrainerInnen*. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 61. Jg., Nr. 236, 7-9 [Online verfügbar unter: http://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/04/OVH_Magazin-236_Juni-2010.pdf zuletzt geprüft am 22.09.2020]

Rokitzki, C., Nestler D. & Sokolowsky C. (2013): *Lernabenteuer Schriftsystem*. In: Feick, D., Pietzuch, A., & Schramm, K. (Hrsg.): *Alphabetisierung für Erwachsene*. München: Klett-Langenscheidt, 91-109.

Rokitzki, C. (2016): *Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori: ein methodischer Ansatz für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch*. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.

Rubin, J. (1975): *What the "Good Language Learner" Can Teach Us*. TESOL Quarterly, Bd. 9 Heft 1, 41-51.

Saywald-Wedl, S. (2019): *Deutschkurse für Flüchtlinge*. In: Burger, S., Palmstorfer, R., Prickartz, A., Staudinger, I., Weber, T., Weiser, K (Hrsg.): *Recht und Sprache : Tagung der Österreichischen Assistentinnen und Assistenten Öffentliches Recht, Salzburg 2018 (Tagung der Österreichischen Assistentinnen und Assistenten Öffentliches Recht)*. Salzburg: Jan Sramek Verlag, 205-223.

Schart, M. (2010): *Aktionsforschung/Handlungsforschung*. In: Fandrych C., Hufeisen B., Rierner, C. & Krumm, H.J. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 2. Halbband*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1370-1377.

Schmelter, L. (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 172-213.

Schmenk, B. (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. Profil 2, 11-26.

Schramm, K. (1996): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag.

Schramm, K. (2008). *Sprachlernstrategien*. In: Winfried, U. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis) Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 95-106.

Statistik Austria (2014): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien

Sting, S. (2003): *Stichwort: Literalität—Schriftlichkeit*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 Jg., Heft 3, 317-337.

Tönshoff, W. (1992): Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht: Formen und Funktion. Hamburg: Kovac.

Tönshoff, W. (1997): *Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren*. In: Rampillon, U. & Zimmermann, G. (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber Verlag, 203–215.

Voller, P. (1997): *Does the teacher have a role in autonomous language learning?* In: Benson, P. & Voller, P. (Hrsg.): *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 98-113.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zwei Ebenen für die Unterscheidung zwischen Formen des

Analphabetismus (Nickel 2015: 9) 4

Abbildung 2: Modelle der zweisprachigen Alphabetisierung (Feldmeier 2005: 43)... 12

Abbildung 3: Graphische Darstellung von Kategorien der Strategien beschrieben im (vgl. Schramm 2008: 97-101) 27

Abbildung 4: Das CALLA Modell von Chamot et. al (1999) 32

Abbildung 5: Langfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen (vgl. Altrichter et al. 2018: 15) 47

Abbildung 6: Die Phasen der Aktionsforschung (vgl. Altrichter & Posch 2007; Burns 2009; Feldmeier 2014) 49

Abbildung 7: Erklärung der Durchführungsschritte von Lernstrategie A anhand eines Beispiels 60

Abbildung 8: Die Lernkarte einer Teilnehmerin..... 72

Abbildung 9: Die Lernkarte eines Teilnehmers 73

Abbildung 10: Das Karteikärtchen einer Teilnehmerin.....	73
Abbildung 11: Die erste Lernkarte während der Übungsphase am vierten Forschungstag.....	74
Abbildung 12: Das Karteikärtchen mit mehreren Wörtern	75

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grobe Konzeption der Strategievermittlung	38
--	----

Abstract

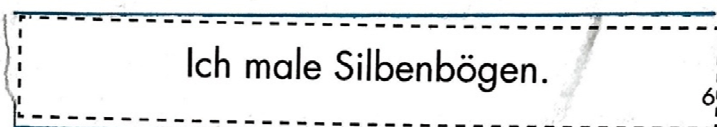
In der vorliegenden Masterarbeit geht es um die Vermittlung der Lernstrategien im Alphabetisierungskurs. Die TeilnehmerInnen, die einen Alphabetisierungskurs besuchen, haben geringe oder keine schriftsprachlichen Kenntnisse. Und um diese Sprachkenntnisse anzueignen, besuchen sie die Alphabetisierungskurse. Jedoch erlauben die Rahmenbedingungen von einem ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) geförderten Kurs nur zwei Kursantritte, die meistens für die TeilnehmerInnen nicht ausreichen.

