

Judith Böddeker

Der Einsatz von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen

Judith Böddeker

Der Einsatz von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen

Judith Böddeker

Der Einsatz von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen

Tectum Verlag

Judith Böddeker

Der Einsatz von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen
© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2018

Zugl. Diss. Philipps-Universität Marburg 2018

E-Book: 978-3-8288-6995-0

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Werk unter der ISBN
978-3-8288-4141-3 im Tectum Verlag erschienen.)

Umschlaggestaltung: Tectum Verlag, unter Verwendung des Bildes
48397742 von Jörg Lantelme | www.fotolia.de

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Für Klara

Gib einem Mann einen Fisch und du ernährst ihn für einen Tag.
Lehre einen Mann zu fischen und du ernährst ihn für sein Leben.

Konfuzius (551–479 v. Chr.)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei den Menschen bedanken, die mich unterstützt und motiviert haben, dieses Dissertationsprojekt erfolgreich zu beenden.

Von ganzem Herzen bedanke ich mich bei meiner Betreuerin Prof. Dr. Ruth Albert, die mir in allen Fragen zur Seite stand und mir wichtige Hinweise und Denkanstöße beim Schreiben dieser Arbeit gab. Ich konnte mich immer auf ihre Hilfe verlassen und habe viel von ihr gelernt. Eine bessere Betreuerin hätte ich mir nicht vorstellen können.

Ich bedanke mich auch ganz herzlich bei Prof. Dr. Kathrin Siebold für ihre Bereitschaft, das Zweitgutachten dieser Arbeit zu übernehmen. Weiter danke ich allen Beteiligten des Projekts Alphamar 2, durch das ich hilfreiche Ideen für das Erstellen dieser Arbeit erhalten habe. Außerdem danke ich der Volkshochschule Marburg und dem Verein Arbeit und Bildung e.V., die mir erlaubt haben, meine Studie an ihren Institutionen durchzuführen. Ich bedanke mich zudem bei Oliver Terglane für die Beratung im Bereich der statistischen Datenauswertung. Mein ganz herzlicher Dank geht auch an Werner Haustein für das Korrekturlesen meiner Dissertation und für sein konstruktives Feedback und seine wertvollen Verbesserungsvorschläge.

Da sich das Schreiben einer Doktorarbeit über einen recht langen Zeitraum erstreckt, ist es wichtig auch von privater Seite Unterstützung zu bekommen. Daher danke ich meiner Familie: meinen Eltern Dieter und Anita, die mir immer wieder neuen Mut zugesprochen haben durchzuhalten und meinem Mann André für sein Verständnis und seine Geduld mit mir, besonders in stressigen Phasen der Promotion.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	15
1.1 Zahlen und Fakten zur fremdsprachlichen Alphabetisierung	16
1.2 Alphabetisierungsbedarf der Zuwanderer	17
1.3 Ziel dieser Arbeit	19
1.4 Vorgehensweise	20
2. Grundlagen und Strategien zum fremdsprachlichen Schriftspracherwerb	23
2.1 Dichotomien beim Fremdsprachenlernen	23
2.2 Fremdspracherwerb	27
2.3 Schriftspracherwerb	36
2.3.1 Strategien im Schriftspracherwerb bei Kindern	38
2.3.2 Schriftspracherwerb bei Erwachsenen	42
2.3.3 Erfordernisse für eine gelingende Alphabetisierung	46
2.3.4 Methodisch-didaktische Schlussfolgerungen für den Alphabetisierungsunterricht	48
2.3.5 Exkurs: Handlungsorientierter Unterricht	51
3. Herausforderungen in fremdsprachlichen Alphabetisierungskursen	55
3.1 Teilnehmer in Alphabetisierungskursen	56
3.1.1 Primäre Analphabeten	57
3.1.2 Funktionale Analphabeten	59
3.1.3 Sekundärer Analphabetismus	60
3.1.4 Zweitschriftler	61

3.2	Besonderheiten bei der Alphabetisierung von Migranten	62
3.3	Inhalte und Ziele der fremdsprachlichen Alphabetisierungsarbeit	66
4.	Lernstrategien in Alphabetisierungskursen?	73
4.1	Wort und Wortschatz	73
4.2	Mentale Prozesse beim Wortschatzlernen	75
4.3	Lernstrategien und Vokabellernstrategien	79
4.3.1	Lernerautonomie durch Lernstrategien	81
4.3.2	Voraussetzungen für die Arbeit mit Lernstrategien in Alphabetisierungskursen	83
4.3.3	Progression in der Lernstrategievermittlung	84
4.4	Klassifizierungssysteme	85
4.4.1	Klassifizierungssystem von Vokabellernstrategien für die Anforderung der Alphabetisierung	94
4.4.2	Begründung der Strategieauswahl	98
5.	Forschungsstand und Fragestellung	99
5.1	Alphabetisierungsforschung für erwachsene Migranten	99
5.2	Forschungsstand zu den eingesetzten Vokabellernstrategien	107
5.3	Lernstrategien in Alphabetisierungslehrwerken	112
5.4	Forschungsinteresse und forschungsleitende Fragen	113
6.	Untersuchungsdesign	117
6.1	Zielgruppe	117
6.2	Vorgehensweise	121
6.3	Die ausgewählten Vokabellernstrategien	128
6.3.1	Karteikarten	130
6.3.2	Wort-Bild-Karten	132
6.3.3	Vokabelheft „Meine Lernwörter“	133

6.4	Forschungsinstrumente	136
6.4.1	Lernfortschrittskontrollen	136
6.4.1.1	Beschreibung der einzelnen Aufgaben	137
6.4.1.2	Bewertung der einzelnen Aufgaben	140
6.4.1.3	Probleme bei der Aufgabenbearbeitung	142
6.4.2	Reflexionsbögen	143
6.4.3	Interviews	146
6.4.3.1	Teilnehmerinterviews	147
6.4.3.2	Kursleiterinterviews	148
7.	Auswertung der Daten	151
7.1	Ansteigender Schwierigkeitsgrad der drei Testformen	152
7.2	Punkteverteilung und Mittelwerte der Strategien	152
7.2.1	Punkteverteilung der Testform A	155
7.2.2	Punkteverteilung der Testform B	157
7.2.3	Punkteverteilung der Testform C	158
7.2.4	Gewichtete Mittelwerte der Testform ABC	159
7.3	Häufigkeitsverteilung der Testform ABC	161
7.3.1	Häufigkeitsverteilung der Ergebnisse von Wort-Bild-Karten	161
7.3.2	Häufigkeitsverteilung der Ergebnisse von Vokabelheft „Meine Lernwörter“	162
7.3.3	Häufigkeitsverteilung der Ergebnisse von Karteikarten	163
7.3.4	Häufigkeitsverteilung der Ergebnisse der selbst gewählten Strategie ..	164
7.4	Signifikanztest für die verschiedenen Lernstrategien	164
7.5	Reflexionsbögen	165
7.6	Interviews	166
7.6.1	Teilnehmerinterviews	166
7.6.2	Kursleiterinterviews	171
8.	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	177
8.1	Kernergebnisse und ihre Aussagefähigkeit	177
8.2	Erklärungsmodelle	177

8.3	Folgen für den Unterricht	180
8.4	Vorschläge zur Kursgestaltung	183
9.	Schlussbetrachtung und Ausblick	187
	Literaturverzeichnis	193
	Abbildungsverzeichnis	211
	Anhang	215
A	Interviews	215
A.1	Einleitung zum Interviewleitfaden	215
A.2	Teilnehmerinterviewleitfaden	216
	Teil A: Lernbiographie	216
	Teil B: Lernstrategien allgemein	217
	Teil C: Vokabellernstrategien	218
A.3	Kursleiterinterviewleitfaden	218
B	Rohdaten	221
C	Vergleich der verschiedenen Testformen	223
C.1	Empirische absolute Häufigkeitsverteilungen des Mittelwerts der Testformen	223
C.2	Signifikanztest: Friedman-Test	225
D	Vergleich der verschiedenen Lernstrategien	227
D.1	Tests auf Normalverteilung	227
D.2	Signifikanztest: Friedman-Test	227

1. Einleitung

Alphabetisierungskurse für Migranten und Migrantinnen¹ werden in Deutschland schon seit Anfang der 1980er Jahre angeboten. Die Nachfrage an Alphabetisierungskursen ist im Laufe der Jahre stetig gestiegen, sodass seit 2006 die Migrantenalphabetisierung einen eigenständigen Platz im Bundesverband Alphabetisierung erhalten hat (vgl. Feldmeier 2011: 3).

Aktuell herrscht ein großer Bedarf an Alphabetisierungskursen. Seit der Flüchtlingswelle 2015 kommen vermehrt Migranten ohne bzw. mit wenigen Schriftsprachkenntnissen nach Deutschland. Schulen (von Grundschulen über Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Gymnasien und Berufsschulen²) haben sogenannte internationale Förderklassen³ eingerichtet, in denen die Migranten (in unterschiedlichen Altersklassen) Deutsch vermittelt bekommen. In den Klassen kennen viele Schüler zwar die Schrift ihrer Muttersprache, nicht aber das lateinische Alphabet; es sind sogenannte Zweitschriftlerner (s. Kapitel 3.1.4). Aber auch Schüler ohne Schriftsprachkenntnisse in der Erstsprache finden sich sowohl in Schulen⁴ als auch verstärkt in anderen Bildungsinstitutionen, bspw. in Volkshochschulen oder Sprachschulen.

-
- 1 Nachfolgend wird für alle männlichen und weiblichen Personen nur die männliche Form genannt.
 - 2 In einigen Bundesländern auch Berufskollegs.
 - 3 Die Bezeichnung dieser Klassen variiert von Bundesland zu Bundesland. In Nordrhein-Westfalen heißen sie z. B. internationale Förderklassen, in Hessen dagegen Intea-Klassen. Allgemein werden sie auch als Willkommensklassen oder Auffangklassen bezeichnet.
 - 4 Die Information, dass Alphabetisierungsbedarf auch in den Willkommensklassen an Schulen besteht, wurde von der Autorin durch Interviews mit Lehrern ermittelt, die in diesen Klassen unterrichten.

1.1 Zahlen und Fakten zur fremdsprachlichen Alphabetisierung

Nach einer Studie des Statistischen Amtes der EU hat Deutschland im Jahr 2015 doppelt so viele Flüchtlinge aufgenommen wie noch ein Jahr zuvor. Damit liegt Deutschland innerhalb der EU auf Platz 1 bei der Aufnahme von Flüchtlingen (vgl. Eurostat 2016).

Schon seit 2012 ist Deutschland zu jenem EU-Mitgliedsland geworden, in dem die meisten Asylanträge gestellt werden. Zuvor war Frankreich Spitzenreiter in diesem Bereich. Im Jahr 2014 sind in Deutschland 202.815 Asylbewerbungen eingegangen – das waren mit Abstand die meisten Anträge in Europa. Danach folgte Schweden mit 81.325 – weniger als halb so viele. Im Jahr 2015 gab es nochmals eine Steigerung. Es gingen 441.800 Asylanträge ein. Damit weist Deutschland einen enormen Anstieg von 155 % an Asylanträgen auf. Danach folgt Ungarn mit 174.400 Anträgen (vgl. Eurostat 2016).

In der vom BAMF für das Gesamtjahr 2015 veröffentlichten Asylgeschäftsstatistik zeigt sich, dass syrische Staatsbürger mit einem Anteil von 35,9 % mit Abstand die meisten Asyl-Erstanträge gestellt haben. Davon wurde rund die Hälfte in Deutschland registriert. Syrer dominieren in zwölf EU-Ländern als die größte Gruppe. Danach folgen in der Statistik Albanien (mit 12,2 %) und Kosovo mit 7,6 %.⁵ Zudem kommen immer mehr Menschen aus Afghanistan (ca. 31.000 Erstanträge) und dem Irak (30.000 Erstanträge) sowie aus Eritrea mit 11.000 Erstanträgen. Die vier Herkunftsländer Syrien, Iran, Irak und Eritrea summieren sich auf über 52 % der Asylanträge in 2015. In keinem dieser Länder wird in lateinischer Schrift geschrieben. Das BAMF hat diese für 2015 zu Ländern ernannt, aus denen Flüchtlinge mit einer guten Bleibeperspektive kommen:

„Menschen, die aus Herkunftsländern mit einer Schutzquote von über 50 Prozent kommen, haben eine gute Bleibeperspektive. 2015 trifft dies auf die Herkunftsländer Eritrea, Irak, Iran und Syrien zu“ (BAMF 2015: 1).⁶

5 Vgl. Bericht zur Asylgeschäftsstatistik für das Jahr 2015. Online unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201512-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf?__blob=publicationFile –Stand: 21.01.2017.

6 Für das Jahr 2016 ist zu den vier genannten Herkunftsländern noch Somalia hinzugekommen.

Diese Menschen haben seit November 2015 Zugang zu Integrationskursen, auch wenn sie sich noch im Asylverfahren befinden. Ein großer Teil der Eingereisten kommt also aus Kriegs- und Krisenregionen. Im letzten Quartal 2015 lag die Quote der Asylsuchenden bei 84 % nur für diese vier Herkunftsländer.

Abbildung 1 zeigt die Entwicklung von Asylantragszahlen seit dem Jahr 1995. Der Zuwachs an Erstanträgen im Jahr 2015 ist unverkennbar.

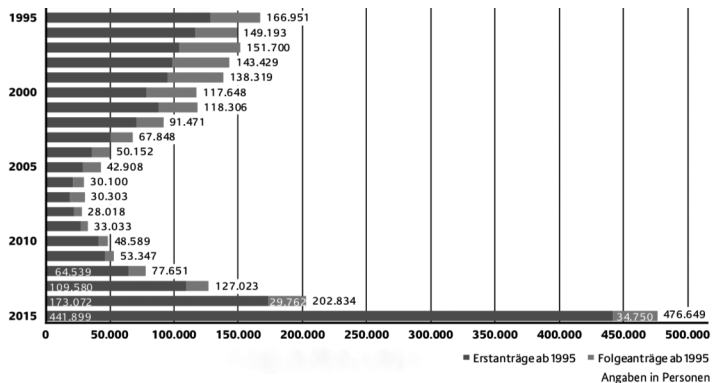


Abbildung 1: Entwicklung der Asylantragszahlen von 1995 bis 2015
(aus: BAMF 2016: 11)

1.2 Alphabetisierungsbedarf der Zuwanderer

Durch die Einwanderung von Menschen aus Flüchtlingsländern mit einem anderen Schriftsystem als dem des Lateinischen steigt die Zahl der Personen, die im lateinischen Schriftsystem nicht alphabetisiert sind (vgl. Brammertz 2011). Es gibt somit immer mehr Kurse speziell für die Zielgruppe der Zugewanderten mit Alphabetisierungsbedarf (vgl. Ambos/Horn 2015: 9). Dies wird im Folgenden genauer erläutert.

Laut einer Auswertung für den Zeitraum 2010 bis 2012 kommt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge zu dem Ergebnis, dass mehr als 40 % der Asylbewerber Analphabeten sind oder nie über die

Grundschulzeit hinaus in der Schule waren, also in der Regel maximal vier Jahre (vgl. Dahlkamp/Popp 2013: 50 f.).

Dass der Anteil der Menschen mit Alphabetisierungsbedarf nicht unerheblich ist, spiegelt auch die Tatsache wider,

„[...] dass im Jahr 2010 in den ersten drei Quartalen 13,9 Prozent aller Integrationskursteilnehmer in sogenannten Alpha-Kursen saßen. Seit 2005 haben insgesamt 65.645 Menschen daran teilgenommen“ (Brammertz 2011).

Allerdings ist der tatsächliche Bedarf höchstwahrscheinlich noch größer, da nicht in allen Institutionen und Bildungsstätten Alphabetisierungskurse zur Verfügung stehen und somit Personen mit Alphabetisierungsbedarf auch in allgemeinen Sprachkursen untergebracht werden (vgl. Brammertz 2011).

Der Anteil von Personen mit Problemen im Lesen und Schreiben war also schon vor mehr als 5 Jahren relevant. Durch die Flüchtlingswelle im Jahr 2015 kommt nochmals eine erhebliche Anzahl hinzu: Die Mehrheit der Personen aus den Ländern mit guter Bleibeperspektive spricht Arabisch, Kurdisch, Persisch oder Tigrinisch⁷ als Erst- oder Zweitsprache. Alle diese Sprachen besitzen kein lateinisches Alphabet.⁸ Die meisten dieser Herkunftsländer haben eine Analphabetenquote, die deutlich über dem weltweiten Durchschnitt von derzeit rund 21 % liegt. Dabei gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern: Der größte Anteil von Analphabetismus findet sich in Afghanistan. Dort haben 90 % der Frauen und 70 % der Männer Alphabetisierungsbedarf (vgl. Schlenk 2015: 24). Auch in Somalia ist die Analphabetenquote mit 86 % der Frauen und 64 % der Männer sehr hoch (vgl. Herz/Heumann/Dietzel 2000: 193). In Eritrea liegt die Analphabetenquote bei ca. 30 %. Im Iran besteht eine 8-jährige Schulpflicht – ein Grund dafür, dass die Alphabetisierungsrate mit 14 % relativ gering ist. Am niedrigsten ist diese in Syrien, dort liegt sie bei nur 8 % bei Männern und 19 % bei Frauen über 15 Jahren. Bei den unter 15-Jährigen ist sie noch niedriger (5,5 %). Das liegt an der in den 1990er Jahren

7 Tigrinisch wird in Teilen von Eritrea und Äthiopien als Haupt- oder Zweitsprache gesprochen.

8 Kurden, die in der Türkei zur Schule gehen, werden dort in lateinischer Schrift (im Türkischen) alphabetisiert.

eingeführten Schulpflicht mit dem Fach Englisch ab der ersten Klasse (vgl. Schlenk 2015: 24).

1.3 Ziel dieser Arbeit

Wegen der hohen Zahlen des Alphabetisierungsbedarfs sollen Überlegungen zu möglichst effektiven Lehr- und Lernmethoden angestellt werden. Die vorliegende Arbeit mit dem Ziel, herauszufinden, ob Teilnehmer⁹ bereits in Basis-Alphabetisierungskursen Interesse zeigen, sich mithilfe von Vokabellernstrategien neuen Wortschatz anzueignen, leistet dazu einen Beitrag. Eine zentrale Fragestellung ist, ob bzw. wie gut die TN mit bestimmten Strategien arbeiten können. Weiter soll untersucht werden, welche Stärken und Schwächen die jeweilige Strategie aufweist und ob sie für diese Zielgruppe geeignet ist. In diesem Zusammenhang wird ermittelt, mit welcher Strategie der größte Lernerfolg bei den TN zu verzeichnen ist.

Durch Interviews und Evaluationsbögen der TN wird erhoben, welche Schwierigkeiten beim Arbeiten mit den verschiedenen Lernstrategien auftreten und welche der Strategien bei den TN den höchsten Beliebtheitsgrad aufweist. Außerdem zeigt das Auswerten von Lernfortschrittskontrollen nach jeder Unterrichtsphase, in der eine bestimmte Strategie vermittelt wurde, mit welcher Strategie die TN die wenigsten Fehler im Lernen von neuem Wortschatz machen.

Noch nie zuvor wurden Vokabellernstrategien in einem Basis-Alphabetisierungskurs auf ihre Eignung und Effektivität getestet. Es sollen neue Erkenntnisse in diesem Bereich gewonnen werden, indem die Potentiale des Einsatzes von Vokabellernstrategien in diesen Kursen erarbeitet werden.

Durch diese empirische Arbeit soll ein Beitrag zur Verbesserung der fremdsprachlichen Alphabetisierung geleistet werden.

⁹ Im Folgenden wird Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit TN abgekürzt.

1.4 Vorgehensweise

Im Folgenden wird der Aufbau der einzelnen Kapitel kurz beschrieben. Mit Kapitel 2 dieser Arbeit beginnt der Theorieteil. Dort werden zunächst zentrale Begriffe für das Fremdsprachenlernen definiert und voneinander abgegrenzt. Anschließend wird der Sprach- vom Schriftspracherwerb abgegrenzt und anhand dieser beiden Prozesse werden Schlussfolgerungen für die Alphabetisierungsarbeit gezogen.

Das 3. Kapitel bezieht sich auf die Herausforderungen, die einer Lehrkraft in Alphabetisierungskursen begegnen. Nachdem die unterschiedlichen TN in Alphabetisierungskursen und ihre sehr heterogenen Lernvoraussetzungen skizziert werden, wird auf die Unterschiede zwischen mutter- und fremdsprachlicher Alphabetisierung eingegangen. Zudem werden mithilfe des Konzepts für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs die Inhalte und Ziele von fremdsprachlicher Alphabetisierungsarbeit analysiert.

Das 4. Kapitel befasst sich mit Lernstrategien. Es werden in diesem Zusammenhang zunächst wichtige Konzepte voneinander unterschieden. Anschließend folgt eine Erklärung, welche Bedingungen und Einschränkungen beim Einsatz von Lernstrategien in nicht-muttersprachlichen Alphabetisierungskursen bestehen. Es wird auf die wichtigsten Klassifizierungssysteme von Vokabellernstrategien eingegangen und ein Vorschlag für ein Klassifizierungssystem von Vokabellernstrategien für die Anforderung der Alphabetisierung gemacht. Anhand dieses Systems wird die Strategieauswahl für die vorliegende Arbeit begründet.

Innerhalb des 5. Kapitels wird der Forschungsstand im Bereich der fremdsprachlichen Alphabetisierung im In- und Ausland und im Bereich des Arbeitens mit Vokabellernstrategien in der Alphabetisierung dargelegt. Das Kapitel wirft auch einen Blick auf den Strategieeinsatz in aktuellen Alphabetisierungslehrwerken. Weiter leitet es den empirischen Teil dieser Arbeit ein, indem es das eigene Forschungsinteresse und die forschungsleitenden Fragen, die durch die in den vorherigen Kapiteln beschriebenen Problemstellungen hergeleitet werden, explizit beschreibt.

Das 6. Kapitel umfasst eine Darstellung des Forschungsdesigns der vorliegenden empirischen Studie sowie die Vorstellung der ausgewähl-

ten Vokabellernstrategien im Einzelnen. Weiter wird die methodische Vorgehensweise der Datenerhebung erläutert. Im Sinne der Forschungstransparenz wird auch auf Störfaktoren eingegangen, die sich bei der Untersuchung ergaben, um die einzelnen Forschungsschritte ganzheitlich nachvollziehen und kritisch beurteilen zu können.

Die Testergebnisse werden im 7. Kapitel ausgewertet: Zunächst deskriptiv mit zunehmendem Differenzierungsgrad (Mittelwerte, Boxplots, Häufigkeitsverteilungen), anschließend inferenzstatistisch (Signifikanztests). Die Diskussion der Ergebnisse ist Inhalt des 8. Kapitels. Durch die Messresultate zur Strategieerprobung in Kapitel 7.1 bis 7.4, die Ergebnisse der Reflexionsbögen in Kapitel 7.5 sowie die inhaltsbezogenen Äußerungen der Interview-Ergebnisse in Kapitel 7.6 entstehen Interpretationsansätze, die in die Diskussion einfließen.

Die Schlussbetrachtung im 9. Kapitel reflektiert zum einen die wichtigsten Erkenntnisse der Studie. Zum anderen werden mögliche Anknüpfungspunkte und Forschungsdesiderate für weitere Arbeiten im Bereich der fremd- und zweitsprachlichen Alphabetisierung aufgezeigt.

2. Grundlagen und Strategien zum fremdsprachlichen Schriftspracherwerb

Bevor auf den Schriftspracherwerb eingegangen wird, sollen zunächst Grundkenntnisse zum Spracherwerb beleuchtet werden, da dieser in der Regel vor dem Schriftspracherwerb erfolgt und die Betrachtung der beiden aufeinanderfolgenden Lernerwerbsbereiche zum besseren Verständnis der besonderen Situation in DaF-Alphabetisierungskursen beitragen soll.

Für den Alphabetisierungsbereich ist es relevant, sowohl den Sprach- als auch den Schriftspracherwerb zu berücksichtigen und auch im BAMF-Konzept wird explizit darauf hingewiesen, dass in Alphabetisierungskursen sowohl Fremdsprach- als auch Schriftsprachkenntnisse vermittelt werden müssen, um den TN eine Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen:

„Ein Konzept, in welchem die vollständige ‚Verschmelzung‘ von DaZ- und Alphabetisierungsbereich vorgesehen ist, setzt eine gleichbedeutende Vermittlung schriftsprachlicher und sprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus“ (Feldmeier 2015: 46).

Lesen- und Schreibenlernen sowie das Lernen der Fremdsprache ist daher als ein sich wechselseitig ergänzender Prozess zu verstehen.

Zunächst werden relevante Begriffe für das Fremdsprachenlernen unterschieden, um anschließend ein detaillierteres Augenmerk auf Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen zu richten und daraufhin zum Schriftspracherwerb überzugehen.

2.1 Dichotomien beim Fremdsprachenlernen

Die Unterscheidung der Dichotomien Erlernen und Erwerben ist problematisch. Letztere ist definiert als eine Art von Spracherwerb, die durch unbewusstes und ungesteuertes Lernen erfolgt. Erwerben wird

stark durch die Umwelt beeinflusst. Eine fremde Sprache wird durch außerunterrichtliche, natürliche Aneignung erworben.

Erlernen ist das gesteuerte und gleichsam unnatürliche Gegenstück hierzu. Eine Fremdsprache wird gesteuert gelernt (vgl. Königs 2007: 435 f.). Es wird ein bewusstes Regelwissen aufgebaut und ein kognitiver und sprachlicher Entwicklungsstand vorausgesetzt, ohne den eine Fremdsprache nicht erlernt werden kann (vgl. Klein 1992: 32).

Auch Krashen geht in seiner Monitor-Theorie¹⁰ von zwei grundlegend verschiedenen Prozessen aus, die er *second language learning* und *second language acquisition* nennt.

In der Sprachdidaktik unterscheidet man außerdem zwischen Zweit- und Fremdspracherwerb. Der Terminus Zweitsprache ist mehrdeutig. Er wird einerseits durch „Fremdsprache“ erklärt und gilt entweder als erste Fremdsprache, also „die Sprache, die nach der Erstsprache erworben wird“ (Lewandowski 1990: 1285), oder als übergeordnete Bezeichnung für alle Sprachen, die nach der Muttersprache erlernt werden, also auch die dritte, vierte, fünfte usw. (vgl. Apeltauer 1997: 17). Außerdem kann der Terminus „Zweitsprache“ auf die Verkehrssprache eines Landes bezogen werden, wenn sich Bevölkerungsgruppen, deren Muttersprache nicht die Landessprache ist, untereinander in dieser Sprache verständigen. Dies ist z. B. bei Migranten der Fall. Eine Zweitsprache wird nach den üblichen Definitionen ungesteuert und ohne formalen Unterricht gelernt. Wichtig ist, dass mit ihr nicht eine qualitativ zweitrangige Sprache gemeint ist, die vom Sprecher schlechter als seine Erstsprache beherrscht wird, sondern dass sie zeitlich nach der ersten Sprache erworben wird (vgl. Merten 1997: 65).

Unter Fremdsprache ist dagegen eine Sprache zu verstehen, die im schulischen Unterricht durch die Lehrkraft vermittelt wird. Das Erlernen einer Fremdsprache ist demnach als ein gesteuerter Prozess anzusehen. Nur im schulischen Kontext besteht für den Lerner das Erfordernis, die gelernte Sprache zu verwenden (vgl. Klein 1992: 31).

Die beiden Sprachtypen können jedoch nicht strikt voneinander getrennt werden, da es manchmal zu Überschneidungen kommen kann und nicht alle Kriterien der Definition erfüllt sind. Als Beispiele nennt Oksaar Aufenthalte von Schülern im Land der Fremdsprache. In

¹⁰ Zur Monitor-Theorie vgl. Krashen (1981); Klein (1992).

solchen Situationen lernt der Schüler die Fremdsprache in zielsprachlicher Umgebung. Sie dient als Verständigung in informellen Situationen. Auch Lernen durch Internet und anderen Medien führen heutzutage zu Überschneidungen (vgl. Oksaar 2003: 14).

Allgemein lässt sich sagen, dass die Zweitsprache für den Betroffenen meist wichtiger ist als die Fremdsprache. Im Gegensatz zur Fremdsprache, die meist nur als potientiellles Verständigungsmittel in der Gesellschaft dient, weil sie nicht die Verkehrssprache eines Landes ist, kann die Zweitsprache zum „Überleben“ in einer bilingualen Gesellschaft erforderlich sein, da sie in dieser als Verständigungsmittel fungiert (vgl. Apeltauer 1997: 16).

In Hinblick auf die Situation im DaF-Alphabetisierungskurs ist es zudem schwierig, sich an die Unterscheidung von Fremdsprach- und Zweitspracherwerb nach der oben genannten Definition zu halten. Zwar befinden sich die Migranten im Zielsprachenland und haben bis zu einem gewissen Grad die Möglichkeit, im Alltag die Zielsprache zu sprechen, aber sie lernen vorwiegend durch den Unterricht, also gesteuert. Dies spricht gegen die Definition der Zweitsprache. Die meisten Lerner befinden sich in der Situation, dass sie (zumindest anfangs) kaum Möglichkeiten zur Kommunikation mit Muttersprachlern im Alltag haben oder wahrnehmen. Die neu zu lernende Sprache ist indessen die Verkehrssprache des Landes und somit von großer Wichtigkeit für die Lerner. Dies spricht gegen die Definition der Fremdsprache.

Der terminologische Streit über die Begriffe Zweitsprache/Fremdsprache ist alt und es besteht bis heute keine Einigkeit. Der Einfachheit halber wird sich für den weiteren Verlauf dieser Arbeit Oksaar und Merten angeschlossen und Zweitsprache und Fremdsprache als Synonyme verwendet. Sie führen aus, „dass eine strenge Differenzierung zwischen den Termini Zweit- und Fremdsprache [...] wenig fruchtbar ist, da sie zur Problemlösung selbst kaum beiträgt“ (Merten 1997: 65).

Es wird zwischen „eine Fremdsprache erlernen“ für den schulischen Kontext und „eine Fremdsprache erwerben“ für den natürlichen Weg unterschieden. Die Unterscheidung zwischen den Termini „Erwerben“ und „Erlernen“ lässt sich allerdings hinsichtlich der Prozesse des Lesen- und Schreibenlernens nicht aufrechterhalten. Man spricht von SchriftsprachERWERB, auch wenn dieser in der Regel gesteuert erfolgt.

Zudem wird, besonders in Bezug auf die Alphabetisierungsarbeit, zwischen Illiteralität und Literalität unterschieden. Das englische Wort für Illiteralität ist *illiteracy*, was mit „Analphabetismus“ oder „ohne Bildung“ übersetzt wird. Illiteralität und Analphabetismus wird in der Literatur meist synonym verwendet und wie folgt definiert: „Illiterat oder analphabetisch zu sein, ist vom Begriff her eine Mangelbestimmung, [...] das Nichtverfügen über Schriftsprache“ (Kleint 2009: 63). Illiterat zu sein bedeutet, dass eine Person nicht über ausreichende Kompetenzen verfügt, um in einer Gesellschaft schriftsprachlich zu handeln. In Deutschland ist eine beträchtliche Anzahl von Erwachsenen illiterat. Jedoch hängt die Illiteralität von der jeweiligen Gesellschaft ab, in der man sich befindet: In einem Entwicklungsland herrscht ein wesentlich geringeres Literalitäts-Level als in Industrieländern und man gilt somit wesentlich länger als illiterat.

Als Literalität (engl. *literacy*) wird im engeren Sinne „die Fähigkeit des Lesens und Schreibens bezeichnet“ (Abraham/Linde 2010: 892). Somit ist eine Person, die diese Fähigkeiten besitzt, literalisiert, jedoch ohne eine Aussage darüber zu treffen, in welchem Schriftsystem sie lesen und schreiben kann (vgl. Dürscheid 2006: 54).

Weiter gefasst meint der Begriff alles,

„was Menschen zur Teilhabe an der in der jeweiligen Gesellschaft üblichen Schriftkultur befähigt, sei es das Lesen eines Fahrplanes, die Benutzung eines Lexikons oder das Schreiben eines Briefes“ (Abraham/Linde 2010: 892).

Nach dieser Definition ist eine Person als literal zu bezeichnen, wenn sie funktional alphabetisiert ist, was bedeutet, dass sie schriftsprachlich an der Gesellschaft teilhaben kann. Im Englischen ist der Begriff *literacy* nicht immer mit Literalität gleichzusetzen, da er im weiter gefassten Sinne neben den Lese- und Schreibfertigkeiten auch grundlegende Rechenkenntnisse (*numeracy*) und den Aufbau eines Allgemeinwissens in verschiedenen Gebieten umfasst (vgl. Rokitzki 2016: 28). Im

engeren Sinne, also bezogen auf die Schriftsprachkompetenzen, können *literacy* und Literalität synonym verwendet werden.¹¹

2.2 Fremdspracherwerb

Im Folgenden wird der Zweit- und Fremdspracherwerb bei Kindern vor der Pubertät mit jenem bei Erwachsenen und Senioren kontrastiert.

Kindesalter

Unter Berücksichtigung der wichtigsten Zweitsprachenlerntheorien (vgl. Critical Period Hypothesis, Monitor Theorie, die neueren Fremdsprachenlerntheorien) lässt sich sagen, dass Kleinkinder eine Sprache ohne erkennbare Mühe erwerben – und ohne dass es nötig ist, sie bei ihrer sprachlichen Entwicklung zu leiten (vgl. Zimmer 1986: 49). Die kindliche Persönlichkeit lernt handelnd und spielerisch mit allen Sinnen. Bei Kleinkindern verläuft der Einstieg in eine Fremdsprache nach demselben Schema wie bei der Erstsprache. Dies ist in zahlreichen Studien belegt (vgl. Huneke/Steinig 2010: 37).

„Je jünger Kinder sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie auf jene angeborenen Erwerbsmechanismen zurückgreifen können, die auch den Erstspracherwerb erfolgreich machen“ (Tracy 2008: 160 f.).

Kinder verarbeiten die Muster und Strukturen der Fremdsprache und bauen sich ein Lexikon für deren Wortschatz auf. Das Faszinierende an dem frühen Zweitspracherwerb ist, dass zwei Sprachsysteme mit relativ geringer zeitlicher Verschiebung aufgebaut werden.

Zweitspracherwerb beginnt bei Kleinkindern, wie bei der Erstsprache, mit einer nach außen sehr ruhig wirkenden, stillen Phase, in der sich Kinder mit dem Klang und den Mustern der neuen Sprache ver-

11 Deutlich abzugrenzen sind diese beiden Begriffe von dem Terminus *literacy*, wie er in den naturwissenschaftlichen Didaktiken eingesetzt wird. Dort wird er gleichbedeutend mit dem Begriff der Kompetenz verwendet. Dies hat sich auch auf die Fremdsprachendidaktik übertragen, um den „direkten Zusammenhang zwischen sprachlichem Lernen und lebensweltlichen Kompetenzen“ (Hallet 2013: 67) deutlich zu machen.

traut machen. In dieser nonverbalen Phase sammeln Kinder Daten; sie beobachten, imitieren und probieren, um sich auf den fremden Rhythmus und Klang einzustellen. Sie kommunizieren sozusagen durch Lächeln, Blickkontakt, Gestik, Mimik und fragendes bzw. beantwortendes Hinzeigen.¹²

Es folgen erste Kommunikationsversuche mit der Produktion zunächst nicht weiter analysierter kurzer Wortketten, die sie nach dem Muster des Inputs produzieren. Diese anfänglichen Gesprächssequenzen werden viele Male wiederholt. Die ersten kurzen Sätze von Kindern bestehen daher stark aus vorfabrizierten, auswendig gelernten Strukturen und Mustern. Dabei kommt es auch oft zu Fehlsegmentierungen. Es kommt außerdem häufig vor, dass Wörter aus der Erst- und Fremdsprache in einem Satz vermischt werden, z. B. *you have a Katze* (vgl. Peltzer-Karpf 2007: 446 f.).

Variationen im Spracherwerb gibt es jedoch nicht nur altersbedingt, sondern auch individuell. Es gibt Kinder, die gerne kommunizieren, egal wie gut ihre Kompetenz ist, aber auch zurückhaltende Kinder, die lange in der *silent phase* verharren. Sicher ist jedenfalls, dass Eltern oder Kindergärtner den Erwerbsprozess zwar unterstützen und erleichtern können, die Sprache sich jedoch selbst organisieren muss.

Kleinkinder erwerben eine Sprache aus diesen Gründen ganz anders als Jugendliche oder Erwachsene, auf der Basis impliziter und induktiver Prozesse. Implizites Wissen drückt sich in Gefühlen aus und bezieht sich auf die Handlungen, ohne dass Wörter gebraucht werden müssen. Das intuitive Wissen ist Teil des impliziten Wissens. Es kann nicht ausdrücklich benannt oder im Detail beschrieben werden, wie etwas gemacht wird und welche Komponenten dazu beigetragen haben, dass eine Handlung erfolgreich war, da sie uns nicht bewusst sind. Grotjahn spricht in diesem Kontext von „Veränderungen in den kognitiven Verarbeitungsprozessen“ (Grotjahn 2005: 192).

In diesem Zusammenhang wird oft argumentiert, dass ein muttersprachähnliches Kompetenzniveau nur durch implizites Wissen zu erreichen sei. Es wird weiter behauptet, dass Kinder wegen ihrer altersspezifischen Einschränkungen (induktives/implizites Wissen) in ihrer

12 Zu empfehlen ist an dieser Stelle die zweibändige Publikation „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ (Ehlich/Bredel/Reich: 2008 a, 2008 b), in der die Entwicklung einzelner sprachlicher Dimensionen behandelt wird.

Sprachverarbeitungskapazität sprachlichen Input fokussierter aufnehmen und verarbeiten als Erwachsene, weshalb sie eventuell effektivere Sprachenlerner sind (vgl. Cochran/McDonald/Parault 1999: 32 f.). Die intensivere Verarbeitung von Input aufgrund des Alters ist bspw. für DeKeyser/Larson-Hall ein entscheidender Aspekt für Effizienzunterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. DeKeyser/Larson-Hall 2005: 37 f.).

Die bislang erhobenen Daten sprechen dafür, dass der frühe Einstieg in eine weitere Sprache positive Effekte auf die kognitiv-sprachliche Entwicklung eines Kindes hat und zudem einen positiven Start in eine neue Kultur garantiert.

Die biologischen Faktoren sind bei Kindern gut geeignet, eine Sprache zu erlernen. Folglich erscheint Fremdsprachenunterricht schon in der Grundschule sinnvoll. Zusätzlich zu den biologischen Faktoren weisen Grundschulkinder auch günstige Lernbedingungen wie Sprechfreude, Unbefangenheit, Neugier und Freude am Spiel auf. Der früh beginnende Fremdsprachenunterricht nutzt die in dieser Altersstufe besonders ausgeprägte Bereitschaft zum Hinhören, Imitieren und Reagieren sowie das große Mitteilungsbedürfnis. Kinder haben normalerweise keine großen Motivationsprobleme, sondern zeigen Interesse, mit ihrer Umwelt zu kommunizieren (vgl. Tracy 2008: 161).

Diese günstigen Voraussetzungen bieten einen guten Einstieg in die Fremdsprache. Sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Lernen wird durch die Vermittlung einer fremden Sprache ein entscheidender Grundstein für späteres Lernen in diesem Bereich gelegt, da die Kinder schon früh für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen sensibilisiert und die Sinnesorgane (Hören, Sehen) für die Aufnahme weiterer Sprachen geöffnet werden. Sie werden gefördert, eine aufgeschlossene Haltung gegenüber anderen Sprachen und Kulturgemeinschaften zu bekommen. Im Vergleich zu Erwachsenen sind sie toleranter und haben noch keine Vorurteile bzw. Stereotype von anderen Kulturen gebildet. Kinder sind daher aufgeschlossen gegenüber dem „Fremden“ (vgl. Christ 2007: 452 f.). Es ist wichtig, dass mit dem Fremden positive und freudige Aktivitäten verbunden werden.

Erwachsenenalter

Im Gegensatz zu Kleinkindern fällt es Erwachsenen in der Regel schwer, eine Sprache ohne kognitive Hilfen wie z. B. Grammatikregeln usw. zu lernen. Sie setzen sich bewusst mit einer fremden Sprache, ihren Strukturen und Besonderheiten auseinander und erlernen diese mithilfe unterschiedlicher Mechanismen. Besonders in der Schule wird Wert auf das Lernen der grammatischen Regeln in einer Fremdsprache gelegt.

Erwachsene erfahren beim schulischen Erlernen einer Fremdsprache auch, wie sie strategisch an das Lernen fremder Sprachen am besten herangehen können und welche Lernmethoden und Strategien für sie besonders geeignet sind. Sie setzen sich ein Ziel und erstellen eine entsprechende Strategie mit Zwischenzielen. Diese Pläne werden dann im Gehirn gespeichert. Dadurch entwickeln sie ein System der Selbstüberwachung (vgl. Pöppel/Wagner 2010: 140). Dieses explizite Lernen mithilfe von Regeln, das man durch Lehrbücher und Grammatiken erhält, kann jedoch scheitern, wenn die Regeln zu komplex oder kompliziert werden.

Die Fortschritte in der kognitiven Entwicklung verbessern die Möglichkeiten zu einer Reflexion von Sprache, Sprachenlernen und Kommunikation und zu einem Aufbau von Sprachbewusstheit bzw. Sprachlernbewusstheit. Erwachsene haben dadurch andere Zugangsmöglichkeiten als Kleinkinder und Grundschüler, eine Fremdsprache zu erwerben. Relevante Charakteristika sind, dass sie ein größeres sprachliches Vorwissen haben und kognitiv-analytische Fähigkeiten anwenden, um eine Fremdsprache zu lernen. Hinzu kommt, dass sich Erwachsene wegen ihrer größeren kommunikativen Fertigkeiten eher als Kinder zu einem spracherwerbsfördernden Input verhelfen können. Außerdem haben sie ein fortgeschrittenes Weltwissen und ein relativ ausgeformtes Repertoire an Strategien. Verglichen mit Kindern haben sie eher die Fähigkeiten, Fremdsprachenlernprozesse selbst zu steuern bzw. autonom zu gestalten (vgl. Quetz 2007: 464 f.).

Erwachsene erlernen die Lexik einer Sprache demnach, vor allem unter unterrichtlichen Bedingungen, schneller als Kinder, zumindest anfänglich. Hinsichtlich der Aussprache und der Morphosyntax gilt dies nur sehr eingeschränkt bzw. hält nicht lange an. In den vielen Stu-

dien¹³, die sich mit dem Thema Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter beschäftigen, zeigen die Probanden, im Gegensatz zu Kindern, eine viel höhere individuelle Varianz bezüglich der Geschwindigkeit der Aneignung der fremden Sprache sowie des letztendlich erreichten Standes (vgl. Grotjahn 2005: 190 f.).