Die Vermittlung der Lernstrategien soll die TeilnehmerInnen unterstützen, ihren Lernprozess zu optimieren und zu beschleunigen. Durch Aktionsforschung wurden vier ausgewählte Lernstrategien im Unterricht vorgestellt, geübt und abschließend von den TeilnehmerInnen evaluiert. Es stellte sich heraus, dass die Vermittlung der Lernstrategien getrennt und zusammen mit dem gängigen Lernstoff im Unterricht möglich ist. Wichtig hierbei sind die Übungsphasen der Lernstrategien. Die Anwendung der vermittelten Lernstrategien sollen im Unterricht in geplanten Übungsphasen geübt werden.

Anhang

Evaluationsbögen

Strategieevaluation



Ich mache das zu Hause.

☒ ja ☐ nein

Das hilft mir nicht.

Das hilft mir ein bisschen.

Das hilft mir ~~sehr~~.

Ich kann das nicht.

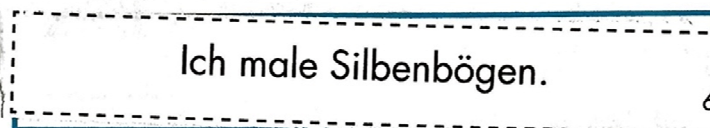
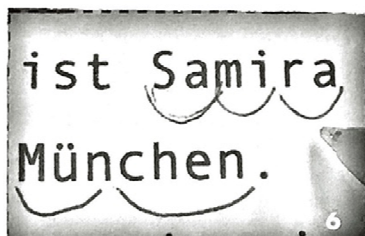
Ich kann das ein bisschen.

Ich kann das ~~sehr gut~~.

Ich mache das nicht weiter.

Ich mache das ~~weiter~~.

Strategieevaluation



Ich mache das zu Hause.

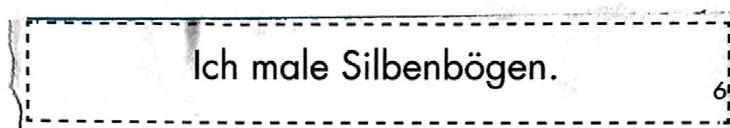
☒ ja ☐ nein

Das hilft mir nicht. Das hilft mir ein bisschen. Das hilft mir sehr.

Ich kann das nicht. Ich kann das ein bisschen. Ich kann das sehr gut.

Ich mache das nicht weiter. Ich mache das weiter.

Strategieevaluation



Ich mache das zu Hause.



☐ nein

Das hilft mir nicht.

Das hilft mir ein bisschen.

Das hilft mir ~~sehr~~.

Ich kann das nicht.

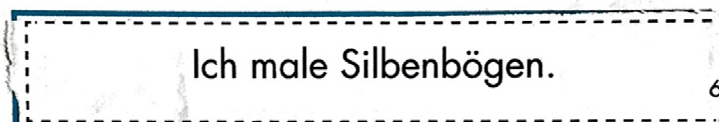
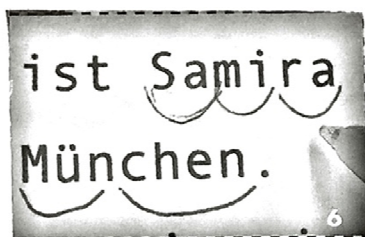
Ich kann das ein bisschen.

Ich kann das sehr ~~gut~~.

Ich mache das nicht weiter.

Ich mache das ~~weiter~~.

Strategieevaluation



Ich mache das zu Hause.

☒ ja ☐ nein

Das hilft mir nicht.

Das hilft mir ein bisschen.

Das hilft mir sehr. ☒

Ich kann das nicht.

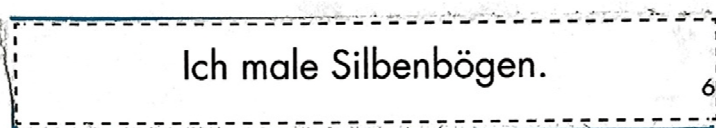
Ich kann das ein bisschen.