Seniorenalter

Auch diese Altersgruppe findet sich in Alphabetisierungskursen wieder, weswegen sie in dieser Arbeit Erwähnung findet. Für statistische Ämter beginnt das Seniorenalter mit 60 bis 65 Jahren (vgl. Reimann/Reimann 1994: 5). Es ist allerdings schwer, eine genaue Grenze zu ziehen, weil die Charakteristika, die in dieser Arbeit aufgeführt werden, auch bereits für Menschen im Alter von 40 Jahren gelten können und keineswegs für alle Menschen über 60 Jahren gelten müssen (vgl. Berndt 2003: 27). Zudem hängt die Zuordnung zu einer Altersgruppe auch von einem unterschiedlichen kulturellen Stellenwert ab (vgl. Genuneit 2016: 251). Obwohl die Unterschiede zwischen den verschiedenen Individuen groß sind, können dennoch verallgemeinerbare Aussagen getroffen werden.

Verschiedene Untersuchungen¹⁴ zeigen, wie sich das fortschreitende Alter auf das Lernen auswirkt. In Tests, die z. B. Kombinationsfähigkeit und schlussfolgerndes Denken prüfen, schneiden ältere Menschen schlechter ab als jüngere. Besonders betroffen ist dabei das kognitive Leistungstempo. Das Kurzzeitgedächtnis, das die Fähigkeit besitzt, kurzfristig erhaltende Informationen zu speichern, die für unmittelbar bevorstehende Aktivitäten relevant sind, ist ein kognitiver Leistungsbereich, der im Laufe der Alterung schwächer wird. Dies gilt laut Kade (2009) als empirisch bewiesen:

„Im Gegensatz zum Langzeitgedächtnis nehmen die Kapazitäten des Speichers und die Gedächtnisleistungen im Kurzzeitgedächtnis mit zunehmendem Alter ab“ (Kade 2009: 133).

Diese Abnahme der Speicherfähigkeit des Kurzzeitgedächtnisses wird häufig mit zunehmender „Schusseligkeit“ Älterer begründet. Insbesondere bezogen auf neue, komplexe und unter Zeitdruck dargebotene

13 Vgl. u. a. Singleton/Ryan (2004); DeKeyser/Larson-Hall (2005).

14 Vgl. u. a. Birdsong (1999); Berndt (2003); Singleton/Ryan (2004).

Informationen reagiert das Kurzzeitgedächtnis störanfälliger und die Information kann nicht so lang aufrechterhalten werden (vgl. Kruse/Lehr 1999: 219). Im Gegensatz dazu ist das Langzeitgedächtnis weniger störanfällig. Es kann auch nach vielen Jahren früh erlernte Kompetenzen reaktivieren. So können bspw. viele Ältere heute noch Klavier spielen oder Fahrrad fahren (vgl. Kade 2009: 133 f.). Auch detaillierte Erzählungen von Kriegserlebnissen sind keine Seltenheit. Besonders Ereignisse, mit denen Gefühle und Emotionen verbunden sind, speichert das Langzeitgedächtnis.

Im Zusammenhang mit dem Lernen und dem Gedächtnis im Alter sollte betont werden, dass die Leistungsfähigkeit des Gehirns bei den meisten älteren Menschen so weit erhalten bleibt, dass auch Senioren noch neue Lern- und Gedächtnisstrategien erwerben können. Dennoch ist nicht zu leugnen, dass die Gedächtniskapazität aufgrund von neurophysiologischen Prozessen abnimmt (vgl. Fauss 2007: 24 f.).

Der häufig beobachtete Abfall der Gedächtnisleistung in höherem Alter muss aber nicht nur durch „Altern“ bedingt sein. Die in der Regel geringeren Leistungen älterer Menschen in Gedächtnistests können nicht ausschließlich durch einen Rückgang der Speicherkapazität des Gehirns erklärt werden, sondern entstehen auch, weil im Alter Gedächtnisstrategien wenig effizient genutzt werden. Dies wiederum lässt sich durch die Tatsache erklären, dass von Menschen im höheren Alter das Einprägen neuer Inhalte normalerweise nicht mehr so oft verlangt wird. Eine solche „Disuse-Hypothese“, also Leistungsschwäche begründet durch Nichtgebrauch bestimmter Fertigkeiten, die deren Verfall nach sich zieht (vgl. Kirchmann 1998: 58), lässt die Erwartung zu, dass der zu beobachtende Leistungsnachlass bei Personen, die auch im hohen Alter noch entsprechende Anforderungen haben und Übungen machen, nicht auftritt.

Die Lern- und Gedächtnisleistung gestaltet sich daher individuell. Sie ist abhängig von den Lernleistungen aus früheren Jahren sowie vom aktuellen Umfeld, das zum Lernen anregen und auffordern soll, aber auch lernhemmend sein kann (vgl. Kruse/Lehr 1999: 219). Dafür gibt es auch empirische Belege. Es ist inzwischen bewiesen, dass es im Alter zwar zu einem Kapazitätsabbau kommt, dass aber gesunde alte Menschen über genügend Reservekapazitäten verfügen, um ihre Ge-

dächtnisleistungen bei geeignetem Training beträchtlich steigern zu können (vgl. Berndt 2003: 123).

Im Seniorenalter treten defizitäre Veränderungen im akustischen Hören und im Sehbereich auf. Am auffälligsten sind die Veränderungen im Bereich der Sensorik, genauer gesagt im Bereich des akustischen Hörens:

„Bezogen auf eine fiktiv angenommene 100 %ige Hörfähigkeit im Alter von 20 Jahren beträgt der mittlere Hörverlust für 60-Jährige 20 % und für 80-Jährige 43 %“ (Berndt 2007: 471).

Der Hörverlust bezieht sich vor allem auf das Hören von hohen Tonfrequenzen, die von Senioren akustisch oft nicht mehr verstanden werden. Des Weiteren verschlechtert sich auch die Hörfähigkeit, wenn viele Hintergrundgeräusche existieren sowie bei Überschneidungen von Sprechteilen und in hallenden Räumen. Ältere Lerner haben durch das nachlassende Hörvermögen den Nachteil, die melodischen und rhythmischen Eigenschaften einer Sprache sowie verschiedene Laute nicht mehr vollständig wahrnehmen zu können. Was man nicht wahrnehmen kann, kann man auch nicht reproduzieren (vgl. Berndt 2003: 171 ff.).

Für das Deutsche sind bspw. die frikativen Konsonanten f, s und z betroffen. Auch sind Konsonanten weniger lautbetont als Vokale, wodurch ältere Personen oft Schwierigkeiten haben, phonetisch ähnliche Wörter und Sequenzen zu differenzieren, was zu einer Verwechslung von lautlich ähnlichen Wörtern führt. Der Anspruch des Hörverstehens an die Informationsverarbeitung in einer Fremdsprache ist daher viel höher. Die Lerner müssen sich stärker konzentrieren, um die kognitive Verarbeitung mit Erfolg durchzuführen.

Die Sehfähigkeit ist ein weiterer Bereich, der im Alter nachlässt, besonders, wenn es in einem Raum ziemlich dunkel ist. Im Gegensatz zum Auge eines 20-Jährigen nimmt das Auge eines 60-Jährigen nur noch zwei Drittel des Lichtes wahr. Die Konsequenz zeigt sich in einer geringen Kontrastempfindlichkeit (vgl. Berndt 2007: 471). Außerdem verliert die Augenlinse ihre Elastizität, je älter man wird. Bei vielen Menschen ist diese mit 60 Jahren vollkommen verloren gegangen. Die Folge ist, dass scharfes Sehen im Nahbereich nicht mehr möglich ist. Spätestens mit 50 Jahren können die meisten Menschen kleingedruckte Schrift nur lesen, wenn sie den Text weit von sich weghalten und be-

sitzen daher eine Lesebrille. Das Nachlassen der Elastizität der Augenlinse ist ein ganz normaler Prozess, der im Alter eintritt; vergleichbar erhöht sich die Blendempfindlichkeit, während sich zugleich das Dämmerungssehen verschlechtert. Im Gegensatz zu einem kleinen Kind, das Dinge scharf sehen kann, die nur 6 cm von seinen Augen entfernt sind, muss ein 50-Jähriger einen Gegenstand bereits etwa 40 cm von seinen Augen entfernen. Man spricht auch von der sogenannten Presbyopie, der Alterssichtigkeit¹⁵. Für den Alphabetisierungsunterricht älterer Lerner bedeutet das, dass möglichst große Schriften gewählt werden sollten.

Auch in der Psychomotorik zeigen sich mit fortschreitendem Alter Defizite. Unter psychomotorischen und sensomotorischen Fertigkeiten versteht man die im Laufe des Lebens erworbenen Verhaltensmuster von aufeinander abgestimmten koordinierten Bewegungen, die auf eine bestimmte Situation bzw. auf einen bestimmten Reiz erfolgen (vgl. Lehr 2003: 107). Die Psychomotorik wirkt sich auf die Reaktionsgeschwindigkeit aus. Im Alter verlangsamen sich diese Reaktionsprozesse, die unter anderem beim Schreiben benötigt werden. Durch die langsamere Informationsverarbeitung verringert sich die Schreibgeschwindigkeit ab einem Alter von etwa 60 Jahren. Außerdem nimmt die Fehlerhäufigkeit bei sehr komplexen Aufgaben zu, bei denen ältere Lerner zusätzlich unter Zeitdruck gesetzt werden. Die Reaktionszeiten verlängern sich zudem erheblich. Jedoch bearbeiten ältere Menschen eine Aufgabe oft genauer als jüngere, wodurch die Schnelligkeit bei jüngeren Personen durch die mangelnde Präzision relativiert wird.

Bei älteren Menschen nimmt außerdem die Fähigkeit ab, mehrere Stimuli zur gleichen Zeit zu verarbeiten. Dies hängt einerseits mit der größeren Schwierigkeit des zentralen Nervensystems zusammen, mehrere Reize parallel zu verarbeiten, andererseits auch mit dem genaueren Arbeiten bzw. mehrmaligen Kontrollieren der Richtigkeit ihrer Ergebnisse.

In der Forschung wurde außerdem herausgefunden, dass Senioren, die früher Beamte oder Angestellte waren, in der Regel eine kürzere Reaktionszeit haben, als solche, die früher Arbeiter waren. Die Reakti-

15 Zu Presbyopie vgl. BAGSO et al. (2015). Online unter: http://www.bagso.de/fileadmin/Aktuell/Publikationen/2015/Sehen_im_Alter_barrierefrei.pdf – Stand: 22.07.2017.

onszeiten sind daher nicht allein vom Alter abhängig, sondern auch von der Art der früheren Tätigkeit, dem Gesundheitszustand, der Persönlichkeit und dem Training (vgl. Lehr 2003: 113).

Die Aussprache ist, laut der Zweitsprachenlerntheorien, ein wichtiger Maßstab in Bezug auf das Beherrschen einer Fremdsprache. Senioren stellen diesbezüglich jedoch eine gesonderte Gruppe dar, weil sie normalerweise nicht das Ziel und den Anspruch haben, eine besonders gute Aussprache zu erlangen. Es werden aber in der Regel keine speziellen Schwierigkeiten festgestellt, wie sie bspw. beim Hör- und Sehvermögen auftreten.

Ältere Lerner sind auch meistens unsicherer als jüngere, da sie oft selbst der Meinung sind, dass sie zu alt sind, um noch neue Inhalte aufzunehmen und zu behalten. Daher müssen schlechtere Lernleistungen bei Senioren nicht unbedingt ein Zeichen nachlassender Lernfähigkeit sein, sondern sie sind ein Zeichen großer Zweifel, weil sie sich selbst nicht zutrauen, Gelerntes zu reproduzieren oder neue Lerninhalte selbstständig zu erschließen. Zudem weist Genuneit (2016) auf die für diese Altersgruppe stärkeren Einschränkungen der Mobilität, der Freizeitmöglichkeiten sowie der größeren Probleme im Gesundheitsbereich hin, die sich auf das Lernen auswirken können (vgl. Genuneit 2016: 256).

Fasst man die vorhergegangenen Ausführungen zum Lernen im Alter zusammen, wird bewusst, welche unglaubliche Leistung jeder Mensch vollbringt, der erst im Alter Lesen und Schreiben lernt. Viele ältere Personen in Alphabetisierungskursen sind primäre Analphabeten und können folglich nicht auf ihre Lernleistungen aus früheren Jahren zurückgreifen. Ergebnisse der Hirnforschung¹⁶ belegen zwar, dass ein Mensch nie aufhört zu lernen und auch mit 100 Jahren noch in der Lage ist, Neues zu erlernen, aber dafür muss das Gehirn gefordert und strapaziert werden, damit es leistungsfähig bleibt. Wenn erst im Alter angefangen wird strukturiert zu lernen, ist es sehr schwer, erstmals den neuen Input zu speichern. Es muss ein großer Aufwand betrieben werden, wenn ältere Lerner ihre Bildungsdefizite nachholen wollen und im fortgeschrittenen Alter noch anfangen, Lesen und Schreiben zu lernen. Die Lehrkraft muss die abnehmende Leistung des

16 Vgl. Singleton/Ryan (2004); Kroll/de Groot (2005); Hirschensohn (2007).

Kurzzeitgedächtnisses berücksichtigen bzw. demzufolge besonders langsam im Lernstoff voranschreiten und ggf. noch mehr Wiederholungen einbauen als für die restlichen Kursteilnehmer. Auch wegen der altersbedingten abnehmenden Psychomotorik brauchen die TN noch mehr Zeit beim Schreibenlernen. Es gibt zudem Beobachtungen, dass Alpha-TN über 40 Jahren ohne Schulbildung mit der Anwendung von Regeln nicht umgehen können, wodurch sie recht lange in einem früheren Entwicklungsstadium verbleiben (vgl. Traugott-Hajdu 2014: 37 f.). „Sie [die älteren Analphabeten] lernen langsamer, zeigen zum Teil Konzentrationsschwächen und eine reduzierte Merkfähigkeit“ (Genuneit 2016: 260).

Durch die parallel abnehmende Hörfähigkeit fällt es diesen TN noch schwerer, Laute zu identifizieren bzw. den korrekten Graphemen zuzuordnen und den Rhythmus der fremden Sprache zu erfassen, der unerlässlich ist, um Wörter in Silben aufzuteilen. Die nachlassende Sehkraft im Alter trägt zudem dazu bei, dass die noch nicht vertrauten lateinischen Buchstaben schlechter erkannt und auch undeutlicher reproduziert werden. Auch ist darauf zu achten, dass älteren Lernern bei der Aufgabenbearbeitung nicht zu viele unterschiedliche Dinge abverlangt und sie immer wieder ermutigt werden. Wichtig ist ferner, ihnen zu sagen, dass sie Fortschritte machen und zu zeigen, was sie bereits gelernt haben. Damit wird ihre Unsicherheit abgebaut, zu alt zum Lernen zu sein.

2.3 Schriftspracherwerb

Nachdem auf den Spracherwerb eingegangen wurde, der als Grundlage für den Schriftspracherwerb gilt, wird im Folgenden der Schriftspracherwerb im Kindes- und Erwachsenenalter thematisiert.

Für nicht-alphabetisierte Menschen ist Schreiben zu lernen harte Arbeit, da dieser Prozess aus vielen Teilfertigkeiten besteht. Verschiedene Laute müssen korrekt vom Gehör erfasst und identifiziert, dem passenden Graphem zugeordnet und durch die korrekte Handbewe-

gung zu Papier gebracht werden. Dies ist für Schreibanfänger ein hochkomplexer Prozess, der viel Zeit und Geduld verlangt.¹⁷

Die Fähigkeiten, Lesen und Schreiben zu können, gelten, zumindest in einem Industrieland wie Deutschland, als Voraussetzungen, um eine qualifizierte Ausbildung oder eine Arbeitsstelle zu finden. So ist das Aneignen von Schrift laut Zellerhoff (2009) von eminenter Wichtigkeit für Bildung und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Zellerhoff 2009: 104). Schrift macht die Menschen unabhängig, da sie eine Verständigung über Zeit und Raum hinweg ermöglicht. Traugott-Hajdu (2014) spricht außerdem noch den Faktor der Stressanfälligkeit von Analphabeten an, indem sie sagt:

„Wer schon alphabetisiert ist, hat eine fast unüberwindbare Sprosse der Integrationsleiter überwunden und sich auch durch mehr Selbstbestimmung physisch gegen Stress besser gewappnet“ (Traugott-Hajdu 2014: 27).

Beim deutschen Schriftsprachsystem handelt es sich um eine Alphabetschrift mit einem lateinischen Zeichensystem. Ein Laut wird nach bestimmten Regeln, die die Orthographie einer Sprache bilden, einem Buchstaben zugeordnet. Je eindeutiger die Laut-Buchstaben-Zuordnung in einem Schriftsprachsystem ist, desto leichter kann die Schrift der Sprache über eine reine Laut-Buchstaben-Zuordnung erlernt werden.¹⁸ Im Deutschen wird jedoch nicht eindeutig jeder Laut einem Buchstaben zugeordnet. Beispielsweise kann ein Laut durch verschiedene Buchstaben wiedergegeben werden ([f] = <f>, <v> Ferse vs. Vater) und umgekehrt kann ein Buchstabe verschiedene Laute wiedergeben (<e> = [e;, ə]):

„Das deutsche Schriftsystem basiert aus linguistischer Sicht auf einem hochkomplexen Zusammenspiel syntaktischer, morphologischer, phonologischer (in Teilen auch semantischer und pragmatischer) Strukturen“ (Weingarten 2002: 144).

17 Zum Thema Schriftspracherwerb vgl. auch Bredel/Siebert-Ott/Thelen (2004). Zum Thema Schriftspracherwerb in der Zweitsprache vgl. Becker (2011).

18 Das türkische Schriftsprachsystem hat z. B. eine eindeutige Laut-Buchstaben-Zuordnung.

Lerner benötigen somit mehr als eine klare Regel pro Phonem-Graphem-Zuordnung, um das deutsche Schriftsprachsystem zu beherrschen.

2.3.1 Strategien im Schriftspracherwerb bei Kindern

Wie beim Spracherwerb ist auch Schriftspracherwerb an das Alter eines Menschen gekoppelt. Kinder erwerben eine Schriftsprache auf andere Art und Weise als Erwachsene. Im Folgenden wird auf das dreistufige Erwerbsmodell für den muttersprachlichen Schriftspracherwerb von Uta Frith näher eingegangen. Es bildet die Basis für viele weitere Modelle, in denen ihr vorgeschlagenes Raster adaptiert, erweitert oder rezipiert wurde, bspw. in Modellen von Brügelmann (1994), Günther (1995) oder Valtin (1997). Es wird von einer dominierenden Strategie pro Stufe zur Verarbeitung von Schriftsprache ausgegangen. Dadurch ist dieses Modell für das Thema der vorliegenden Arbeit besonders interessant.

Unter Schriftspracherwerb wird Lesen- und Schreibenlernen zusammengefasst, um die Komplexität dieses Vorgangs angemessen zu beschreiben. Dabei setzen sich Lesen und Schreiben aus einem Bündel von Teilfertigkeiten zusammen. Schriftspracherwerb ist ein mehrstufiger Entwicklungsprozess und einige dieser Teilfertigkeiten werden schon weit vor Schulbeginn erworben. Frith (1985) hat mit ihrem Stufenmodell drei große Sequenzen der Erwerbsstufen entwickelt: die logographische, die alphabetische und die orthographische Stufe. In diesem Modell werden die Lernprozesse von Kindern in qualitativ unterschiedlichen Zugriffsweisen auf die Schriftsprache beschrieben. Da jede Phase sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben durchlaufen wird, sind es eigentlich sechs Stufen, die jedoch miteinander interagieren (vgl. Thiele 2007: 44). Abbildung 2 veranschaulicht die einzelnen Stufen. Die Pfeile zeigen dabei den Eintritt bzw. den Impuls zur nächsten Entwicklungsstufe, welche im Verlauf wechselt.

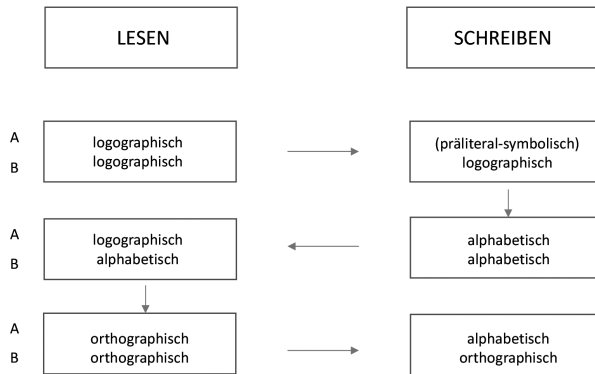


Abbildung 2: Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs nach Frith (1985)

Jede Phase ist in zwei Teilphasen gegliedert; A bedeutet, dass unterschiedliche Strategien für das Lesen und Schreiben verwendet werden und B heißt, dass die gleichen Strategien genutzt werden. Durch die Abbildung wird erkennbar, dass Lesen- und Rechtschreiblernen als sich gegenseitig unterstützende Prozesse angesehen werden, die im Unterricht von der Lehrkraft didaktisch durch die Koordination von Lese- und Rechtschreibunterricht umgesetzt werden können. Auch wird durch die Abbildung veranschaulicht, dass durch die lineare Stufenfolge von einem stetigen Kompetenzzuwachs ausgegangen werden kann (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 66).

In der frühen logographischen Stufe wird die Strategie angewandt, dass eine ganzheitliche Worterkennung anhand einiger „optisch herausstechender Gestaltmerkmale“ (Schröder-Lenzen 2013: 67) oder auffälliger Buchstaben stattfindet. So werden bspw. Schriftzüge wie Coca-Cola als Wortgebilde erkannt und korrekt erlesen. Dafür ist eine Buchstabenkenntnis jedoch nicht erforderlich, die Kinder können also noch nicht lesen, haben jedoch bereits erkannt, dass Sprache zur Kommunikation beiträgt, ohne zu wissen, wie dies genau funktioniert. Diese Strategie übertragen Kinder auf das Schreiben; sie schreiben ein paar Wörter, oft den eigenen Namen, ohne dass sie die Buchstaben erkennen. Produktiv eigene Wörter aus den geschriebenen Wörtern abzuleiten, funktioniert in dieser Phase nicht (vgl. Weingarten: 5). Die Strategie

gie ist natürlich sehr fehlerhaft, da bei dem infantilen-ganzheitlichen Lesen nicht wirklich Unterschiede in Wörtern wahrgenommen werden. Kinder überlegen meist nicht lange, sondern sagen das Wort, das sie anhand von bestimmten Merkmalen erkennen (look-and-say-Strategie). Neue Wörter können Kinder dadurch nicht erlesen, höchstens raten. Letztendlich geht es um das Erkennen einiger schriftähnlicher Zeichen (vgl. Schröder-Lenzen 2013:67 f.).

Innerhalb der Fertigkeit Schreiben findet nach und nach¹⁹ ein Strategiewechsel statt, um die Fehler der logographischen Strategie zu kompensieren. Es bildet sich die alphabetische Stufe, in der die Erkenntnis gewonnen wird, Laute bestimmten Buchstaben zuzuordnen. Dadurch können Lerner weitgehend lautgetreue Wörter „erlesen“ und auch Wörter verschriftlichen, die ihnen vorher unbekannt waren (vgl. Frith 1985: 306). In diesem Zusammenhang spielt besonders das Konzept der phonologischen Bewusstheit eine große Rolle, auf das auch in Alphabetisierungskursen immer wieder verwiesen wird und deren Aufbau ein entscheidendes Ziel in diesen Kursen ist (s. Kapitel 3.3). Die Verschriftlichungen orientieren sich dabei stark an der eigenen Aussprache. Die Strategie wird nach Frith erst auf die Fertigkeit Schreiben angewandt, bevor sie sich aufs Lesen überträgt (vgl. Kirschhock 2004: 38). Die Problematiken dieser Strategie zeigen sich in Schreibfehlern, die selbstverständlich beim lautgetreuen Schreiben passieren. Beim Lesen wird durch die offensichtlichen orthographischen Abweichungen schnell die eingeschränkte Verallgemeinerungsfähigkeit der alphabetischen Vorgehensweise deutlich. Auch kann durch die Konzentration auf die lautliche Ebene das Gelesene inhaltlich weniger gut erfasst werden (vgl. Rokitzki 2016: 39). Diese Schwierigkeiten führen zu einem Strategiewechsel beim Lesen hin zur orthographischen Strategie. Für die Fertigkeit Schreiben bleibt die alphabetische Strategie dagegen weiterhin bestehen (s. Abbildung 2).

In der letzten der drei Stufen kommt die orthographische Strategie zum Einsatz. Sie unterscheidet sich von der logographischen und alphabetischen Strategie dadurch, dass sie größere Einheiten verarbeitet:

19 Die Entwicklungsstufen laufen individuell und zu unterschiedlichen Zeitpunkten ab – Kinder desselben Alters befinden sich auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 68).

„The orthographic strategy is distinguished from the logographic one by being analytic in a systematic way and by being nonvisual. It is distinguished from the alphabetic one by operating in bigger units and by being non-phonological“ (Frith 1985: 306).

Durch das Orientieren an wiederkehrenden Buchstabenkombinationen, Silben, typischen Wortendungen und Morphemen können Wörter zunehmend auf einen Blick erkannt und auch semantisch entschlüsselt werden. Durch die mögliche Verarbeitung größerer Einheiten wird der Lese- und ebenso der Schreibprozess gefördert und beschleunigt. Das Lesen gelingt auch deutlich flüssiger (vgl. Schröder-Lenzen 2013: 72). Es bilden sich in dieser Stufe grammatische Kenntnisse aus, die schließlich zum Erlernen einer orthographisch korrekten Schreibweise führen (vgl. Springer/Wucher 2001: 52). Dadurch werden die Schwierigkeiten der alphabetischen Strategie überwunden.

Probleme in der letzten Stufe können eine Übergeneralisierung sein, das heißt, bekannte Rechtschreibregeln werden auch dort vom Lerner angewandt, wo er meint, diese Regeln zu erkennen. So ist es möglich, dass ein Lerner *liler statt lila schreibt, obwohl er dieses Wort vorher bereits schon einmal korrekt geschrieben hat (vgl. Sassenroth 1991: 42).

An dem Stufenmodell wurden verschiedene Aspekte bemängelt. So weist Günther (1995) darauf hin, dass die unterschiedlichen Entwicklungsphasen vom Lerner nicht strikt hintereinander durchlaufen werden, sondern dass sie teilweise parallel ausgeübte Zugriffsweisen der Lernenden bezeichnen.

Weiter ist die jeweils dominante Strategie auch von der auftretenden Sachstruktur beeinflusst. Demnach schreibt ein Lerner wiederholt auftretende Wörter schnell nach der orthographischen Strategie; fremde und unvertraute Wörter hingegen werden anfangs alphabetisch gelesen und geschrieben (vgl. Dürscheid 2006: 241).

In Friths Modell verschmilzt eine Strategie mit der nächsthöheren oder überformt diese, sodass die vorher verwendeten Strategien nicht mehr zugänglich sind. Dies ist nach Kirschhock (2004) unwahrscheinlich, weil

„bereits das Erlesen komplizierter Namen (z. B. von chemischen Verbindungen) den erwachsenen Leser wieder auf eine alphabetische Strategie des ‚Erlesens‘ zurückgreifen [lässt]“ (Kirschhock 2004: 38).

Zudem bleibt ungeklärt, ob die Strategien für den Lerner auch nach dem Durchlaufen der entsprechenden Phase weiterhin zur Verfügung stehen oder ob vielleicht neue Strategien hinzukommen und die angewandten verdrängen oder schwerer zugänglich machen (vgl. Frith 1985: 306).

Die Bekanntheit dieses und der darauf basierenden Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs war mit umfangreichen didaktisch-methodischen Konsequenzen für den Lese- und Schreibunterricht verbunden. Günther (1995) entwickelte Friths Modell weiter, indem er den Schriftspracherwerb von einer ergänzenden präliteral-symbolischen bis hin zu einer abschließenden integrativ-automatisierten Phase beschreibt.

Sein Modell zeigt außerdem auf, dass es nicht ausreichend ist, die Buchstaben eines Schriftsystems zu erlernen; neben der alphabetischen und der orthographischen Stufe ist „eine Phase der Integration und Automatisierung der Lese-Schreib-Strategien strukturiert dargestellt“ (Ritter 2010: 1121). Auch stellt das Modell dar, wie neue Strategien für die jeweiligen Fertigkeiten Lesen und Schreiben den Schriftspracherwerb fördern.

Bislang gibt es noch keine konkreten Arbeiten über einen parallel ablaufenden Erwerb einer Erstschrift und einer Zweit- bzw. Drittsprache (vgl. Ritter 2008 a: 166). Die bis heute existierenden Modelle beziehen sich alle auf den muttersprachlichen Schriftspracherwerb. Es wird daher nicht diskutiert, ob bzw. in welchem Maße ein parallel zum muttersprachlichen Schriftspracherwerb verlaufender Zweitschifterwerb den Schriftspracherwerb beeinflussen könnte.

2.3.2 Schriftspracherwerb bei Erwachsenen

Die in Kapitel 2.3.1 dargestellten Modelle von Frith (1985) und Günther (1995) wurden auch auf die Alphabetisierungsarbeit mit Migranten übertragen, jedoch ist die Angemessenheit einer solchen Adaption empirisch nicht ausreichend bewiesen. Kurvers/Zouw (1990) bestätigen aber die im Erwerbsmodell dargestellten Phasen für den schriftlichen Zweitspracherwerb von erwachsenen Lernern im Niederländischen.

Auch Faistauer et al. (2006) greifen die genannten Modelle im „Wiener Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung“ auf:

„Durch die Auseinandersetzung mit den Darstellungen des Erwerbsprozesses bei Kindern sind wir sensibilisiert auf die wichtigen und kritischen Phasen beim Erlernen einer Erstschrift, die auch bei Erwachsenen in unterschiedlichen Formen zu beobachten sind“ (Ritter 2005: 2).

Besonders durch die Aussage der wechselseitigen Beeinflussung der Fertigkeiten Lesen und Schreiben erinnert die Darstellung im Wiener Rahmencurriculum an das Modell von Frith. Die Übertragung auf die Erwachsenenbildung begründen die Autoren jedoch nicht durch wissenschaftliche Untersuchungen, sondern durch selbst gemachte Praxiserfahrungen (vgl. Feldmeier 2010: 31). Die Verfasser nennen in dem Rahmencurriculum explizit, welche vier Phasen (symbolisch-prälaterale, logografische, orthografische und alphabetische Phase, vgl. Ritter 2010: 1121 f.) Migranten beim Schriftspracherwerb (Lesen und Schreiben) durchlaufen. Die Phasen werden laut ihrer Darstellung je nach TN unterschiedlich schnell durchlaufen, da das Lerntempo individuell und sehr verschieden ist. Auch können sie in unterschiedlicher Reihenfolge durchlaufen werden (vgl. Faistauer et al. 2006: 33). Anhand der Orientierung an diesen Phasen werden die TN dem passenden Kursniveau zugeordnet.

Ein wichtiger Schritt für das Schreiben findet in der ersten Phase statt: einzelne Laute eines Wortes differenziert wahrzunehmen, zu identifizieren und diese Laute in korrekter Reihenfolge aufs Papier zu bringen, also ein gesprochenes Wort aufschreiben zu können (vgl. Faistauer et al. 2006: 34).

Die Phase beinhaltet daher die Lautdifferenzierung (Aufbau eines phonologischen Bewusstseins) und das Schreiben erster Buchstaben von erkannten Lauten. Damit lässt sich die alphabetische Strategie von dem in Kapitel 2.3.1 eingeführten Spracherwerbsmodell auf den Erwachsenenspracherwerb übertragen:

„Auch erwachsene Könnerrinnen und Könnerr nutzen also die alphabetische Strategie, wenn ihnen noch keine Muster und Strukturen der jeweiligen Orthografie zur Verfügung stehen“ (Brinkmann 2010).

Außerdem sind in dieser Phase das Erlernen der Schreibmotorik, die Unterscheidung von Groß- und Kleinschreibung, das Lesen einzelner Silben und die Entwicklung eines ersten Sichtwortschatzes sowie das Herausfiltern vertrauter Elemente innerhalb eines Textes verankert, ohne den gesamten Text zu verstehen (vgl. Feldmeier 2011: 30). Dadurch sind noch weitere Strategien zu erkennen: die orthographische Strategie durch den Aufbau einer ersten orthographischen und grammatikalischen Intuition und die logographische Strategie durch das Erkennen bekannter Wörter.

Auch in der zweiten Phase werden mehrere Strategien angewandt. Hier lernen TN phonetisch zu schreiben, kurze freie Texte zu verfassen, eigene Fehler zu korrigieren, Strategien zum Memorieren der Schreibweise von bestimmten Wörtern sowie einfache Interpunktionen zu verwenden, fremde Wörter zu erlesen und bekannte Abkürzungen und Informationen (Dr., 08:00 Uhr – 09:00 Uhr) zu erkennen und außerdem ihr Repertoire an bekannten Wörtern zu erweitern (vgl. Faistauer et al. 2006: 35 f.).

In der dritten Phase wird zudem die alphabetische Strategie angewandt, da auch in dieser Phase noch eine phonetische Vorgehensweise zu erkennen ist; allerdings wird sie immer stärker vom orthographischen Schreiben ersetzt. Die TN lernen in dieser Phase unter anderem, längere Texte zu schreiben, das Arbeiten mit dem Wörterbuch sowie Textsorten zu unterscheiden und zu schreiben (vgl. Feldmeier 2011: 31).

Die vierte und letzte Phase beinhaltet das relativ selbstständige (aber deutlich langsamere) Lesen und Schreiben mit vielen Orthographiefehlern. Die orthographische Strategie mit ihren vielen Regeln ist somit noch nicht derart gefestigt. Bis das Operieren mit Schrift automatisiert abläuft, vergeht viel Zeit. Es handelt sich bei der letzten Phase folglich um einen mehrjährigen Prozess (vgl. Rokitzki 2016: 46).

Auch Ritter (2010) bekräftigt Parallelen im Erwerb einer Schriftsprache von Kindern zu Erwachsenen und bezieht sich besonders auf das Stufenmodell von Günther (1995), das zeigt, „dass der Erwerb von Schriftsprache kein geschlossener, ungegliederter und zeitlich eng begrenzter Vorgang ist“ (Ritter 2010: 1121). Für die Alphabetisierungsarbeit mit Migranten ist dieses Stufenmodell besonders bedeutsam, da durch die Einbeziehung einer präliteral-symbolischen Phase, die bei

Frith nur am Rande erwähnt wird, und der logographemischen Phase notwendige Vorbedingungen für das Erlernen einer alphabetischen Schrift berücksichtigt werden (vgl. Ritter 2010: 1121). So gliedern sich unter anderem das Zeichnen oder die Imitation eines Schreibvorgangs wie Kritzelpfeile oder das Nachahmen buchstabenähnlicher Zeichen sowie Bildbetrachtungen in die präliteral-symbolische Phase ein (vgl. Rokitzki 2016: 41). Außerdem wird durch dieses Modell gezeigt, dass es nicht ausreicht, die Buchstaben eines Alphabets zu lernen, um Schreiben zu lernen, weil „neben der alphabetischen [...] eine orthografische und eine Phase der Integration und Automatisierung der Les-Schreib-Strategien strukturiert dargestellt [sind]“ (Ritter 2010: 1121).

Ferner überträgt Heyn (2013) in ihrer Arbeit die Phasen des kindlichen Schriftspracherwerbs auf die Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen:

„Überträgt man diese [...] Phasen auf den Schriftspracherwerb des Erwachsenen, so stützt es die Annahme, dass zunächst einzelne Laute bestimmten Buchstaben zugeordnet werden und eine lautierende Schreibweise ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur orthographischen Kompetenz ist“ (Heyn 2013: 33).

Damit untermauert sie auch die Wichtigkeit des Aufbaus einer phonologischen Bewusstheit.²⁰

Obwohl das Rahmencurriculum von Faistauer et al. (2006) noch nicht in Deutschland umgesetzt wurde, ist es dennoch denkbar, dass zumindest große Teile des Curriculums auch für den deutschsprachigen Raum erfolgreich dazu beitragen könnten, die Alphabetisierungsarbeit für Migranten zu verbessern.

Zu beachten sind allerdings die individuellen Faktoren der Lerner, die auch im Spracherwerb zu berücksichtigen sind, etwa Motivation, Sprachbegabung oder Persönlichkeit (vgl. Oksaar 2003; Edmondson/House 2011). Besonders der Faktor Alter scheint, wie beim Spracherwerb, auch auf den Schriftspracherwerb einen besonders großen Einfluss darauf zu nehmen, in welchem Tempo die verschiedenen Phasen

20 In der Profess-Fachtagung 2010 sagt auch Brinkmann, dass erwachsene Lerner beim Schriftspracherwerb ganz ähnliche Phasen durchlaufen wie Kinder (vgl. Brinkmann 2010).

durchlaufen werden und ob eine Alphabetisierung überhaupt noch möglich ist:

„Wenn jemand mit sehr geringen schriftsprachlichen Kompetenzen [...] im fortgeschrittenen Alter einen Alphabetisierungskurs besucht, wird es trotz bester Förderung und größter Motivation sehr schwer sein, die Zone des funktionalen Analphabetismus zu verlassen“ (Egloff et al. 2011: 21).

Traugott-Hajdu bestätigt diese Aussage, indem sie sagt, dass TN ab 40 Jahren und ohne Schulbildung lange im Anfangsstadium der Alphabetisierung verweilen (vgl. Traugott-Hajdu 2015: 38). Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, nimmt die Merk- und Lernfähigkeit des Gehirns mit dem Alter ab, was sich offenbar auch auf den Schriftspracherwerb auswirkt.

Hervorgehoben werden soll im Rahmen dieser Arbeit auch, dass in den genannten Phasen zum Schriftspracherwerb viele verschiedene Strategien zum Tragen kommen, die individuell und je nach schriftsprachlichem Leistungsstand eines TN angewandt werden können. Der explizite Erwerb von Lernstrategien wird im Wiener Rahmencurriculum also berücksichtigt. Ritter (2008) spricht im Zuge des Wiener Modells für Alphabetisierung von Migranten die konkrete Vermittlung von Lernstrategien an, bspw. das Memorieren von Wortbedeutungen durch ein Vokabelheft, wenn die Schriftkenntnisse soweit vorhanden sind: „Das bewusste Aufbauen solcher konkreten Strategien macht den guten, weil adäquaten Alphabetisierungsunterricht aus“ (Ritter 2008 b: 91).

2.3.3 Erfordernisse für eine gelingende Alphabetisierung

Wie bereits festgestellt, gibt es Parallelen zwischen dem Schriftspracherwerb im Kindes- und Erwachsenenalter. Es liegen jedoch keine wissenschaftlichen Konzepte vor, die belegen, dass der Schriftspracherwerb von Erwachsenen wirklich analog zum Erwerbsprozess bei Kindern verläuft. Große Abweichungen sind aber sicher in Faktoren wie „kognitiver Reife, Einstellung und Motivation zu erwarten“ (Feldmeier 2010: 33 f.).

Abweichend ist zudem, dass erwachsene Analphabeten ohne Schulbesuch, im Gegensatz zu Kindern, auf keinerlei Erfahrungen in schriftsprachlichen Erwerbssituationen zurückgreifen können, die ih-

nen Einblicke in eine Lese- und Schreibkultur geben. Kinder erfahren dagegen früh, dass Lesen und Schreiben eine wichtige Funktion hat und dass die Schrift mündliche Sprache darstellt. Sie lernen zunehmend das alphabetische Prinzip (vgl. Feldmeier 2011: 36 f.).

In fremdsprachlichen Alphabetisierungskursen werden TN Buchstaben, Wortschatz, Orthographie und Grammatik in einer Unterrichtssituation vermittelt. Damit dies erfolgreich gelingt, müssen die Bedürfnisse jedes einzelnen TN berücksichtigt werden – diese sind in Alphabetisierungskursen jedoch sehr heterogen: Manche TN setzen sich das erste Mal bewusst mit dem Thema Schrift auseinander, haben noch keine Konzepte und Fähigkeiten im Schriftsprachbereich entwickelt und noch keine phonologische Bewusstheit²¹ ausgebildet. Insbesondere Lerner ohne Vorkenntnisse durch eine muttersprachliche Alphabetisierung und ohne sprachliche Vorkenntnisse in der Fremdsprache haben es schwer, in einer neuen Sprache Lesen und Schreiben zu lernen, da der Erwerb einer Schriftsprache auf der mündlichen Sprache aufbaut (vgl. Rokitzki 2016: 47). Es ist schwer vorstellbar, was das Gehirn leisten muss, um die Fertigkeiten ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘, die man sich normalerweise im Kindesalter aneignet, im Erwachsenenalter nachzuholen.

Die Verknüpfung von Fremdsprachenlernen mit gleichzeitigem Erlernen eines Schriftsprachsystems ist eine große Herausforderung; es ist anstrengend und langwierig. Bevor die TN in der Lage sind, Wörter zu schreiben, müssen sie bestimmte Teilfertigkeiten erlernen, z. B. eine gerade Linie zu „malen“. Die Motorik der Hand muss geschult werden.²² Die Schrift wirkt am Anfang des Schreibenlernens oft krakelig und sehr ungenau. Es fehlt die Feinmotorik, den Stift angemessen über das Papier zu führen.

Außerdem muss auch die Mundmotorik trainiert werden. Deutsche Laute, die in der Erstsprache nicht vorkommen, können nur sehr schwer identifiziert und differenziert werden. Die korrekte Wiedergabe einiger deutscher Laute ist daher aufgrund einer unkorrekten oder unvollständigen Lautidentifizierung bzw. Lautdifferenzierung nicht möglich. Es kommt hinzu, dass Zunge und Lippen fremde Laute oft

21 S. Kapitel 3.3.

22 Zu Methoden, die auf die Stiftführung vorbereiten vgl. Albert et al. (2015); Rokitzki (2016).

nicht korrekt wiedergeben können. Das Deutsche besitzt neben sehr langen Lautkonsonantengruppen auch „unüberschaubare Silbenhäufungen und Wortungetüme, deren Klang kaum zu reproduzieren, weil schwer zu merken ist“ (Traugott-Hajdu 2014: 21).²³

Die Augen von ungebübten TN müssen filtern, welche Linien als Buchstabe klassifiziert werden und welche Linien keinen Buchstaben darstellen. Die Voraussetzungen für das okulomotorische System²⁴ müssen stimmen und die akustische Wahrnehmung muss fehlerfrei gelingen, um von der Struktur eines Graphems auf die Struktur eines akustischen Lautes und dessen passende Bedeutung zu schließen. Dies ist oft eine sehr große Hürde (vgl. Traugott-Hajdu 2014: 39 f.). Innerhalb des Alphabetisierungsunterrichts müssen also Hände, Ohren, Augen und Mund der Lerner und deren Wahrnehmung und Verknüpfung trainiert werden.