Ich kann das sehr gut. ☒

Ich mache das nicht weiter.

☒ Ich mache das weiter.

Strategieevaluation



Ich mache das zu Hause.

☒ ja ☐ nein

Das hilft mir nicht.

Das hilft mir ein bisschen.

Das hilft mir sehr.

Ich kann das nicht.

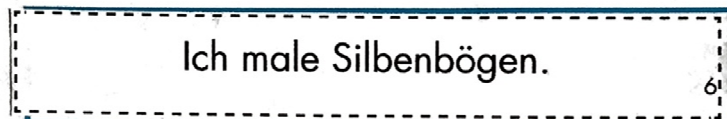
Ich kann das ein bisschen.

Ich kann das sehr gut.

Ich mache das nicht weiter.

Ich mache das weiter.

Strategieevaluation



Ich mache das zu Hause.

☒ ja ☐ nein

Das hilft mir nicht.

Das hilft mir ein bisschen.

Das hilft mir ~~sehr~~.

Ich kann das nicht.

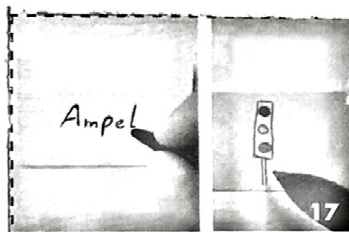
Ich kann das ein bisschen.

Ich kann das sehr ~~gut~~.

Ich mache das nicht weiter.

Ich mache das ~~weiter~~.

Strategieevaluation



Ich lerne neue Wörter auf Karten.

17

Ich mache das zu Hause.

☒ ja

☐ nein

Das hilft mir nicht.

Das hilft mir ein bisschen.

Das hilft mir sehr.

+

Ich kann das nicht.

Ich kann das ein bisschen.

Ich kann das sehr gut.

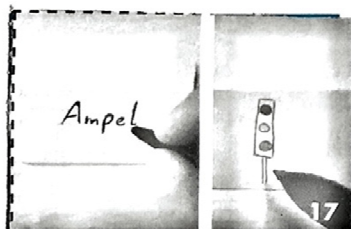
+

Ich mache das nicht weiter.

Ich mache das weiter.

+

Strategieevaluation



Ich lerne neue Wörter auf Karten.

17

Ich mache das zu Hause.

☒ ja

☐ nein

Das hilft mir nicht.

Das hilft mir ein bisschen.

Das hilft mir ~~sehr~~.

Ich kann das nicht.

Ich kann das ein bisschen.

Ich kann das ~~sehr gut~~.

Ich mache das nicht weiter.

Ich mache das ~~weiter~~.

Strategieevaluation



Ich sage, wenn ich nicht verstehe

Ich mache das zu Hause.

☒ ja ☐ nein

Das hilft mir nicht.

Das hilft mir ein bisschen.

Das hilft mir sehr.
 X

Ich kann das nicht.

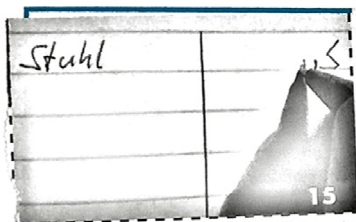
Ich kann das ein bisschen.

Ich kann das sehr gut.
 X

Ich mache das nicht weiter.

Ich mache das weiter.
 X
 60 LI

Strategieevaluation



Ich schreibe neue Wörter in ein Heft. 15

Ich mache das zu Hause.

☒ ja ☐ nein

Das hilft mir nicht.

Das hilft mir ein bisschen.

Das hilft mir sehr.

Ich kann das nicht.

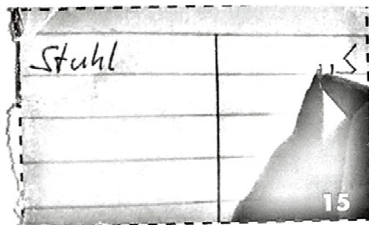
Ich kann das ein bisschen.

Ich kann das sehr gut.

Ich mache das nicht weiter.

Ich mache das weiter.

Strategieevaluation



Ich schreibe neue Wörter in ein Heft. 15

Ich mache das zu Hause.

☒ ja ☐ nein

Das hilft mir nicht.

Das hilft mir ein bisschen.