Es ist möglich, dass ein Lerner dem ersten Anschein nach auch nach vielen Stunden Alphabetisierungsunterricht keinen Lernfortschritt erzielt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich der TN nicht in einem Prozess des Lernens befindet, sondern vielmehr, dass andere Prozesse stattfinden, die wichtig sind, um die von der Lehrkraft angestrebten zu erreichen (vgl. Traugott-Hajdu 2014: 34). Dies kann aus eigener Praxiserfahrung bestätigt werden: Zuweilen dauerte es mehrere Monate, bis gewisse Strukturen begriffen und verinnerlicht wurden, sodass sie aktiv angewandt werden konnten.

2.3.4 Methodisch-didaktische Schlussfolgerungen für den Alphabetisierungsunterricht

Eine festgelegte oder obligatorische Didaktik für die fremdsprachliche Alphabetisierung existiert bisher nicht. Im Gegenteil: Die Lerner und die Lernvoraussetzungen sind in jedem Alphabetisierungskurs unterschiedlich.

23 In Heyn (2013) findet sich ein Überblick über die Besonderheiten der in Alphabetisierungskursen oft vorkommenden Herkunftssprachen.

24 Das System, welches zielorientierte Augenbewegungen ermöglicht und koordiniert (vgl. Reichert 2000: 144 f.).

Laut Traugott-Hajdu (2014) gehen Lerner beim Schreibenlernen normalerweise so vor, dass sie eine bestimmte Bedeutung mit einem vagen Wortklang verbinden. Diesen Wortklang graphisch wiederzugeben, stellt für sie allerdings ein großes Problem dar, weil dafür die Regeln der Phonem-Graphem-Zuordnung beherrscht werden müssen. Daher passiert es, dass TN sich verlesen oder verschreiben, weil sie das Wort meist schon einmal gesehen haben, aber den Wortklang aufgrund der fehlenden Phonem-Graphem-Zuordnung nicht korrekt wiedergeben können (vgl. Traugott-Hajdu 2014: 52). Es empfiehlt sich daher in der Erwachsenenalphabetisierung, dass nach Möglichkeit lautierend zu schreibende Wörter am Anfang der Alphabetisierung stehen. Wenn erforderlich, sollte bei nicht lautgetreu geschriebenen Wörtern auch die korrekte Orthographie des Wortes notiert werden, damit diese vom Lehrer und nicht von anderen Personen (z. B. Familienmitgliedern oder anderen Kursteilnehmern) korrigiert wird, wodurch die Funktion des Lehrers infrage gestellt werden könnte (vgl. Heyn 2013: 33 f.). Wenn didaktisch in Alphabetisierungskursen nicht sorgfältig gearbeitet wird, besteht die Gefahr, dass Orthographie- und Ausspracheprobleme verschleppt und fossilisiert werden. Die Lehrkraft muss entscheiden, ob der vom Lerner produzierte Laut noch als adäquates Phonem zu einem bestimmten Graphem gilt oder nicht. In manchen Fällen bleibt ihr nur eine Kontrolle und Bewusstmachung der Mundmotorik und der Artikulation, um Laute korrekt zu identifizieren:

„Wer nie MigrantInnen Lesen und Schreiben gelehrt hat, weiß nicht, wie viele ambivalente Laute es z. B. zwischen m und n geben kann, um Unsicherheiten zu kaschieren“ (Traugott-Hajdu 2014: 24).

Außerdem ist es für die Lehrkraft wichtig, den TN einen Methoden- und Strategiepluralismus anzubieten, um jedem Lerner die Möglichkeit zu geben, individuell die für ihn passenden Strategien und Methoden einzusetzen, die ihm helfen, die deutsche (Schrift-)Sprache zu ler-

nen.²⁵ Es gilt daher der Grundsatz, „lernenden Menschen vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen“ (Nickel 2000: 86).

Ein anderer Zugang zur Alphabetisierungsarbeit in einer Fremdsprache besteht darin, die Fremdsprache nicht derart zu vermitteln, dass die Schrift im Fokus steht, sondern sich erst auf die mündliche Kompetenz zu konzentrieren, da sie die Basis für den Schriftspracherwerb darstellt:

„Für Deutschlernende mit wenig Stifterfahrung stellt die Schrift keine Unterstützung im Zweitspracherwerb dar, sondern ist ein eigener Lerngegenstand, dessen Aneignung erst dann gelingen kann, wenn der Schriftspracherwerb auf mündlich verständlichem Material aufbaut“ (Mempel/Ochs/Schramm 2013: 50).

Besonders wichtig bei diesem Ansatz ist, dass die Lehrperson das Hörverstehen der TN schult, die Sprachbewusstheit der Lerner unterstützt und freie Sprechübungen gestaltet – alles, ohne die Schrift einzusetzen (vgl. Mempel/Ochs/Schramm 2013: 50 ff.).²⁶

Im Alphabetisierungsunterricht ist es durch die aufgeführten Schwierigkeiten sehr wichtig, dass die Lehrkraft neues Wissen nicht einfach nur lehrt, indem sie es vorträgt. Da würde die Wissensvermittlung wohl bei den meisten TN schon aufgrund der Sprachbarriere scheitern. Lernendes Handeln ist hier das Schlüsselwort. Auf diese Weise sollen die TN kognitive und operative Fähigkeiten gewinnen. Lernendes Handeln erfolgt progressiv anhand folgender Stufen: Die TN sollen erst behelfsweise Informationen innerhalb ihrer weitumfassenden Bedeutung erfassen, bevor in der zweiten Stufe das Schreiben von einfachen Sätzen und das Lesen von einfachen Texten folgt und anschließend Lesen und Schreiben als selbstverständlich betrachtet werden (vgl. Traugott-Hajdu 2014: 36). Dieser Prozess braucht viel

25 Hinsichtlich Methoden in Alphabetisierungskursen ist das Methodenhandbuch von Alphamar – Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende von Albert et al. (2013) sehr empfehlenswert. Im Projekt Alphamar wurden sieben Methoden zum Schriftspracherwerb von erwachsenen Migranten empirisch untersucht, vgl. Homepage Alphamar: https://www.uni-marburg.de/fb09/igs/arbeitsgruppen/daf/alphamar/index_html – Stand: 16.08.2016. Im Kursbuch Alphamar werden die Methoden kontinuierlich angewandt.

26 Praxisbezogene Beispiele zur Schulung der mündlichen Kompetenz sind in Mempel/Ochs/Schramm (2013) zu finden.

Zeit, muss gründlich geplant werden und variiert zudem je nach Vorbildung des TN.

2.3.5 Exkurs: Handlungsorientierter Unterricht

Um das Ziel des BAMF-Konzepts zu erreichen, den Alphabetisierenden eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft zu ermöglichen (s. Kapitel 3), empfiehlt sich ein handlungsorientierter Unterricht, in dem die TN selbst (mit)entscheiden können, welche Materialien sie bearbeiten, damit sie bestimmte Lernziele erreichen. Unter handlungsorientiertem Unterricht versteht sich

„ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, sodass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ (Jank/Meyer 2014: 315).

Es handelt sich um ein didaktisch-methodisches Konzept, das eine lange Historie aufweist und in Diskussionen der Fremdsprachendidaktik seit Ende der 1980er Jahre stark an Einfluss gewonnen hat.²⁷

Die Ansätze für handlungsorientierten Unterricht gehen bis ins 18. Jahrhundert zurück. Bereits Pestalozzi (1746 – 1827) forderte innerhalb seiner ganzheitlichen Pädagogik das Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“, um sowohl intellektuelle als auch sittlich-religiöse und handwerkliche Fähigkeiten zu unterstützen (vgl. Seel/Hanke 2015: 250).²⁸ Ganzheitlichkeit bezieht sich sowohl auf die Lerner, die mit allen Sinnen angesprochen werden, als auch auf die Auswahl der Unterrichtsinhalte, die anhand der entstehenden Fragen und Probleme innerhalb des vereinbarten Handlungsprodukts erfolgt. Zudem schließt sie die gewählten Unterrichtsmethoden mit ein, die im Sinne des handlungsorientierten Unterrichts ganzheitlich sein müssen, bspw. Gruppenarbeit, Projektunterricht, Rollenspiele oder Experimentieren. Die Ganzheitlichkeit ist demzufolge ein wichtiger Grundsatz innerhalb dieses

27 Eine Einführung in das Konzept findet sich in Gudjons (2008). Wöll (1998) liefert eine theoretisch präzise Auslegung der didaktischen Grundbegriffe.

28 Andere frühe Ansätze für handlungsorientierten Unterricht finden sich bei Rousseau (1712–1778), Fröbel (1782–1852) und Diesterweg (1790–1866).

Konzeptes und setzte sich gegen den Frontalunterricht mit seiner einseitig kognitiven Zielausrichtung durch (vgl. Meyer 2011: 413 ff).

Ein weiteres Grundprinzip der Handlungsorientierung ist die Lernerorientierung. Der Lerner steht im Mittelpunkt des Geschehens; es wird sich an seinen bevorzugten Lernweisen orientiert und er wird von Anfang an in das Unterrichtsgeschehen mit eingeplant. Ein handlungsorientierter Unterricht ist somit lerneraktiv. Schüler sollen möglichst wenige Vorgaben bekommen; sie sollen lernen, selbst Verantwortung für ihr Lernen zu tragen, selbstständig Aufgaben zu lösen und mit dem Partner oder in einer Gruppe zusammenzuarbeiten. Die subjektiven Interessen und Erfahrungen von Lernern sind der Ausgangspunkt des Unterrichts. Er schafft Freiräume, in denen die Lerner die Gelegenheit haben

„durch einen handelnden Umgang mit neuen Themen und Problemen sich der eigenen Interessen bewusst zu werden und sie kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln“ (Jank/Meyer 2014: 316).

Die Didaktik sieht die Lerner heute als eigenaktive Individuen an, die das vom Lehrer dargebotene Material und die dazugehörigen Informationen für sich verwenden. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis hat sich durch diese Ansicht stark verändert. Ein Ziel eines handlungsorientierten Unterrichts ist die erfahrbare Konkretisierung von Unterrichtsmaterialien und die Entstehung eines Handlungsprodukts durch die Lerner, mit dem sie sich identifizieren können, z. B. eine Collage, eine Exkursion oder eine Klassenzeitung. Der Unterricht sollte so oft wie möglich Ergebnisse enthalten, die angefasst oder vorgeführt werden können und die auch zu einem späteren Zeitpunkt für die Schüler noch einen Gebrauchswert haben (vgl. Jank/Meyer 2014: 319).

In Alphabetisierungskursen für erwachsene Migranten orientiert man sich hinsichtlich der sprachlichen Handlungsorientierung oft an dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen²⁹ für Sprachen. Dort werden die Lerner als sozial Handelnde betrachtet, wobei der Fokus auf der Vermittlung kommunikativer Kompetenzen, prozeduralem Wissen und Lernstrategien liegt (vgl. Kukhareno/Noack 2010: 77). Für fremdsprachliche Alphabetisierungskurse wird dem Begriff Handlungsorientierung jedoch eine besondere Bedeutung zugeschrieben, da

29 Kurz: GeR.

die Lerner nicht, wie im GeR vorausgesetzt wird, schon gewisse Kompetenzen im Lesen und Schreiben aus früherer Schulerfahrung mitbringen. Die Basiskompetenzen müssen erst einmal aufgebaut werden. Außerdem kommt in Alpha-Kursen das Problem hinzu, dass das Erlernen der mündlichen Sprache gleichzeitig mit dem Schriftspracherwerb erfolgt (vgl. Kukhareno/Noack 2010: 77 f.). Diese Schwierigkeiten müssen bei der Umsetzung eines handlungsorientierten Unterrichts berücksichtigt werden. Somit können vom GeR nur Impulse abgeleitet werden. Ein handlungsorientierter Unterricht, der speziell auf die Zielgruppe der Analphabeten eingeht, ist dann sehr empfehlenswert:

„Der Prozess des Schrifterwerbs ist nur dann erfolgreich, wenn im Zentrum des Unterrichts nicht nur die Vermittlung von zweitsprachlichen und schriftsprachlichen Kenntnissen, sondern auch die Einbeziehung schriftsprachlicher Handlungen von Kursteilnehmenden aus dem Alltag und ihre Bedürfnisse stehen“ (Kukhareno/Noack 2010: 78).

Auch laut dem Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs soll die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Erwerb der deutschen Sprache für TN im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts stattfinden. Die TN sollen auf ein alltagsrelevantes schriftsprachliches Handeln vorbereitet und zum selbstständigen Lernen über den Kurs hinaus befähigt werden. Außerdem sollen Kompetenzen erkannt und Fortschritte auch unter dem Niveau A1 bewusstgemacht werden, um die Motivation und den nachhaltigen Lernerfolg zu fördern (vgl. Feick/Schramm 2016: 221). Es muss jedoch bedacht werden, dass sich aufgrund der Zielgruppe, des Lernniveaus der TN und der Sprachbarrieren nicht alle Aspekte der Handlungsorientierung berücksichtigen lassen. Allein aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten hinsichtlich interessenbasierter Absprachen zwischen Lernern und Lehrkraft und zwischen Lernern ist dieses Konzept dort nicht ganz einfach umzusetzen.

Es ist in diesem Zusammenhang wichtig zu berücksichtigen, dass der persönliche Einsatz sowohl vom Kursleiter als auch von den TN in einem handlungsorientierten Unterricht sehr groß ist und für manche TN (noch) zu hohe Anforderungen stellt. Der Dozent hat zudem weniger Kontrollmöglichkeiten in Bezug auf sprachliche Äußerungen der TN, die in einem Alphabetisierungskurs sehr wichtig sind, damit sich Teilbereiche der Sprache nicht falsch einprägen.

Die Umsetzung einer handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung gelingt durch die sukzessive Öffnung des Unterrichts. Es werden Verfahren des selbstgesteuerten Lernens beleuchtet, die sich auch in einem Alphabetisierungskurs anwenden lassen, der dort herrschenden starken Heterogenität entgegenwirken, (soweit möglich) die aktive Mitgestaltung der Lernprozesse durch die TN fördern und das Erlernen der Schriftsprache anhand von binnendifferenzierten Arbeitsweisen unterstützen (vgl. Feick/Schramm 2016: 222). Auf die Umsetzung wird in Kapitel 8.4 konkreter eingegangen.

3. Herausforderungen in fremdsprachlichen Alphabetisierungskursen

Alphabetisierungskurse richten sich an Personen, die Hilfe beim Schriftspracherwerb benötigen. Sie erlernen eine Fremdsprache und werden gleichzeitig im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert. Die TN in Alphabetisierungskursen erwerben Schreib- und Lesekompetenzen sowie Sprachkenntnisse in der Zielsprache. Damit unterscheiden sie sich erheblich von den allgemeinen Integrationskursen, da dort der Fokus nicht auf der Alphabetisierung der TN liegt (vgl. Schuller et al. 2012: 13). Im Unterschied zu reinen Integrationskursen werden in Alphabetisierungskursen also „grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen und die für eine elementare Kommunikation notwendigen Deutschkenntnisse“ (Rother 2010: 9) erworben.

In Deutsch-Alphabetisierungskursen arbeitet man in der Regel mit kleinen Gruppen, da sich aufgrund der starken Heterogenität und der sehr kleinschrittigen Vorgehensweise mit jedem TN intensiv beschäftigen muss. Alphabetisierungskurse zeigen häufig eine hohe Abbruchzahl, da TN Kurse wechseln, viele Fehlzeiten haben oder abgeschoben werden können.

Migranten, die in einer fremden Sprache, in diesem Fall im Deutschen, alphabetisiert werden, stellen eine besondere Zielgruppe dar. Zum einen verfügt der Großteil der TN in diesen Kursen über sehr geringe Deutschkenntnisse, was die Alphabetisierung erschwert, da das Erklärte oft einfach nicht (richtig) verstanden und somit aufgenommen bzw. umgesetzt werden kann. Zum anderen besteht die Schwierigkeit, bestimmte Laute korrekt auszusprechen. Problematisch ist auch, dass zwischen bestimmten Lauten zum Teil kein Unterschied gehört wird, da diese Laute so in der Erstsprache nicht existieren oder die Differenzen zwischen ihnen keinen Phonemstatus haben. Ein Beispiel hierzu ist die Unterscheidung zwischen den Lauten o und u, die sich für viele Arabisch sprechende Analphabeten gleich anhören, da

im (Hoch-)Arabischen nur die drei Vokale a, i und u existieren. Daher müssen viele TN erst einmal für einzelne Laute sensibilisiert werden, um sie unterscheiden zu können. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, zu Beginn mit bekannten Lauten zu arbeiten; sehr ähnlich klingende Laute sollten nicht parallel eingeführt werden.

Hinzu kommt, dass die Schreibung von links nach rechts für viele Arabisch sprechende TN, die in der Erstsprache alphabetisiert sind, anfangs schwierig ist. Dies zeigt sich daran, dass zu Beginn des Schreiblernens im lateinischen Schriftsprachsystem zuweilen auch von rechts nach links geschrieben wird.

Eine weitere große Herausforderung in Alphabetisierungskursen ist die starke Heterogenität der TN. Um einen besseren Überblick über die Strukturen und die Bandbreite der TN zu bekommen, werden diese nun genauer betrachtet.

3.1 Teilnehmer in Alphabetisierungskursen

Alle TN, die in Alphabetisierungskurse eingestuft werden, brauchen eine Schriftsprachförderung. Seit das Zuwanderungsgesetz am 01. Januar 2005 in Kraft getreten ist, wurde bis Ende 2008 mehr als 656.000 Personen eine Genehmigung zur Teilnahme an einem Integrationskurs erteilt. Im Jahr 2008 besuchten 13,9 % der Integrations-Kursteilnehmer einen Alphabetisierungskurs. Das stellt unter den normalen Integrationskursen den größten Teil unter den sogenannten Spezialkursen dar.³⁰ Andere Spezialkurse sind z. B. Frauenkurse oder Elternkurse (vgl. Rother 2010: 9).

Die Ursachen für Analphabetismus können sich je nach Heimatland und Form des Analphabetismus unterscheiden. Meistens haben die TN in Alphabetisierungskursen aber ein Merkmal gemeinsam: die Armut. Diese kann den ökonomischen Bereich umfassen, z. B., dass Familien oder Gesellschaften das Geld fehlt, ihre Kinder oder ihren

30 Die Teilnehmerzahlen in den Integrationskursen mit Alphabetisierung liegen laut BAMF für den Zeitraum von 2005 bis 2014 bei 113.449 Personen. Das sind 10 % aller Integrationskursteilnehmer und somit im Vergleich zu den im Jahr 1986 erfassten Teilnehmerzahlen vom Sprachverband für ausländische Arbeitnehmer im jährlichen Durchschnitt fast siebenmal so hoch (vgl. Feick/Schramm 2016: 214).

Gesellschaftsmitgliedern die Grundausbildung zu ermöglichen. Es kann sich aber auch um Armut im Bereich der Kultur handeln, wenn die TN aus Ländern kommen, in denen vorausgesetzt wird, dass hauptsächlich Männer eine Bildung erhalten sollen und die Frauen für den Haushalt und die Kindererziehung zuständig sind, wofür angeblich keine Bildung erforderlich ist. Männer sind weniger stark von Analphabetismus betroffen als Mädchen und Frauen. Bei Letztgenannten sind es auch heute noch etwa 75 % der Analphabeten weltweit. „Today, nearly 17 % of the world’s adult population is still not literate; two thirds of them women, making gender equality even harder to achieve“ (UNESCO Homepage).

Weitere Ursachen für Analphabetismus können soziale Armut oder sozialer Stand sein, was bedeutet, dass die Betroffenen aus der Gesellschaft ausgegrenzt werden, ihr Schulbesuch nicht gefördert wird oder dass deren sozialer Stand in der Gesellschaft nicht viele Kenntnisse des Schriftsprachsystems erfordert (vgl. Fischer/Koch 1991: 120). Auch politische Hintergründe wie Krieg im Heimatland und dadurch resultierendes Fehlen eines Schulbesuchs können ein Grund für Analphabetismus sein. Außerdem gibt es Sprachen wie Kurdisch oder bestimmte afrikanische Sprachen und Dialekte, die überwiegend mündlich überliefert sind und kaum schriftlich festgehalten wurden (vgl. Fischer/Koch 1991: 120).

Im Bereich der Alphabetisierungsarbeit mit Migrant*innen lassen sich TN hinsichtlich ihrer schriftsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten größtenteils in vier Gruppen unterteilen:

„Wird als Unterscheidungskriterium die schriftsprachliche Kompetenz gewählt, so lassen sich mindestens vier Gruppen beschreiben: primäre Analphabeten, funktionale Analphabeten, sekundäre Analphabeten und Zweitschriftler*innen“ (Feldmeier 2010: 16).

Im Folgenden wird erklärt, durch welche Merkmale diese Gruppen definiert werden.

3.1.1 Primäre Analphabeten

Man spricht von einem primären Analphabeten, wenn der Betreffende in seinem Leben nicht oder nur sehr kurz in der Schule gewesen ist

und folglich in der Regel nie Lesen und Schreiben gelernt hat. Er ist daher weder in der Erstsprache noch in einem anderen Schriftsystem alphabetisiert. Die Gründe dafür sind unterschiedlich und können von der Tatsache, dass es keine Schule in der Heimat gibt, bis zu dem Grund, schon als Kind arbeiten gehen zu müssen oder auf die Geschwister aufzupassen, variieren (vgl. Feldmeier 2010: 16). Laut Teilnehmerdaten des BAMF sind 37,2 % der Kursteilnehmer primäre Analphabeten (vgl. Schuller et al. 2012: 36).

Im Verlauf des Alphabetisierungskurses steigern primäre Analphabeten aus den vier relevanten Gruppen ihre Deutschkenntnisse in der Regel am wenigsten. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass sie lernungsgewohnt sind. Damit ist gemeint, dass sie das institutionell gesteuerte Lernen, wie es in der Schule der Fall ist, nicht kennen. Sie haben meist offensichtliche Schwierigkeiten im Lernprozess, deren Ursachen in einer fehlenden oder nicht ausreichenden Schulbildung liegen (vgl. Feldmeier 2010: 21).

Der fehlende Schulbesuch wirkt sich folglich nicht nur auf das nicht erlernte Lesen und Schreiben aus, sondern auch auf viele andere Kompetenzen, die durch Schulerfahrung gesammelt werden. So haben primäre Analphabeten oft große Probleme, verschiedene Aufgabentypen zu bearbeiten, was sich darin zeigt, dass sie schnell nicht weiterwissen, was sie tun sollen, wenn z. B. eine Ankreuzaufgabe oder eine Lückenaufgabe zu lösen ist. Auch der selbstständige Umgang mit einem Lehrwerk fällt ihnen oft sehr schwer. Sie erkennen die Struktur eines Lehrwerks nicht, z. B. dass es sich in Kapitel gliedert und dass am Ende eines Kapitels oft Erklärungen oder Wortschatz als Hilfestellungen zu finden sind (vgl. Feldmeier 2011: 19). Dass primäre Analphabeten die größten Schwierigkeiten haben, in einer Fremdsprache alphabetisiert zu werden, bestätigt auch die Threshold-Hypothese. Demzufolge muss ein Mensch über ein Mindestmaß an muttersprachlicher Kompetenz verfügen, damit eine Zweitsprache erlernt werden kann. Wenn dagegen ein hoher Bildungsstand in der Muttersprache vorliegt, wird auch eine Zweitsprache erfolgreicher gelernt (vgl. Szablewski-Çavus 1991: 56).

Lesen und Schreiben wird oft als selbstverständlich betrachtet. Wenn die Hände aber für diese Fertigkeit nie ausgebildet worden sind, ist es ein langer Weg, bis die Kontrolle über den Stift und das, was er

schreiben soll, reibungslos funktioniert. Oft treten Schwierigkeiten auf, die man sich als Mensch mit einer europäischen Schulbindung nicht vorstellen oder nachvollziehen kann.

Besonders primären Analphabeten mangelt es häufig nicht nur an Schrift- und Lesekenntnissen, sondern auch an grundsätzlichen Fähigkeiten wie der Stiftführung: „Oft aber haben manche Hände nie ein Schreibwerkzeug gehalten“ (Traugott-Hajdu 2014: 18). Es kommt daher vor, dass einem TN beim Schreiben nach kurzer Zeit die Hand weh tut – bis hin zu Krämpfen, weil der Stift so fest umklammert wird. Auch starke Kopfschmerzen sind möglich, wenn ein TN sich so sehr auf das Schreiben eines Wortes oder Buchstabens konzentriert, dass es ihm seine gesamte Energie kostet.

Interessant ist jedoch, dass die primären Analphabeten im Vergleich zu den anderen Gruppen überdurchschnittlich oft die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen und sich auch überdurchschnittlich oft stärker mit Deutschland als mit ihrem Heimatland identifizieren (vgl. Schuller et al. 2012: 7).

3.1.2 Funktionale Analphabeten

Unter funktionalen Analphabeten versteht man Lerner, die in ihrem Heimatland zwar über einen gewissen (meist nicht sehr langen) Zeitraum zur Schule gegangen sind, aber über keine ausreichende schriftsprachliche Kompetenz in der Herkunftssprache verfügen, um diese im Alltag anzuwenden (vgl. Rother 2010: 9).

„Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Drecolt 1982: 31).

Dabei muss jedoch festgehalten werden, dass diese Definition von funktionalem Analphabetismus von der Gesellschaft stark beeinflusst wird: Der Grad an Schriftsprachbeherrschung, der als angemessen bzw. als gesellschaftliche Mindestanforderung betrachtet wird, variiert je nach Gesellschaft. In einem hochentwickelten Industrieland liegt der Grad höher als in einem Entwicklungsland (vgl. Döbert/Hubertus

2000: 21). Generell kann aber festgehalten werden, dass funktionaler Analphabetismus vorliegt, „wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erfordernten und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse“ (Döbert/Hubertus 2000: 21).

Funktionale Analphabeten einer nicht-lateinischen Schrift kommen häufig aus den GUS-Staaten³¹ und haben oft Arbeitserfahrung im Herkunftsland. Sie sind die Gruppe der Analphabeten, die im Verlauf des Kurses zusammen mit den Zweitschriftlernern (vgl. 3.1.4) den größten Zuwachs an Deutschkenntnissen aufweisen (vgl. Schuller et al. 2012: 7).

Nach Angaben der BAMF-Studie von Rother liegt die Zahl der funktionalen Analphabeten mit nicht-lateinischer Schrift bei 19 % und die der funktionalen Analphabeten mit lateinischer Schrift in ihrer Herkunftssprache bei 16 % (vgl. Rother 2010: 28).

3.1.3 Sekundärer Analphabetismus

Sekundärer Analphabetismus bezeichnet eine bestimmte Form des funktionalen Analphabetismus. Damit wird das „Verlernen bereits erworbener schriftsprachlicher Kenntnisse“ (Feldmeier 2011: 13) definiert. Im Laufe der Schulzeit wird nach einer gewissen Zeit eine schriftsprachliche Kompetenz erreicht, die ausreicht, um in der Gesellschaft angemessen zu kommunizieren. Nach der Schule und dann, wenn die Kenntnisse nicht mehr trainiert werden, wird das Lesen und Schreiben in späteren Jahren wieder verlernt (Vergessenseffekt). Dies kann so weit gehen, dass die Grenze zum funktionalen Analphabetismus erneut überschritten wird. Somit kann ein sekundärer Analphabet ein funktional alphabetisierter Mensch werden und später wieder zum funktionalen Analphabeten werden (vgl. Döbert/Hubertus 2000: 23).

31 GUS steht für Gemeinschaft unabhängiger Staaten und ist ein offener Zusammenschluss von zwölf Teilrepubliken der ehemaligen Sowjetunion. Die GUS wurde 1991 von Russland, Weißrussland und der Ukraine gegründet. Heute gehören auch Armenien, Aserbaidschan, Kasachstan, Kirgistan, die Republik Moldau, Tadschikistan, Turkmenistan, Usbekistan und Georgien dazu, vgl. Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/177006/gemeinschaft-unabhaengiger-staaten-gus> – Stand: 29.12.2015.

Die Gründe, warum Lesen und Schreiben in späteren Jahren wieder verlernt werden, sind unterschiedlich, aber oft hängen sie bei Migranten mit einer während der Schulzeit erworbenen, negativen Haltung zum Lesen und Schreiben zusammen. Möglich ist auch, dass in ihrem Umfeld schriftsprachliche Fähigkeiten nicht verlangt und dadurch verlernt werden.

3.1.4 Zweitschriftlerner

Die bisher genannten Gruppen können sowohl aus einem Heimatland mit nicht-lateinischem Schriftsprachsystem als auch aus einem Land mit lateinischem Schriftsprachsystem kommen. Zweitschriftlerner kommen dagegen immer aus einem Heimatland, in dem nicht das lateinische Schriftsystem herrscht. Sie finden sich ausschließlich im Bereich der Alphabetisierung von Migranten. Zu dieser Gruppe zählen Personen, die über einen längeren Zeitraum in ihrem Heimatland in die Schule gegangen sind und entweder funktional oder vollständig in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind, aber über keine oder nur sehr geringe Kenntnisse im lateinischen Schriftsystem verfügen (vgl. Rother 2010: 9).

Im Vergleich zu den zuvor beschriebenen Gruppen erlernen Zweitschriftlerner das lateinische Schriftsystem in der Regel wesentlich schneller, da sie normalerweise mit dem System der Schriftsprache vertraut sind und es beherrschen. Sie verzeichnen den stärksten Zuwachs in allen Sprachfertigkeiten und kennen oft wichtige grammatische Begriffe wie Wort, Satz, Nomen oder Verb. Gewöhnlich können sie Wörter in Silben segmentieren und Silben zu Wörtern synthetisieren (vgl. Feldmeier 2010: 20). Sie besitzen also bereits zu Beginn eines Alpha-Kurses ein mehr oder minder ausgeprägtes phonologisches Bewusstsein (s. Kapitel 3.3), das bei den anderen Teilnehmergruppen erst noch aufgebaut werden muss. Einige Zweitschriftlerner verfügen über Lernstrategien, die sie sich durch Schulerfahrung im Heimatland angeeignet haben. Zum Beispiel können sie oft schon mit einem Wörterbuch umgehen oder sind gut im Auswendiglernen. Die Gruppe der Zweitschriftlerner weist die kürzeste Aufenthaltsdauer im Alphabetisierungskurs und ein überdurchschnittliches Bildungsniveau auf:

„Sie [die Zweitschriftlerner] schätzen die Lerngeschwindigkeit des Alphabetisierungskurses sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende am häufigsten als zu langsam ein“ (Schuller et al. 2012: 8).

Innerhalb der Gruppe der Zweitschriftlerner sind diejenigen, die eine Buchstabenschrift beherrschen, gegenüber denjenigen im Vorteil, die eine Silben- oder Wortschrift gelernt haben. Der Anteil der Zweitschriftlerner liegt laut BAMF-Studie bei 21,4 % (vgl. Rother 2010: 28 f.).

Durch die extrem heterogenen Kompetenzniveaus innerhalb eines Klassenraums brauchen die TN im besonderen Maße eine Lehrkraft, die den unterschiedlichen Anforderungen der TN gerecht wird.

3.2 Besonderheiten bei der Alphabetisierung von Migranten

Selbst in einem hochentwickelten Industrieland wie Deutschland gibt es Muttersprachler, die nicht ausreichend lesen und schreiben können. Etwa 7,5 Millionen der erwachsenen Personen (zwischen 18 und 64 Jahren) in Deutschland gelten als funktionale Analphabeten (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011: 4).³² Erstmals wurden von der Level-One Studie der Universität Hamburg konkretere Zahlen diesbezüglich veröffentlicht: 0,5 % der funktionalen Analphabeten können keine Wörter lesen und schreiben und 3,9 % erreichen die Satzebene nicht. Weitere 10 % der Deutschen können kurze Sätze lesen, jedoch scheitern sie auf der Textebene (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011: 4).

Auch für diese Zielgruppe gibt es spezielle Alphabetisierungskurse, um ihre Kompetenzen zu verbessern. Doch obwohl sie das gleiche Problem haben wie nicht-alphabetisierte Migranten, nämlich nicht genügend Lese- und Schreibkompetenzen zu besitzen, wie es von der Gesellschaft als selbstverständlich erachtet wird, unterscheiden sich diese beiden Gruppen in vielen Punkten.

Der größte Unterschied liegt darin, dass deutsche funktionale Analphabeten nicht der Schwierigkeit ausgesetzt sind, eine fremde Sprache und eine fremde Schrift parallel zu erlernen. Wenn sie etwas nicht

32 Zum Vergleich: Die IVG-Studie ermittelte, dass in Frankreich 9 % der Bevölkerung als funktionale Analphabeten gelten. In England sind es laut der Skills for Life Studie 16 % der Bevölkerung (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011: 4).

verstehen, können sie nachfragen oder erklären, was genau sie nicht verstanden haben. Das können Migranten allein aufgrund ihrer Sprachbarriere oft nicht. Für den Unterricht bedeutet dies eine ganz unterschiedliche Vorgehensweise: In den Kursen für Migranten ist der Alphabetisierungskurs einerseits ein Sprachkurs, in dem ein bestimmtes Sprachniveau erreicht werden soll (s. Kapitel 3.3) und in dem andererseits gleichzeitig das lateinische Alphabet gelernt wird.

Ein weiterer großer Unterschied ist, dass deutsche funktionale Analphabeten die Schule besucht haben, da in Deutschland eine Schulpflicht herrscht.³³ Auf einige arme Länder trifft dies nicht zu; bspw. schließen in vielen Sub-Sahara-Staaten zahlreiche Kinder kaum die Grundschule erfolgreich ab (vgl. Homepage Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung).³⁴ Der obligatorische Schulbesuch in Deutschland führt dazu, dass funktionale Analphabeten mit anderen Voraussetzungen in einen Alphabetisierungskurs gehen. Sie haben einen gewissen Grad an Bildung genossen und in der Regel während ihrer Schullaufbahn Strategien und Methoden kennengelernt, die ihnen beim Lesen und Schreiben helfen. Diese Hilfestellungen kennen besonders primäre Analphabeten nicht. Allerdings ist es für die betreffenden Personen oft besonders schwer, zu offenbaren, dass sie trotz Schulbesuchs nicht ausreichend Lesen und Schreiben können. Sie sind in einem Bildungsland wie Deutschland, in dem jeder Lesen und Schreiben kann, nicht selten von der Scham betroffen, diese Kompetenzen nicht zu besitzen. „Immer diese Angst, enttarnt zu werden, als Dummkopf dazustehen“ (Selbsthilfegruppe Analphabeten Ludwigshafen 2009: 107).

Gründe für funktionalen Analphabetismus trotz Schulbesuchs sind unter anderem auf eine mangelnde Unterstützung der Eltern, auf negative Schulerfahrung und auf Versagensangst in Schriftsprachsituationen zurückzuführen (vgl. Grosche 2012: 52). Auch das Gefühl,

33 In der Regel müssen Kinder, die in Deutschland leben, von dem Jahr, in dem sie sechs Jahre alt werden, bis zum Ende des Schuljahres, in dem sie 18 Jahre alt werden, in die Schule gehen. Abweichungen zu den konkreten Regeln der Schulpflicht unterscheiden sich je nach Bundesland, vgl. Homepage BAMF. Online unter: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Bildung/Schulsystem/schulsystem-node.html> – Stand: 11.01.2017.

34 Online unter: <http://www.bmz.de/de/index.html> – Stand: 18.03.2015.

ignoriert und vernachlässigt geworden zu sein oder als Problemkind zu gelten, sind Kindheitserfahrungen, die oft in biografischen Lernerfahrungen Betroffener vorkommen:

„Dieser Zusammenhang von funktionalem Analphabetismus und einer schwierigen Kindheit wurde auch in den zurückliegenden Alpha-Untersuchungen wiederholt festgestellt“ (Ludwig/Müller 2011: 35).³⁵

Hinzu kommt, dass im deutschen Schriftsprachsystem Laute vorhanden sind, die in der Erstsprache nicht vorkommen und somit motorisch (anfangs) nicht zu produzieren sind. Es gibt keine einheitliche Laut-Buchstaben-Zuordnung im Deutschen und gemäß IPA³⁶ alleine 17 Variationen für Vokale³⁷. Dieses komplexe System setzt sich aus langen, kurzen, offenen, geschlossenen, gerundeten und ungerundeten Vokalen zusammen, die im Deutschen bedeutungsunterscheidend sein können (z. B. das lange i: in *Miete* vs. das kurze i in *Mitte*). In vielen Sprachen ist die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen dagegen nicht bedeutungsunterscheidend. Im Arabischen sind kurze Vokale in Texten meist nicht als Buchstabe geschrieben, sondern nur als diakritische Zeichen dargestellt, die im Buchdruck oft gänzlich weggelassen werden (vgl. Krifka et al. 2014: 179). Es ist für fremdsprachliche Analphabeten folglich sehr schwer, die korrekte Laut-Buchstaben-Zuordnung im Deutschen zu lernen, die deutsche funktionale Analphabeten aufgrund ihrer Muttersprache zumindest für das Mündliche bereits beherrschen.

Auch ist die deutsche Sprache reich an Konsonantenclustern wie bspw. im Wort „Strumpf“: Das Wort beginnt mit drei Konsonanten, ehe ein Vokal kommt. Anschließend folgt nochmals ein Cluster von drei Konsonanten. Andere Sprachen haben keine (oder selten) Konsonantencluster, wodurch TN manchmal Vokale in ein Cluster einfügen, sogenannte Sprossvokale (*Ziwillinge statt Zwillinge).

In fremdsprachlichen Alphabetisierungskursen wird demnach ein wesentlich stärkerer Fokus auf phonetische Übungen gelegt, um den Kursteilnehmern die fremden Laute näherzubringen. Zudem sind Mo-

35 Vgl. hierzu die Forschungsergebnisse des Projekts SYLBE der Universität Potsdam. Online unter: <https://www.uni-potsdam.de/en/erwachsenenbildung/forschung/projekte/sylbe.html> – Stand: 18.07.2016.

36 Internationales phonetisches Alphabet.

37 Ohne Diphthonge.

torikübungen Bestandteil der Kurse, damit die TN lernen, die fremden Laute korrekt produzieren zu können (s. Kapitel 2.3.3) sowie zahlreiche Hörübungen, um die fremden Laute zu identifizieren und den entsprechenden Graphemen zuordnen zu können. Die meisten der deutschen funktionalen Analphabeten haben dagegen laut Level-One Studie Schwierigkeiten auf der Textebene; sie besitzen also meist durchaus Kenntnisse der Schrift, jedoch auf einem sehr niedrigen Niveau. Die Laut-Graphem-Zuordnung kann im Unterricht folglich kürzer ausfallen. Es müssen nur Laute geübt und wiederholt werden, mit denen die TN Schwierigkeiten haben, aber sie brauchen in der Regel nicht alle Laute des lateinischen Alphabets zu üben. Es wird sehr viel schneller auf die Satz- und Textebene übergegangen als in fremdsprachlichen Alphabetisierungskursen.

Löffler (2008) hat auf der Basis des Rahmenkonzepts für den schulischen Anfangsunterricht von Brinkmann/Brügelmann (1998) vier gleichberechtigte Bereiche für den Anfangsunterricht mit funktionalen Analphabeten spezifiziert: 1. Gemeinsames (Vor-)Lesen erwachsenengerechter Texte, 2. Lebensnahe Texte schreiben, 3. Systematische Arbeit: Schriftelemente, Sprachreflexion und Lesetechniken, 4. Aufbau und die Sicherung eines (Rechtschreib-)Grundwortschatzes (vgl. Löffler 2008: 95 ff.). Vergleicht man diese vier Bereiche mit den Anforderungen im Anfangsunterricht der fremdsprachlichen Alphabetisierung, werden die unterschiedlichen Kursinhalte sehr deutlich.

Im Basis-Alpha-Kurs werden statt der vier Bereiche andere schriftsprachliche Fertigkeiten trainiert, etwa Silben zu erlesen, verschiedene Schriftarten kennenzulernen, die Stifführung zu üben oder feinmotorische Bewegungsabläufe zu erlernen (vgl. Feldmeier 2015: 165 f.). In der Regel arbeiten die TN auch nur auf der Buchstaben- und Wortebene. Die Anforderungen sind folglich viel niedriger.

Es wurde verdeutlicht, dass bei TN in Migranten-Alpha-Kursen die Fremdsprachenlernprozesse zwar eine Rolle spielen, aber dass der Dozent weitaus mehr beachten muss als nur dies. Faktoren wie Lerngeschwindigkeit, Aufnahmefähigkeit und Alter müssen im Alphabetisierungskurs in jedem Fall berücksichtigt werden, aber auch der Faktor Bildung spielt in diesen Kursen eine wichtigere Rolle als bei anderen Sprachkursen, da vor allem primäre Analphabeten aufgrund ihrer individuellen Geschichte und ihres Schicksals nie/kaum die Möglichkeit

hatten, Bildung zu erhalten. Zudem kommt bei ihnen der Faktor Erlebtes hinzu, den man in regulären Sprachkursen nicht in diesem Maße berücksichtigen muss. Die TN sind zum Teil durch Kriegserlebnisse, Flucht, Tod und Gewalt traumatisiert. Dozenten in Alphabetisierungskursen nehmen daher oft eine weitreichendere Rolle ein, als bloße Vermittler der deutschen Sprache zu sein. Sie sind nicht selten eine Bezugs-/Vertrauensperson für die TN. In Alpha-Kursen ist es die Regel, dass sich manche Lernschwierigkeiten nicht durch typische Faktoren im Fremdsprachenlernprozess begründen lassen, sondern durch die Einzelschicksale der TN.

3.3 Inhalte und Ziele der fremdsprachlichen Alphabetisierungsarbeit

Ziele in den Kursen/Sprachliche Ziele

In Alphabetisierungskursen wird das Ziel angestrebt, einer funktionalen Alphabetisierung möglichst nahe zu kommen – laut Referenzrahmen verbunden mit Deutsch-Sprachkenntnissen bis zum Niveau A2.2 für Zweitschriftlerner und funktionale Analphabeten (vgl. Feldmeier 2015: 48).

Dies soll innerhalb der Alphabetisierungskurse (bestehend aus Basis-Alpha-Kurs, Aufbau-Alpha-Kurs A, Aufbau-Alpha-Kurs B und Aufbau-Alpha-Kurs C) erreicht werden, die progressiv aufeinander aufbauen. Jeder Kurs umfasst 300 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten. Innerhalb dieser Zeit werden den TN schriftsprachliche wie auch mündliche Kompetenzen vermittelt (vgl. Feldmeier 2015: 54).

Abbildung 3 zeigt die Förderdauer und Ziele innerhalb des Alphabetisierungskurses. Es sind insgesamt 1200 Unterrichtseinheiten vorgesehen, bis ein TN das Sprachniveau A2.2 erreicht haben soll. Der Basis-Alpha-Kurs, der im Fokus dieser Arbeit steht, beinhaltet 300 UE. Nach weiteren 300 UE (Aufbau-Alpha-Kurs A) ist das maximale Sprachziel A1.2 vorgesehen.