X

Das hilft mir sehr.

Ich kann das nicht.

Ich kann das ein bisschen.

X

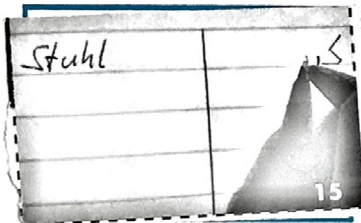
Ich kann das sehr gut.

Ich mache das nicht weiter.

Ich mache das weiter.

X

Strategieevaluation



Ich schreibe neue Wörter in ein Heft.

15

Ich mache das zu Hause.



nein

Das hilft mir nicht.

Das hilft mir ein bisschen. ✕

Das hilft mir sehr.

Ich kann das nicht.

Ich kann das ein bisschen. ✕

Ich kann das sehr gut.

Ich mache das nicht weiter.

Ich mache das weiter. ✕

Beobachtungsbögen

Beobachtungsbogen 1

Datum: 27.08.2018

Uhrzeit: 08.45-12.00 Uhr

Anzahl der anwesenden TeilnehmerInnen:	14 TeilnehmerInnen
Dauer der Sitzung:	3,5 UE

Unterrichtsphasen	Verhalten der TeilnehmerInnen
1. Kennenlernen	Die TeilnehmerInnen reagierten ruhig und offen auf meine Fragen. Sie erzählten ungezwungen über ihr Leben in ihrem Heimatland, wie sie das Lesen und Schreiben dort nicht gebraucht haben. Die Damen erzählten, dass sie jung geheiratet haben und die Schule wenige Jahre besucht haben. Sie erwähnten weiter, dass sie sich mit vielen kleinen Aspekten der Schriftlichkeit schwertun. Sie verstehen die Wichtigkeit der deutschen Sprache in Österreich, aber sie verstehen nicht, wie lernen sollen.
2. Einführung von Lesetext	Sie sind glücklich, dass der Lesetext nicht lang ist. Sie schauen auf der Rückseite, um sicherzugehen, dass es kein Text auf der Rückseite gibt. Einige sind jedoch nicht froh, dass sie das Handy für die Übersetzung nicht verwenden dürfen.
3. Während der Lesephase	<ul style="list-style-type: none">○ Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen haben versucht, den Lesetext fertig zu lesen, obwohl der Lesetext einige unbekannten bzw. neuen Wörter beinhaltet hat. Sie haben sehr unterschiedlich auf die neuen Wörter reagiert. Fast alle haben einfach die unbekannten bzw. neuen Wörter weggelassen und sie haben den Text weitergelesen, wie zum Beispiel das Wort ‚derzeit‘ oder ‚München‘. Einige haben ganz aufgegeben und ruhig auf die Lehrperson gewartet. Sie haben keine Eigeninitiative gezeigt und weder die Lehrperson

	<p>noch die anderen TeilnehmerInnen um Hilfe gebeten. Sie schauten nur rechts und links. Nur Wenige meldeten sich bei der Lehrperson mit ‚Nicht-verstehen‘. Kein Teilnehmer oder keine Teilnehmerin hat versucht, die neuen Wörter Silbe für Silbe zu lesen. Einige haben nur die ersten Buchstaben erkannt und das Wort erraten, statt ‚Deutschlehrer‘ Deutschkurs.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Obwohl die Lehrperson die TeilnehmerInnen gebeten hat, das Handy beim Lesen nicht zu verwenden, haben zwei Teilnehmern mit einer Handy App den Lesetext übersetzt.
4. Nach der ersten Lesephase	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eine Teilnehmerin hat vorgelesen und bei den schwierigen Wörtern hat sie ‚ich weiß nicht‘ gesagt und einfach weitergelesen. Die Lehrperson hat sie gebeten, sie soll versuchen, das Wort zu lesen. Statt ‚derzeit‘ hat sie die einzelnen Buchstaben ausgesagt, wie d e r z e i t. ○ Ein Teilnehmer trennte das Wort ‚de rze it‘. ○ Fast alle erkennen die Buchstaben
5. Erkennen der Lesetext Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alle haben das Geburtsdatum erkannt, aber sie wussten nicht, wie es gelesen wird. ○ Die Satzzeichen verstehen sie auch, jedoch ignorieren sie sie. Nur auf der Nachfrage der Lehrperson haben sie erklärt, welches Satzzeichen wofür steht. ○ Die Wörter aus dem Sichtwortschatz konnten alle lesen, wie Name, komme, Musik usw. ○ Die Wörter wie ‚München‘ und ‚derzeit‘ konnten sie nicht lesen.
6. Nach der Lesephase	<p>Weniger als die Hälfte der TeilnehmerInnen notieren die Synonyme zu den neuen Wörtern in ihrem Heft oder neben den Wörtern.</p>

Beobachtungsbogen 2

Datum: 28.08.2018

Uhrzeit: 08.45-12.00 Uhr

Anzahl der anwesenden TeilnehmerInnen:	14 TeilnehmerInnen
Dauer der Sitzung:	3,5 UE

Unterrichtsphasen	Verhalten der TeilnehmerInnen
1. Laute und Silben verstehen	Die Reaktion der TeilnehmerInnen: ‚Verstehen ein bissl‘
2. Die Lesephase	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die TeilnehmerInnen verhalten sich genauso wie gestern. Sie ignorieren einfach die unbekannten Wörter und Einige trennen sie falsch. ○ Sie haben auch auf die Wörter, die gestern diskutiert wurde, überrascht reagiert. Sie haben die Diskussion komplett vergessen und sie schauen nur einander zu. ○ Einige haben die Schriftart gemerkt. ○ Beim Lesen achten sie auf die Satzzeichen. ○ Neue unbekannte Wörter für die TeilnehmerInnen: Derzeit, München, Deutschland, Deutschlehrer, Freizeit. ○ Die Reaktion der TeilnehmerInnen auf die Wörter, als die Lehrperson sie vorgelesen hat: ‚Keine Ahnung‘, ‚Deutschland verstehen‘ und die Meiste reagierten mit ‚aha, ohja verstehen verstehen‘.
3. Auf die Lernschwierigkeit hinweisen	Alle TeilnehmerInnen meinten, dass der gestrige Lesetext nicht schwer war. Jedoch waren einige Wörter dabei, die sie nicht lesen

	<p>konnten und sie gaben zu, dass sie das Lesen der unbekannten mehrsilbigen Wörter schwertun. Daher ignorieren sie sie. Sobald die Lehrperson die Lernstrategie kurz und knapp erklärt hat, waren sie motiviert und konzentriert. Sie möchten gerne erfahren, wie man mehrsilbigen Wörter liest.</p>
<p>4. Durchführungsschritt 1: Wiederholung der Laute</p>	<p>Alle TeilnehmerInnen können die Laute erkennen, aber einige können die Umlaute nicht richtig aussprechen. Nur wenige finden die Laute äü, eu schwer zu lesen. Fast alle können einsilbige Wörter problemlos lesen und auch zwei- und mehrsilbige Wörter aus dem Sichtwortschatz.</p> <p>Reaktion der TeilnehmerInnen: ‚Gut gut‘, ‚verstehen aber vergessen‘.</p>
<p>5. Durchführungsschritt 2: Trennen der Silben</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sie sehen und hören die Lehrperson genau zu, wie sie in den Beispielwörtern die Laute markiert und die Silben trennt und wie sie die Schritte ‚Markieren, Strich, trennen und lesen‘ laut sagt. Nach einigen Beispielen machten nur zwei TeilnehmerInnen mit und ein Teilnehmer meint ‚einfach verstehen‘. ○ Die Anderen lächeln und sie schauen einander verwirrend zu. ○ Sie diskutieren auf der Muttersprache. Die Wörter, wie Wort, Silben sind zu verstehen. ○ Nach der Diskussion: Durcheinander und leise
<p>6. Wiederholung des Durchführungsschritt 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die TeilnehmerInnen sind sogar nach der Pause leise und sie reden auch untereinander kaum.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sie zeigen mit dem Finger, was sie (nicht) verstanden haben. ○ Banane als Beispiel: Alle schreien ‚Banane, Banane verstehen‘ oder ‚einfach‘. ○ Bei Silbentrennung: Einige TeilnehmerInnen kennen sich tatsächlich aus. Silbentrennung scheint nicht neu für sie zu sein. Sie erklären ihre KollegInnen auf der Muttersprache und sie sagen dazu ‚verstehen, einfach‘.
7. Durchführungsschritt 3: Übungsphase	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sie zeigen großes Interesse und sie bringen Beispiele vor, die sie mit der gesamten Gruppe vorlesen möchten, wie Kabel, Hose, Magen, Torte und so weiter. ○ Sie machten bei allen Schritten geduldig mit und sie wirkten interessiert. Nur eine Teilnehmerin hat sich besonders schwergetan. ○ Die Lehrperson hat ihr mehrmals erklärt, aber am Ende hat einen anderen Teilnehmer, ihr die Schritte auf ihre Muttersprache erläutert.
8. Durchführungsschritt 4: Verteilung des Handouts	<p>Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen haben das Handout genau gelesen. Sie reagierten positiv und meinten ‚Bitte morgen nochmal‘. Nur zwei TeilnehmerInnen haben es nur kurz angeschaut und wieder weggelegt.</p>
9. Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die TeilnehmerInnen sind überraschend positiv. Viele TeilnehmerInnen meinen sogar ‚morgen nochmal bitte‘ ○ Zwei TeilnehmerInnen schauen müde aus und beim Einpacken der Tasche