Basis-Alpha-Kurs	300 Unterrichtseinheiten	Maximal Niveau A1.2
Aufbau-Alpha-Kurs A	300 Unterrichtseinheiten	
Aufbau-Alpha-Kurs B	300 Unterrichtseinheiten	Niveau A2.1 (A2.2)
Aufbau-Alpha-Kurs C	300 Unterrichtseinheiten	Niveau A2.2

Abbildung 3: Förderdauer und Ziele innerhalb des Alphabetisierungskurses (aus: Feldmeier 2015: 157)

Das jetzt bestehende Modell von 900 Unterrichtseinheiten Grundförderung (plus 300 Stunden Wiederholungsmöglichkeit → Aufbau-Alpha-Kurs C) wurde im Jahr 2009 im Zuge der gesetzlichen Integrationsverordnung (IntV), die 2005 eingeführt wurde, erhöht. Das vorherige Modell umfasste nur 600 Unterrichtseinheiten. Gleichzeitig erfolgte auch eine Differenzierung und Absenkung des Zielsprachniveaus von A2.2 auf A2.1 für primäre Analphabeten. Für Zweitschriftlerner und funktionale Analphabeten ist weiterhin ein Erreichen der Stufe A2.2 nach 900 Unterrichtseinheiten angestrebt (vgl. Feldmeier 2015: 48). In der Praxis wird jedoch immer wieder laut, dass diese Zielniveaustufen von vielen TN nicht erreicht werden. Belege dafür finden sich bspw. im Integrationspanel, da die Kurse „bei der Mehrheit der Fälle als Wiederholungskurse fortgesetzt [werden]“ (Schuller et al. 2012: 25) bzw. die Möglichkeit genutzt wird, die Unterrichtseinheiten von 900 auf maximal mögliche 1250 zu erweitern. Vor allem bei den primären Analphabeten, die als Maßstab für diese Kurse angesehen werden können, da sie einen beträchtlichen Kursanteil der Gesamtzahl der TN in Alphabetisierungskursen darstellen, sind die geringsten Fortschritte zu verzeichnen (vgl. Schuller et al. 2012: 25).

Es ist hervorzuheben, dass sich im Laufe des Alphabetisierungskurses der Fokus verschiebt. Zu Kursende rückt die Vermittlung der deutschen Sprache deutlich stärker in den Vordergrund als anfangs und die TN sollen in ihrer Autonomie gestärkt werden, indem nach und nach der Übergang von der Alphabetisierungsarbeit in den kom-

munikativen Unterricht wechselt, um den TN in diesem Zusammenhang eine Kommunikationsfähigkeit zu ermöglichen (vgl. Feldmeier 2015: 48).

Als eine wesentliche kognitiv-sprachliche Voraussetzung für das Lesen- und Schreibenlernen wird die phonologische Bewusstheit angesehen, die es mit der Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs aufzubauen gilt. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, die Laute einer Sprache zu erkennen, zu differenzieren und die Position eines Lauts in einem Wort zu bestimmen (vgl. Grosche 2009: 18). Die phonologische Bewusstheit erleichtert daher das Lernen neuer Buchstaben und das Entschlüsseln von Wörtern: „Nur wenn man den einzelnen Laut differenzieren kann, kann man erfolgreich in einem alphabetischen System lesen und schreiben (lernen)“ (Heyn 2013: 20). Nach Brammertz (2011) ist es in den ersten 400 bis 500 Stunden eines Alphabetisierungskurses von größter Wichtigkeit, eine phonologische Bewusstheit zu entwickeln (vgl. Brammertz 2011).

Um diese sprachlichen Ziele zu erreichen, muss im Kurs eine möglichst hohe Teilnehmerorientierung umgesetzt werden. Dies bezieht die individuellen (Lern-)Erfahrungen der TN, die Interessen, persönlichen Ziele und ihr Wissen mit ein. Laut Feldmeier (2015) ist es daher auch Ziel des Alphabetisierungsunterrichts, die Gründe und Konsequenzen von Analphabetismus besser zu verstehen, um gezielter gegen die Entstehung von Vermeidungsstrategien vorzugehen, die die TN aufgrund negativer Erlebnisse entwickeln können. Durch die Beschäftigung mit den Lebensumständen der TN in einem erwachsenengerechten und handlungsorientierten Unterricht soll das Miteinander unter den TN und mit der Lehrkraft erleichtert werden, sowohl im sprachlichen als auch im schriftsprachlichen Bereich (vgl. Feldmeier 2015: 50).

Um binnendifferenziertes und lerngesteuertes Arbeiten im Alphabetisierungskurs zu stärken, liegt ein weiteres Ziel in der Herstellung von Unterrichtsmaterialien. Konkretisiert wird dieses Ziel, indem postuliert wird,

„dass möglichst jeder Teilnehmende einen Satz an selbst erstellten Unterrichtsmaterialien besitzt, mit welchen im Kurs selbst oder auch außerhalb des Kurses gearbeitet werden kann“ (Feldmeier 2015: 54).

Auch das autonome Lernen ist ein wichtiges Ziel innerhalb der Alphabetisierungsarbeit. Umgesetzt werden kann dieses Ziel mithilfe von Methoden und Lernstrategien.

Zusammenfassend können als Ziele im Alphabetisierungskurs die sprachliche und schriftsprachliche Förderung, das selbstbestimmte Lernen und das Erstellen von Unterrichtsmaterialien festgehalten werden. Weiter spielen auch Ziele im Bereich der Landeskunde, der interkulturellen Kompetenz und der Medienkompetenz eine Rolle. Alle diese Ziele werden im Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs mit folgender Gewichtung dargestellt, bezogen auf die Gesamtförderungsdauer:

- sprachliche Förderung mit ca. 25-30 %
- schriftsprachliche Förderung mit ca. 25-30 %
- Förderung der Lernerautonomie mit ca. 25-30 %
- Herstellung teilnehmerorientierter Unterrichtsmaterialien mit ca. 5-10 %
- Weitere Ziele wie interkulturelle Kompetenz oder Medienkompetenz mit ca. 5-10 %

Abbildung 4: Umsetzung der Ziele im Alpha-Kurs bezogen auf die Gesamtförderungsdauer (aus: Feldmeier 2015: 50)

Kursexterne Ziele

Neben den sprachlichen Zielen spielt die soziale Integrationsfähigkeit eine wichtige Rolle. Die Alphabetisierung in der Sprache Deutsch ist die Grundvoraussetzung dafür sowie für den schulischen oder beruflichen Erfolg. Diejenigen, die in einem Alter einreisen, das ihnen noch die Möglichkeit gibt, in das deutsche Schulsystem einzusteigen, brauchen die deutsche Schriftsprache, um den Schritt von der internationalen Förderklasse in die Regelklasse erfolgreich zu absolvieren (vgl. Schulte-Bunert 2000: 48). Aber auch alle anderen Zugewanderten, die bereits zu alt sind, um die Schullaufbahn zu durchlaufen, haben ein Recht auf grundlegende Bildung und ohne Schriftsprachkenntnisse wenig Chancen, auf dem deutschen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen oder

sich auf einem anderen Weg nachträglich mit einem Schulabschluss zu qualifizieren:

„Denn nur, wenn die Betroffenen die Möglichkeit bekommen an ihren Schriftsprachdefiziten zu arbeiten, können weitere Maßnahmen zur Beschäftigungsförderung greifen“ (Dauser 2013: 34).

Neben dem schulischen oder beruflichen Aspekt ermöglicht die Beherrschung des lateinischen Alphabets jedem Migranten, sich mehr in politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bereichen zu integrieren. Selbstverständliche Dinge, wie einen Busfahrplan oder ein Türschild zu lesen, können für Analphabeten große Hürden sein, am öffentlichen Leben teilzunehmen. Für sie ist es auch besonders wichtig, sich bei Ämtern wie dem Sozialamt, dem Arbeitsamt oder dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge zurechtzufinden. Dort wird bspw. verlangt, dass sie Formulare ausfüllen (z. B. Anträge stellen oder Fragebögen beantworten). Für die Bewältigung dieser oft komplexen und verworrenen Formulare sind Lese- und Schreibkenntnisse unabdinglich. Mit guten Sprach- und Schriftsprachkenntnissen entsteht ein selbstbewusster Umgang mit beruflichen und auch gesellschaftlichen Möglichkeiten. In den Herkunftsländern der Migranten mit Alphabetisierungsbedarf ist die fehlende Literalität meist weitaus weniger problematisch. Im Industrieland Deutschland wird sie dagegen sehr viel intensiver thematisiert und führt stärker und schneller zur sozialen Ausgrenzung aus der Gesellschaft (vgl. Szablewski-Çavuş 2001: 21).

Nicht zu vergessen sind auch die interkulturellen Ziele in der Alphabetisierungsarbeit: TN sollen befähigt werden, über deutsche Gewohnheiten und ihre Situation in Deutschland zu reflektieren und ein Teil der deutschen Gesellschaft zu werden, ohne dadurch ihre eigene Identität und Kultur zu vergessen. Sie sollen sich nicht gezwungen fühlen, sich anzupassen und dabei innerlich unzufrieden zu sein. Um dieses Ziel zu erreichen, sollten im Unterricht auch Themen wie Familienstrukturen oder Lebensauffassung behandelt werden (vgl. Hubertus/Nickel 2003: 725). Aus eigener Erfahrung kann gesagt werden, dass Migranten oft von Deutschland enttäuscht sind, da es ganz anders ist, als sie es sich vorgestellt hatten und sie weniger Unterstützung bekommen als erhofft. Um die TN vor dieser Enttäuschung zu bewahren, sollten schon in den Alphabetisierungskursen Themen wie das Leben in Deutschland sowie Rechte und Pflichten eine stärkere Rolle spielen.

So verstehen die TN Strukturen, Bürokratie und Regeln in Deutschland eher und können sich frühzeitig auf sie einstellen.

Es wurde deutlich gemacht, dass der Alphabetisierungsunterricht viele verschiedene Ziele beinhaltet, die es zu erreichen gilt. Der Bedarf ist immens und auch im Jahr 2016 gibt es weiterhin eine starke Zuwanderung von Personen ohne Kenntnis des lateinischen Alphabets, die regelmäßig in den Nachrichten thematisiert wird. Da die vielen TN in Alphabetisierungskursen möglichst schnell (schriftlich und mündlich) Deutsch lernen müssen, besteht auch ein reges Interesse, in diesem Feld einen erhöhten Forschungseinsatz zu leisten. Eine Möglichkeit, Wortschatz in Verbindung mit Lesen- und Schreibenlernen zu vermitteln, ist der Einsatz von Lernstrategien, auf den in den folgenden Kapiteln intensiv eingegangen wird.

4. Lernstrategien in Alphabetisierungskursen?

Im folgenden Kapitel soll aufgezeigt werden, warum Vokabellernen mithilfe von Lernstrategien auch in Alphabetisierungskursen von Bedeutung ist. Nach einigen grundsätzlichen Überlegungen zum Wörterlernen wird der Begriff der Lernstrategie definiert und es werden Vorteile bei der Arbeit mit Lernstrategien innerhalb der Alphabetisierung diskutiert. Anschließend werden drei bekannte Klassifizierungssysteme von Lernstrategien vorgestellt und geeignete Strategien auf die Alphabetisierungsarbeit übertragen.

4.1 Wort und Wortschatz

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist die Bestimmung des Begriffs Wort schwierig. Es existiert keine einheitliche Definition, weil je nach Blickwinkel unterschiedliche Kriterien von Bedeutung sind (vgl. Lin 2008: 7 ff.). Wörter können orthographisch, semantisch oder morphologisch definiert werden. Aus orthographischer Perspektive ist ein Wort eine verbundene Buchstabenfolge, die durch Leerzeichen auf beiden Seiten oder auch durch Satzzeichen begrenzt wird (vgl. Lin 2008: 8). Intuitiv neigt man meist zu dieser Begriffsbestimmung. Semantisch betrachtet wird das Wort als „die kleinste selbstständig Bedeutung tragende Einheit der Sprache“ (Ulrich 2011: 30) angesehen. Diese Einheiten können auch aus mehreren Wörtern im Sinne der orthographischen Definition bestehen (Beispiel: „unter die Haube kommen“ für „heiraten“). Auf der morphologischen Ebene ist ein Wort die kleinste freie Einheit, die für sich genommen eine Aussage machen kann. Nach dieser Auslegung wären Konnektoren wie z. B. „und“ oder „weil“ keine Wörter (vgl. Lin 2008: 8 f.).

Da es immer wieder Wortbeispiele gibt, die den Definitionsversuchen nicht entsprechen, werden bei der Verwendung des geläufigen Begriffs Wort oft weniger strenge Maßstäbe gesetzt als aus Sicht der

Sprachwissenschaftler. Beim Spracherwerb steht zunächst der semantische Aspekt von Wörtern im Vordergrund, also deren Inhalt, da das primäre Ziel ist, kommunizieren zu können (vgl. Ulrich 2011: 31).³⁸

Der Umfang des verwendeten Wortschatzes ist gemäß Duden die Gesamtmenge an Wörtern, über die eine einzelne Person verfügt. Bezogen auf den Wortschatz eines Sprechers gibt es einen deutlichen Kompetenzunterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. Laut Nation/Waring (1997) gehen Schätzungen davon aus, dass bereits ein Wortschatz von 2000 bis 3000 Wörtern genügt, um an der alltäglichen Kommunikation teilzunehmen. Dieser Wortschatz ist ausreichend, um als Leser immerhin circa 80 % bis 84 % der Wörter in einem zu lesenden Text zu verstehen (vgl. Nation/Waring 1997: 9 f.). Der Text wird jedoch im Regelfall nicht verstanden, dafür müssten ca. 95 % des Textes verstanden werden (vgl. Nation/Waring 1997: 9 f.).

Für ein vollständiges Verständnis von Texten sind also mehr Wörter notwendig, die häufig durch Lesen und Schreiben erworben werden: „Mit dem Schriftspracherwerb erfolgt ein starker Wachstumschub [an Wörtern]“ (vgl. Ulrich 2011: 34). Studenten verfügen über einen vergleichsweise großen Wortschatz von etwa 40.000 Wörtern, so besagen es vorsichtige Schätzungen (vgl. Ellis 1995: 104 f.). Diese Daten sprechen dafür, dass die Alphabetisierung einen sehr hohen Zuwachs an Ausdrucksmöglichkeiten beinhaltet, weil neue Wörter durch die Aneignung von Lese- und Schreibfertigkeiten dazugelernt werden. Das Lernen von neuen Vokabeln findet in günstigen Fällen während und auch außerhalb des Sprachkurses statt. Durch geeignete Strategien kann dieser Zuwachs noch verstärkt werden.

38 Vgl. auch die grundlegende Darstellung des Begriffs Wort von Ferdinand de Saussure in *Cours de linguistique générale* (1916/dt. 1967) sowie die Definition des Begriffs Wort nach Bloomfield in *Language* (1933/dt. 2001).

4.2 Mentale Prozesse beim Wortschatzlernen

Im mentalen Lexikon ist der gesamte verfügbare Wortschatz einer Person gespeichert. Man kann es sich als

„multidimensionales und dynamisches Netz mit zahlreichen semantischen und phonetischen Knoten und Verbindungen vorstellen, das alle Sinneskanäle miteinander verbindet“ (Roche 2008: 65 f.).

Der Autor ergänzt: „Wenn ein Element aktiviert wird, schwingen eine ganze Reihe weiterer semantischer Merkmale, lautlicher Beziehungen und Sinneseindrücke mit“ (Roche 2008: 66).

So ist bei einem Verb die Handlung gespeichert, bei einem Nomen dagegen eine prototypische Visualisierung: Adjektive sind mit den Nomen verknüpft, mit denen sie gemeinsam auftreten können, z. B. schönes Wetter und nicht *gutausschendes Wetter (vgl. Möller-Frorath 2016: 61). Im mentalen Lexikon eines Menschen werden also Klassen von Wörtern samt den entsprechenden Bedeutungen gespeichert.³⁹

Wortwissen bezieht sich auf zwei Komponenten: erstens auf das Lemma, das die Semantik (Bedeutung eines Wortes) und die Syntax (Grammatik, Satzbau, Wortart) beschreibt und zweitens auf das Lexem.⁴⁰ Darunter ist eine Gruppe von syntaktischen Wörtern zu verstehen, die sich in ihrer Flexion voneinander unterscheiden (vgl. Gallmann 1991: 265). Ein Beispiel hierzu sind die Flexionsformen *schreiben*, *schreibst*, *schreibt*, die alle zum selben Lexem gehören. Hinter dem Lexem verbirgt sich demnach das Wissen über die Wortform, also die Lautgestalt, den morphologischen Aufbau und die Schreibweise (vgl. Traugott-Hajdu 2014: 46). Es sind folglich mehrere Informationen gleichzeitig erforderlich, um einen Eintrag im Gehirn abzurufen: 1. Die semantische Information, also die Wortbedeutung, 2. Die syntaktische Information, die sich auf die Regeln zur Bildung eines Satzes bezieht, 3. Das auditive Bild als phonologische Information, also der Klang des Wortes und 4. Die orthographische Information – das Aus-

39 Zum Begriff mentales Lexikon vgl. die Arbeiten von Jean Aitchison, die diesen Begriff 1987 herausarbeitete, z.B.: *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*.

40 Durch Kempen und Huijbers (1983) wurde die Verwendung der Begriffe Lemma und Lexem in die Psycholinguistik etabliert.

sehen des geschriebenen Wortes. Letztgenanntes ist, im Gegensatz zu den anderen, nur bei bereits erfolgter Alphabetisierung für die Lerner zugänglich (vgl. Traugott-Hajdu 2014: 47). Es wurde herausgefunden, dass die Verarbeitung bei ähnlichen Wörtern langsamer verläuft. Wörter wie *Maus* oder *raus* werden folglich weniger schnell erkannt und unterschieden. Dieses Phänomen des Nachbarschaftseffekts findet sich häufig in Alphabetisierungskursen, weil die Lerner ähnlich klingende Wörter verwechseln oder verschiedene Lexeme (wie *singen* und *Sänger*) für Aussprachevarianten eines Lexems halten (vgl. Traugott-Hajdu 2014: 47).

Ein neues Wort zu lernen bedeutet also, es in das mentale Lexikon aufzunehmen (vgl. Ellis 1995: 104). Dieser Prozess kann in verschiedene Dimensionen aufgeteilt werden, die sich gegenseitig beeinflussen. Einerseits unterscheidet Ellis zwischen Input und Output (vgl. Ellis 1995: 104) und andererseits zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Die Einteilung in Input und Output stimmt mit der Einteilung in Rezeption und Produktion im GeR überein (vgl. Europarat 2001: 93 f.). Die Rezeption gesprochener Sprache verlangt die Fähigkeit, das Klangbild auch bei unterschiedlichen Dialekten zu erkennen. Bei geschriebener Sprache, die im Fokus dieser Arbeit steht, muss die orthographische Struktur erkannt werden. Besonders in alphabetischen Sprachen, z. B. dem Deutschen, kann die Graphem-Phonem-Korrespondenz zwischen diesen beiden Rezeptionsformen für den eigenen Lernprozess genutzt werden:

„[T]o read the word the visual input lexicon must learn to recognise a new orthographic pattern (or, in an alphabetic language, learn to exploit grapheme-phoneme correspondences in order to access the phonology and hence match the word in the auditory input lexicon)“ (Ellis 1995: 104).

Auf der rein motorischen Ebene verlangt die Produktion dagegen die korrekte Aussprache sowie die korrekte Schreibweise. Außerdem müssen Wörter sowohl semantisch verstanden werden als auch syntaktisch richtig zugeordnet werden.

Die Basis für das Erlernen von neuem Wortschatz ist das Wiederholen der Wörter in der L1- mit den entsprechenden Wörtern der L2-Sprache. Das einmalige Lernen reicht dabei in der Regel nicht aus. Ohne das Wiederholen werden die anfänglich instabilen Erinnerungsspu-

ren wieder gelöscht (vgl. Nation 1990: 43 ff.). Dies wurde bereits 1885 durch Ebbinghaus' Vergessenskurve beschrieben. Er schilderte das Vergessen von neuen Lerninhalten ohne nachfolgende Auffrischung als eine Art Exponentialfunktion. Demnach verläuft der Vergessensprozess am Anfang sehr schnell und flacht über die Zeit hinweg immer stärker ab. Aus diesem Grund sollte das Muster der Wiederholungen so gestaltet werden, dass zu Beginn die Abstände der Wiederholungen gering sind und nach und nach immer größer werden (vgl. Baddeley 1997: 109 ff.). Diese Vorgehensweise wird auch als *expanding rehearsal strategy* beschrieben.

In Alphabetisierungskursen ist das Wiederholen von neuen Vokabeln und neuen Kursinhalten sehr wichtig. Laut BAMF-Konzept „stellt die Wiederholung bereits behandelter Inhalte ein immer wiederkehrendes Element der Alphabetisierung dar“ (Feldmeier 2015: 117); TN ohne Schulerfahrung und ohne die Möglichkeit, auf Vorwissen zurückzugreifen, brauchen oft sehr lange, um neue Wörter und Strukturen zu lernen, denn „Vorwissen und Kontext spielen bei der Informationsverarbeitung eine ganz wesentliche Rolle“ (Roche 2008: 52). Dies könnte auch mit Unterschieden in der Gehirnleistung von Personen mit Lese- und Schreibkenntnissen und Analphabeten zu tun haben. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass es funktionelle sowie Verhaltensunterschiede innerhalb dieser beiden Gruppen gibt. Anscheinend beeinflusst das Erlernen von Schriftsprache den Aufbau des Gehirns entscheidend und nachhaltig (vgl. Petersson/Reis/Ingvar 2001: 265). Es konnten sowohl morphologische als auch funktionelle Unterschiede im interhemisphärischen Zusammenspiel in den Gehirnen von Nicht-Analphabeten und Analphabeten nachgewiesen werden (vgl. Petersson/Reis/Ingvar 2001: 262). Auch in den Bereichen der feinmotorischen Fertigkeiten, der visuellen Wahrnehmung, der verbalen und visuellen Merkfähigkeit und der auditorischen Reizverarbeitung scheint es Unterschiede zu geben (vgl. Ardila et al. 2010: 692). All diese Unterschiede müssen beim Erlernen einer fremden Sprache bei Analphabeten berücksichtigt werden:

„Die Leistung des gesamten neurologischen Systems bei der Kulturtechnik des Lesens und Schreibens ist gigantisch und läuft in Sekundenbruchteilen ab“ (Traugott-Hajdu 2014: 34).