	haben sie gesagt „gut, verstehen aber schwer“.
--	--

Beobachtungsbogen 3

Datum: 29.08.2018

Uhrzeit: 08.45-12.00 Uhr

Anzahl der anwesenden TeilnehmerInnen:	14 TeilnehmerInnen
Dauer der Sitzung:	3,5 UE

Unterrichtsphasen	Verhalten der TeilnehmerInnen
1. Übungsphase der Lernstrategie A	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die TeilnehmerInnen sind aufgeregt. Die Wiederholung der Durchführungsschritte haben nicht lang gedauert. Fast alle TeilnehmerInnen haben die Schritte der Lernstrategie (Markieren, Strich, trennen und lesen) gemerkt. Die Übung mit den einfacheren Wörtern war erfolgreich. Sie konnten mehrsilbige Wörter problemlos lesen. ○ Für eine Teilnehmerin war die Schwierigkeit mit Lauten eu und äu noch aktuell. ○ Der Übergang zu Sätzen, die Sichtwortschatz enthalten haben. Fast alle konnten die Sätze einfach lesen, aber sie konnten sich an die einfacheren unterrichtsrelevanten Begriffe nicht mehr erinnern. ○ Sie kommunizieren häufig mit Gestik und Mimik. Sogar die Wörter, die sie oft im Unterricht hören, wie Heft, Spitzer oder Radiergummi.
2. Lernstrategie B: Auf die Lernschwierigkeit hinweisen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nur eine Teilnehmerin wusste, wie ‚der Spitzer‘ auf Deutsch heißt und sie hat allen anderen mit Gestik erklärt. Plötzlich

	<p>sahen sie in ihrem Heft die Bedeutungen nach, aber mehr als die Hälfte hat sie nicht notiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sie reden unter einander, dass sie so vielleicht ewig die einfachen Wörter nicht merken können. Die Reaktion wie „Lernen zuhause, aber alles vergessen“, „Keine Zeit, kleine Kinder“ oder „Lernen Lernen, immer Lernen nur vergessen“. ○ Auf einmal waren alle leise und sahen die Lehrperson entschuldigt zu. Die Lehrperson greift die Möglichkeit zu, um sie auf das Lernproblem hinzuweisen.
3. Durchführungsschritt 1: Nach unterrichtsrelevanten Begriffen fragen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Auf die Frage „Was sehen wir im Deutschkurs und was machen wir hier im Kurs?“ antworteten einige TeilnehmerInnen mit Heft, Buch, Tisch, Fenster und so weiter. ○ Die anderen TeilnehmerInnen antworteten mit Gestik und Mimik. Danach fragten sie ihre KollegInnen, wie das Wort auf Deutsch heißt.
4. Durchführungsschritt 2: Auf die Karteikarten schreiben, aufkleben und malen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nachdem die Lehrperson sie alles erklärt hat, waren alle TeilnehmerInnen skeptisch. Die anderen TeilnehmerInnen lächelten und sahen einander zu, als die Lehrperson die Schritte laut wiederholt hat. ○ Reaktion der TeilnehmerInnen: „Verstehen“, „Bisschen verstehen“. ○ Gemeinsam mit einer Teilnehmerin erstellte die Lehrperson eine Lernkarte mit dem Wort ‚Tisch‘.
5. Handout austeilen	<ul style="list-style-type: none"> ○ All haben es ruhig gelesen.

<p>6. Durchführungsschritt 3: Übungsphase</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sie wirken unsicher und schüchtern. Eine Teilnehmerin meinte sogar, dass es ‚waste of time‘ wäre. ○ Nur wenige TeilnehmerInnen haben unmotiviert reagiert. Sie meinten immer wieder, warum wir das überhaupt machen. ○ Aber sobald ein Teilnehmer auf einem Karteikärtchen geschrieben hat, haben verzweifelt alle versucht.
<p>7. Reflexion</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Überraschenderweise hat es Einige von ihnen Spaß gemacht. ○ Sie waren froh in der Muttersprache geschrieben zu haben. Sie haben nach einer langen Zeit, die Möglichkeit bekommen.

Beobachtungsbogen 4

Datum: 30.08.2018

Uhrzeit: 08.45-12.00 Uhr

Anzahl der anwesenden TeilnehmerInnen:	14 TeilnehmerInnen
Dauer der Sitzung:	3,5 UE

Unterrichtsphasen	Verhalten der TeilnehmerInnen
1. Übungsphase der Lernstrategie A	<ul style="list-style-type: none"> ○ Das stille Lesen klappt jetzt ohne Handy. Sie haben sich an die Regel gehalten. ○ Beim Lesen waren alle leise und sie haben die unbekannten Wörter markiert. Sie gewöhnen sich langsam an das Lesen in Einzelarbeit. ○ Nach dem Lesen haben sie mit ‚Ja alles verstehen‘ reagiert. ○ Die Fragen zu dem Lesetext konnten fast alle TeilnehmerInnen beantworten. ○ Mit Wörtern aus dem Lesetext hat die Lehrperson die Lernstrategie wiederholt. Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen konnten sich an die Schritte erinnern.
2. Übungsphase der Lernstrategie B	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nach dem Lesen der unbekannten Wörter erklärte die Lehrperson die Bedeutung der Wörter. Einige TeilnehmerInnen greifen selbst zu. ○ Die anderen wies die Lehrperson darauf hin. ○ Einige brachten Buntstifte mit und zwei guckten immer noch uninteressiert an.
3. Sätze ausformulieren	<ul style="list-style-type: none"> ○ „Können Sie es bitte wiederholen?“, „Wie bitte?“, „Ich habe Sie nicht verstanden.“ „Ich habe dich nicht verstanden.“.

<p>4. Erfahrung der TeilnehmerInnen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vorwiegend schlechte Erfahrungen mit Behörden ○ Sie wurden oft mit „Bringen Sie bitte eine Dolmetscher mit“ oder „Bringen Sie Jemandem, der Deutsch versteht mit“ ignoriert.
<p>5. Hilfskarten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die bereits ausgedruckten Hilfskarten werden nicht alle TeilnehmerInnen helfen. Sie benötigen andere Hilfskarten für verschiedene Situationen. ○ Fast alle TeilnehmerInnen formulieren zusammen mit der Lehrperson Hilfssätze. ○ Einige machen sie eine Lernkarte daraus.

Beobachtungsbogen 5

Datum: 29.08.2018

Uhrzeit: 08.45-12.00 Uhr

Anzahl der anwesenden TeilnehmerInnen:	14 TeilnehmerInnen
Dauer der Sitzung:	3,5 UE

Unterrichtsphasen	Verhalten der TeilnehmerInnen
1. Übungsphase der Lernstrategie A	<ul style="list-style-type: none"> ○ Das Mindmap hat gut funktioniert. Sie konnten sich an ‚Mädchen und Syrien‘ erinnern. Obwohl sie sich an nicht viel vom Lesetext merken konnten, haben sie es nach dem Lesen schnell ergänzt. ○ Beim Lesen haben sie wirklich unter Wörter Silbenbögen gemalt. ○ Viele TeilnehmerInnen haben kurze Pause beim Vorlesen gemacht. Sie haben selbstständig die Wörter in Silben getrennt. ○ Sie haben nicht immer richtig die Silben getrennt, aber sie haben es immer versucht. ○ Eine Teilnehmerin hat es mehrmals versucht, aber sie hat es nicht geschafft. Sie hat enttäuscht aufgegeben.
2. Lernstrategie C	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gleich zu Beginn weisen sie gegenseitig auf die Sätze auf dem Flipchart hin. ○ Ein Teilnehmer erzählt sein Wochenende, aber einige TeilnehmerInnen verstehen ihn nicht. ○ Sein Kollege nebenan „Warten warten, nicht schnell“.

<p>3. Übungsphase der Lernstrategie B</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Drei TeilnehmerInnen haben die Lernkarten von gestern an das Arbeitsblatt angeheftet. ○ Fast alle TeilnehmerInnen notieren die Wörter nicht. ○ Problem mit den Lernkarten: Sie haben sie entweder verloren, oder ihre Kinder haben mit ihnen gespielt und sie zerrissen.
<p>4. Spontane Einführung der Lernstrategie D</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die TeilnehmerInnen haben still zugeschaut. ○ Einige schreiben im Heft und auf dem Lesetext ○ Ein Teilnehmer schaut gelangweilt aus. Er meinte, „alles verstehen, kein Problem“. Er hatte keine Lust mehr, die Wörter zu notieren. ○ Beim Arbeiten im Kursbuch schreiben viele tatsächlich die Bedeutungen nieder.

Beobachtungsbogen 6

Datum: 29.08.2018

Uhrzeit: 08.45-12.00 Uhr

Anzahl der anwesenden TeilnehmerInnen:	12 TeilnehmerInnen
Dauer der Sitzung:	3,5 UE

Unterrichtsphasen	Verhalten der TeilnehmerInnen
1. Vor der Pause	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wörter sammeln: Sie sind heute motiviert. Sie verwenden die Lernstrategie C nicht so oft. Aber sie helfen sich gegenseitig mit den Hilfssätzen. ○ Dialog Lesen im Kursbuch: Viele malen Silbenbögen unten den Wörtern. Einige notieren die Wörter im Heft. ○ „Bestimmt, hierhin, Aufgaben, Datum“ waren Wörter im Dialog, die sie nicht kannten. ○ Fast alle schreiben im Heft und im Lehrwerk neben dem Wort, aber nur Wenige schreiben auf den Lernkarten.
2. Nach der Pause	<ul style="list-style-type: none"> ○ Frage: Welche Lernstrategien von A bis D möchtet ihr evaluieren? ○ Nur eine Teilnehmerin hat sich freiwillig gemeldet. ○ Überraschenderweise haben die TeilnehmerInnen das Evaluieren schon gekannt. ○ Nur mit den Münzen war neu für sie. Ansonsten haben sie die Lernstrategie selbstständig evaluiert.



04. & 05. Tag
30/08/18 & 03/09/18



Samira



Meine Heimat

Donnerstag, 30/08/18

Ich heiße Samira.

Ich bin 23 Jahre alt.

Ich komme aus Syrien.

Ich habe vier Schwestern und vier Brüder.



Das ist unsere Heimat Syrien.

Unser Dorf ist klein.

Wir haben einen Bauernhof und viele Tiere:

Schafe, Tauben und Hunde.

Ich arbeite auf unserem Bauernhof.



Montag, 03/09/2018

Meine Tante hat auch einen großen Bauernhof.

Meine Schwester und ich helfen.

Meine Tante bezahlt Geld für die Arbeit.

Zu Hause bekommen meine Schwester und ich kein Geld.

Ich möchte in der Stadt arbeiten.

Das geht nicht.

Mädchen arbeiten nicht in der Stadt.



Mein Name ist Anton Schneider. Ich komme aus Deutschland und ich wohne in Berlin. Ich bin am 20.08.1988 in Berlin geboren, aber ich wohne derzeit in München mit meiner Familie. Ich habe eine Tochter. Sie geht in die Schule.

Ich arbeite als Deutschlehrer. Im Deutschkurs lese ich mit meiner Gruppe kleine Texte und wir schreiben neue Wörter im Heft. In meiner Freizeit höre ich sehr gerne Musik. Und wer bist du? Was machst du im Deutschkurs?