Für die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist die Wiederholung von Pseudowörtern ein oft verwendetes Maß. In experimentellen Studien, in denen Nicht-Analphabeten und Analphabeten Pseudowörter wiederholen sollten, traten deutliche Unterschiede innerhalb der beiden Gruppen auf (vgl. Kosmidis et al. 2004; Kosmidis/Tsapkini/Folia 2006, gesamte Studien). Die Gruppe der Probanden mit Lese- und Schreibkenntnissen schnitt deutlich besser ab, als es darum ging, Pseudowörter zu wiederholen. Auch in anderen Studien zum Wörterlernen erzielten Analphabeten schlechtere Ergebnisse. Reis/Castro-Caldas (1997) zeigten in ihrer Studie, dass die Rate korrekt wiederholter Pseudowörter bei Nicht-Analphabeten bei 84 % lag, bei Analphabeten dagegen nur bei 33 % (vgl. Reis/Castro-Caldas 1997: gesamte Studie). Diese großen Unterschiede in Bezug auf das Wiederholen von Pseudowörtern sind ein Indiz dafür, dass fehlende Lese- und Schreibkenntnisse mit Beeinträchtigungen auf der phonologischen Verarbeitungsebene zusammenzuhängen scheinen. In Anbetracht der Schwächen innerhalb kognitionspsychologischer Leistungen kann es bei Analphabeten zu Schwierigkeiten im Bereich des Wortschatzlernens kommen. Insbesondere wegen dieser anscheinend existierenden kognitiven Nachteile ist der Einsatz effektiver Strategien zum erfolgreichen Erlernen neuer Wörter umso vorteilhafter.

Der Wortschatz wächst durch die Aneignung von neuem Wissen und neuer Erfahrung. Neue Begriffe werden in bereits bekanntes Wissen eingebaut, neue Zusammenhänge werden geschaffen und erweitert und thematische Wortfelder entstehen. Im Unterricht sollte neues Wissen daher immer mit altem Wissen und persönlichen Erfahrung in Bezug gesetzt werden, damit sich die entsprechenden Vernetzungen entwickeln können und dadurch neu gelernte Wörter nicht schnell wieder vergessen werden (vgl. Apeltauer 2014: 242). Bei TN von Alphabetisierungskursen stellt sich in diesem Kontext allerdings die Frage, an wie viel sprachlich fixierbares Vorwissen angeknüpft werden kann, da nicht bekannt ist, was sich bei ihnen bereits im Langzeitgedächtnis befindet, das für weitere Lernprozesse aktiviert werden kann. Ferner ist zu fragen, wie Menschen, die lernunerfahren sind, dazu gebracht werden können, ihre Lernerfahrung in das Langzeitgedächtnis zu überführen. Auch muss berücksichtigt werden, dass sich TN in Alphabetisierungskursen neues Wissen nicht aktiv aneignen. Da viele von ihnen

nicht die Schule besucht haben, fehlt es ihnen oft an Strategien und Methoden, um sich neuen Wortschatz zu merken (vgl. Taugott-Hajdu 2014: 49 ff.). Sinnvolle und passende Vokabellernstrategien helfen den TN, neuen Wortschatz aufzunehmen und ins Langzeitgedächtnis zu überführen.

An dieser Stelle sind weiterführende Forschungen sinnvoll, die sich mit der Frage beschäftigen, wie groß der Wortschatz ist, den TN in Alphabetisierungskursen innerhalb ihrer Kurszeit erlernen.

4.3 Lernstrategien und Vokabellernstrategien

Die Auseinandersetzung mit Vokabellernstrategien im Einzelnen ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit von großer Bedeutung. Aus diesem Grund wird im Folgenden genauer darauf eingegangen.

Vokabellernen bedeutet, Wortschatz einer Fremdsprache selbstgesteuert zu lernen (vgl. Stork 2003: 38). Es trägt dazu bei, das Lernen ökonomischer und somit objektiv erfolgreicher wie auch subjektiv befriedigender zu gestalten. Neues Wissen kann durch die Anwendung verschiedener Lernstrategien⁴¹ erworben werden. Bezogen auf das Fremdsprachenlernen sind dies laut Edmondson/House

„alle Versuche von Lernern, ihre Kompetenz in der zu erlernenden Fremdsprache weiterzuentwickeln. Klassische Beispiele wären der Gebrauch von mnemonischen Techniken, bewusstes Wiederholen oder Auswendiglernen“ (Edmondson/House 2011: 236).

Sie sind also (mentale) Handlungspläne und haben das Ziel, etwas eigenständig zu lernen (vgl. Bimmel 1993: 5).

Somit beziehen sich Lernstrategien gewöhnlich auf das bewusste Erlernen einer Fremdsprache, was auch den Fremdsprachenunterricht und somit auch den Alphabetisierungsunterricht miteinschließt:

„Wenn wir Strategien unterrichten wollen, dann geht das im Grunde genommen ja nur unter der Voraussetzung, daß es sich dabei (zumindest am Anfang des Lernens) um bewußte Kenntnisse handelt: Was ‘unbe-

41 In dieser Arbeit wird sich an Bimmel/Rampillon (2000) orientiert und nicht zwischen den Begriffen Lernstrategie und Lerntechnik unterschieden, da eine eindeutige Trennung schwierig ist.

wußt' oder 'automatisch' abläuft, läßt sich schwer unterrichten“ (Bimmel 1993:6).

Nach Schramm (2014) sind sie „[...] ein wichtiger Schlüssel zum Erfolg im Zweitspracherwerb“ (Schramm 2014: 95). Dabei schließt sie sowohl Kinder als auch Erwachsene ein, die durch Kenntnis und Beherrschung von geeigneten Sprachlernstrategien als so genannte „gute“ oder „erfolgreiche“ Lerner bezeichnet werden (vgl. Schramm 2014: 95). Dies spricht dafür, dass man keine besondere Sprachbegabung braucht, um Lernstrategien zu verwenden, sondern dass es vielmehr darauf ankommt, die für einen TN passende Strategie zu finden, um ihn beim Lernen einer Sprache zu unterstützen.

Vokabellernstrategien

Im Vergleich zur Forschung zum Thema Lernstrategien im Allgemeinen gibt es relativ wenige Studien im Bereich der Vokabellernstrategien. Diesen Zustand begründet Schmitt (1997) durch eine nicht vorhandene umfassende Klassifizierung für Vokabellernstrategien:

„The research which has been done on vocabulary learning strategies has tended to deal with individual or small numbers of strategies, with very few studies looking at the group as a whole“ (Schmitt 1997: 199).

Eine allgemein akzeptierte Definition von Vokabellernstrategien steht noch aus. Laut Foß/Pude sind sie „eine Handlung [...], durch die Lernende die Entdeckung und Speicherung von oder den Zugriff auf Komponenten einer Vokabel planen bzw. durchführen“ (Foß/Pude 2001: 7).

Das deutlichste Abgrenzungskriterium zum Begriff der Lernstrategie ist demnach, dass sich Vokabellernstrategien rein auf das Lernen einer Fremdsprache und die Aneignung von deren Wortschatz, also den Vokabeln, beziehen.

Oft beziehen sich Lernstrategien jedoch auch auf das Fremdsprachenlernen und werden von manchen Autoren nicht explizit unterschieden. So sagt Stork (2003), dass Lernstrategien besonders häufig im Bereich des Vokabellernens eingesetzt werden. Dafür sind drei Gründe aufgeführt:

„1. Beim Vokabellernen handelt es sich um gut überschaubare Lernprobleme, 2. Die häufige Verlagerung in häusliche Einzelarbeit fordert den

Lerner zur Selbststeuerung auf, 3. Lerner kennen die Wichtigkeit von Vokabellernen und fühlen sich selbst dafür verantwortlich“ (Stork 2003: 81).

An dieser Stelle sollte ergänzend hinzugefügt werden, dass Vokabellernen als Basis für die geschriebene und die gesprochene Sprache gilt und ohne Vokabelwissen eine Sprache nicht erlernt werden kann. Deshalb sollte bereits ganz zu Beginn des Erlernens einer Sprache mit der Aneignung von Vokabeln begonnen werden.

Da im Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs als globale Ziele eines Alphabetisierungskurses die Vermittlung von mündlichen und schriftlichen Deutschkenntnissen aufgeführt sind, um die Lerner besser in die Gesellschaft zu integrieren (vgl. Feldmeier 2015: 48), können sich Vokabellernstrategien selbst auf diesem frühen Sprachniveau als Verfahren eignen, weil bei ihnen die Arbeit mit dem Wortschatz im Fokus steht und sie zum Erwerb der Sprache beitragen.

4.3.1 Lernerautonomie durch Lernstrategien

Die Lernstrategieforschung erhält im Kontext des autonomen Lernens besondere Relevanz. Das Konzept der Lernerautonomie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ist seit den 1980er Jahren zu einem Schlüsselbegriff in der Fremdsprachendidaktik geworden (vgl. Bimmel 2010: 845).⁴² Darunter wird die Fähigkeit verstanden, das eigene Lernen selbst zu bestimmen (vgl. Wolff 2007: 321 f.). Der Lerner soll also in die Lage versetzt werden, nicht von der Lehrkraft abhängig zu bleiben, sondern sich von ihr zu lösen und unabhängig Aufgaben und Übungen zu bearbeiten, um einen Lernfortschritt zu erzielen (vgl. Bimmel 1993: 8). Lernstrategien spielen in diesem Konzept eine wichtige Rolle, weil sie dem Lerner Werkzeuge an die Hand geben, die ihn befähigen, seinen Lernprozess zu planen, durchzuführen und zu evaluieren: „Lernerautonomie [...] kann im Unterricht nur gefördert werden, wenn man Lernstrategien stärker in den Mittelpunkt rückt“ (Wolff 1997: 127, zit. nach Ritter 2002: 3). Um den Lerner bestmöglich zu un-

42 Das pädagogische Konzept der Lernerautonomie wurde von Henri Holec geprägt. Er postulierte als einer der ersten, die Förderung der Lernerautonomie als ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts zu bestimmen (vgl. Rasoulifard Kaschani 2014: 12).

terstützen und auf seine individuellen Bedürfnisse eingehen zu können, sollte ihm ein Inventar an Lernstrategien zur Verfügung stehen, aus dem er die für ihn passende(n) auswählt. Schon im Alphabetisierungskurs kann damit angefangen werden, ein solches Inventar aufzubauen: „Dennoch sollte der Versuch unternommen werden, bereits im Basis-Alpha-Kurs erste Lernstrategien zu vermitteln“ (Feldmeier 2015: 76). Mit der Zeit kann das Inventar erweitert werden, denn Lerner, die über eine größere Auswahl an unterschiedlichen Lernstrategien verfügen, sind nachweisbar erfolgreicher (vgl. Stork 2003: 110).

Die Autonomie, die von den Lernern erworben wird, bezieht sich nicht nur auf den augenblicklichen Lernprozess, sondern wirkt sich auch positiv auf das zukünftige Weiterlernen aus. Es kann angenommen werden, dass Lerner, die autonom lernen, auch nach der Zeit in der Lerninstitution besser in der Lage sind, ihre Fremdsprachenkenntnisse selbstständig zu erweitern (vgl. Bimmel 1993: 5). Somit trägt die Lernerautonomie zum lebenslangen Lernen bei. Hinzu kommt, dass durch Lernstrategien das Lernen ökonomischer wird und damit erfolgreicher und persönlich zufriedenstellender gestaltet werden kann (vgl. Neveling 2004: 191).

Lernerautonomie fördert wiederum das selbstgesteuerte Lernen. Unter Selbststeuerung versteht man „jene Einflüsse auf die Gestaltung des Lernens, die vom lernenden Individuum selbst ausgehen“ (Konrad/Traub 1999: 11). Viele Forscher (vgl. z. B. Zimmerman/Martinez-Pons 1990; Weinert 1996; Schiefele/Pekrun 1996) sind der Auffassung, dass die Kenntnis und die Anwendung von Lernstrategien die Voraussetzung für erfolgreiches und selbstgesteuertes Lernen bildet. Die meisten Ansätze in diesem Bereich betonen, dass ein gezielter Gebrauch von Lernstrategien die Lernleistung und Lernfähigkeit der TN steigert (vgl. Artelt 2000: 17, 20).

Oft ist es TN aus zeitlichen oder finanziellen Gründen nicht möglich, über einen langen Zeitraum kontinuierlich einen Sprachkurs bzw. Alphabetisierungskurs zu besuchen. Daher ist es umso wichtiger, dass sie im Unterricht auf das eigenständige Lernen vorbereitet werden, damit sie auch nach dem Kurs die Sprache und die Schrift systematisch weiter erlernen können (vgl. Ritter 2010: 1124 f.). Selbstgesteuertes Lernen ermöglicht außerdem binnendifferenziertes Arbeiten im Kurs.

4.3.2 Voraussetzungen für die Arbeit mit Lernstrategien in Alphabetisierungskursen

In zahlreichen empirischen Studien wurde nachgewiesen, dass die Förderung einer lernstrategischen Kompetenz grundsätzlich möglich ist (vgl. Chamot 2004; Cohen/Macaro 2007). In Alphabetisierungskursen ist das Arbeiten mit Lernstrategien jedoch nicht in dem Maße umsetzbar wie in allgemeinen Sprachkursen. Es wird daher nicht funktionieren, dass Lerner in diesem Lernstadium bereits selbst Entscheidungen über ihr Lernen treffen und aus einem Inventar von Lernstrategien auswählen können. Dieses Inventar müssen sie mithilfe der Lehrperson erst aufbauen. Da sich viele TN zum ersten Mal in einem schulischen Kontext befinden und sich mit dem Thema Lernen auseinandersetzen (s. Kapitel 3), verfügen sie nicht über die üblichen in der Schule vermittelten Lernstrategien. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie über keine Strategien verfügen: Oft haben sie schon mehrere Sprachen gelernt und memorieren Wichtiges, statt es niederzuschreiben. Auch verfügen sie unter Umständen über Problemlösungsstrategien, die ihnen helfen können, sich in Deutschland eine Existenz aufzubauen. Diese Strategien, die in der Regel autodidaktisch erworben wurden, können im Alphabetisierungskurs aufgegriffen sowie für den systematischen Sprach- und Schriftspracherwerb ergänzt und erweitert werden (vgl. Ritter 2010: 1124).

Wenn im Alphabetisierungskurs mit Lernstrategien gearbeitet werden soll, steht man vor dem Problem der Sprachbarriere. Um Lernstrategien erfolgreich zu vermitteln, müssen die TN die Erklärung der Lehrperson verstehen, wie die Lernstrategie anzuwenden ist. Die Verständigung auf Deutsch ist in Alphabetisierungskursen jedoch sehr eingeschränkt. Es müssen folglich Lernstrategien ausgewählt werden, die einfach anwendbar und anhand von Bildern verständlich erklärt werden können. Außerdem muss der Schwierigkeitsgrad der Lernstrategien den kognitiven Fähigkeiten der TN angemessen sein. In Basis-Alphabetisierungskursen ist bspw. die Fähigkeit der Abstraktion bei vielen TN (vor allem den primären Analphabeten) noch nicht ausgebildet. Sie sollten durch das Arbeiten mit einer bestimmten Lernstrategie kognitiv nicht überlastet werden.

Hinzu kommen auch die affektiven Voraussetzungen für den Einsatz von Lernstrategien in diesen Kursen. Die TN müssen ihre Lernangst überwinden, sich mit etwas Neuem auseinanderzusetzen, von dem sie nicht wissen, ob sie es verstehen bzw. richtig anwenden. Manche TN haben zu Beginn des Kurses sehr wenig Selbstvertrauen und denken bei der Einführung von etwas Neuem, z. B. einer Strategie, dass sie das sowieso nicht können. „Viele, die nicht lesen und schreiben können, sehen sich selbst als beschränkt oder fühlen sich im Lernen behindert“ (Traugott-Hajdu: 62). Sie messen ihre eigenen Fähigkeiten zuweilen am Bildungsdurchschnitt des Auswanderlandes. Daher sind sie anfangs oft sehr skeptisch und trauen sich nicht, etwas Neues und Unbekanntes auszuprobieren.

Die Kenntnis der Lehrkraft über geeignete Lernstrategien ist in Alphabetisierungskursen also besonders wichtig. Sie muss entscheiden, welche Lernstrategie den kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen der TN entspricht und ihnen eine gute Anleitung geben, wie das Lernen mit dieser Lernstrategie funktioniert.

4.3.3 Progression in der Lernstrategievermittlung

Durch die besondere Unterrichtssituation in Alphabetisierungskursen mit Migranten ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen verringert sich die Auswahl der Lernstrategien, die für den Basis-Kurs geeignet sind. Es wird automatisch eine Progression vorgegeben: Zu Beginn des Unterrichts müssen Strategien eingeführt werden, die möglichst ohne sekundäres Deutschsprechen von der Lehrkraft erklärt und ohne Deutschkenntnisse von den TN verstanden werden. Demzufolge bieten sich Strategien an, die vorgeführt werden können. Am Ende der Progression stehen dagegen Strategien, die Reflexionen oder Diskurse auf einer übergeordneten Sichtweise oder Metaebene verlangen.

Feldmeier (2010) orientiert sich in diesem Zusammenhang an Rampillon (1995), zuerst Strategien einzuführen, die zum Vokabellernen geeignet sind (damit sind sowohl der Sicht- und Schreibwortschatz als auch der mündlich beherrschte Wortschatz gemeint). Anschließend können weitere Strategien eingeführt werden, die helfen, Busfahrpläne oder Tabellen zu lesen, und danach Strategien, die beim

Lernprozess unterstützen, z. B. die Verwendung von Internetangeboten oder Wörterbüchern (vgl. Feldmeier 2010: 94 f.). Auch in Bezug auf die Fertigkeiten der Lerner sollten zunächst Strategien im Bereich der Wortschatzarbeit (Wort- und Satzebene) behandelt werden, bevor Strategien zum Leseverstehen, zum Hörverstehen oder zur Produktion schriftlicher Texte eingeführt werden (vgl. Feldmeier 2010: 95).

Rampillon (1995) bezieht sich bei ihrer Progression zwar auf das Fremdsprachenlernen allgemein, doch kann davon ausgegangen werden, dass ihre Vorschläge auch für den Basis-Alphabetisierungskurs sinnvoll sind. Dies soll im Folgenden begründet werden.

In verschiedenen Lernstrategieklassifikationsschemata (s. Kapitel 4.4) sind Strategien aufgelistet, die für das Lernen von neuem Wortschatz eingesetzt werden können. Um herauszufinden, welche dieser zahlreichen Strategien überhaupt in einen Basis-Alphabetisierungskurs einzubeziehen sind, werden die Strategien in den Klassifizierungssystemen auf das Arbeiten in Alphabetisierungskursen übertragen und es wird ein Vorschlag für ein Klassifizierungsmodell innerhalb der Alphabetisierungsarbeit gemacht.

4.4 Klassifizierungssysteme

Strategien, die für das Lernen von Vokabeln empfohlen und verwendet werden, sind von verschiedenen Autoren klassifiziert worden.

Ein generelles Problem der Klassifizierungsversuche besteht darin, dass mitunter die eindeutige Zuordnung einer einzelnen Strategie nicht möglich ist – etwa, weil die Strategie flexibel eingesetzt werden kann oder ihre einzelnen Elemente unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden können (vgl. Neuner-Anfindsen 2005: 128). „In der Fachliteratur finden sich zahlreiche Versuche, Lernstrategien [...] zu klassifizieren“ (Bimmel 2012: 5). Dabei werden unterschiedliche Vorschläge zur Klassifikation und systematischen Beschreibung von Lernstrategien unterschieden. Besonders drei Klassifikationen werden immer wieder verwendet: jene von Schmitt (vgl. Stork 2003: 89 ff.), von Foß/Pude (vgl. Stork 2003: 89 ff.; Rosén 2010: 13 f.) und von Rampillon (vgl. Stork 2003: 87 ff.; Rosén 2010: 12 f.). Andere Klassifikationen

wie bspw. jene von Stoffer und Morfeld werden dagegen nur gelegentlich mit einbezogen (vgl. Stork 2003: 86 f.; 92 ff.).⁴³

Da Vokabellernstrategien als Subkategorie von Sprachlernstrategien bezeichnet werden (vgl. Jurković 2006) und sowohl Schmitts als auch Foß/Pudes Klassifikationen auf die Sprachlerntheorie von Oxford zurückgehen (vgl. Stork 2003: 89, 97), wird diese kurz aufgegriffen, bevor auf die Klassifikationen von Schmitt, Foß/Pude und Rappillon eingegangen wird.

Oxford (1990) teilt Lernstrategien zunächst in direkte und indirekte Ansätze und gliedert diese beiden Kategorien jeweils in drei Untergruppen: kognitive Strategien, Gedächtnisstrategien und Kompensationsstrategien bilden die Klasse der direkten Strategien und metakognitive Strategien, affektive Strategien und soziale Strategien die der indirekten Lernstrategien (vgl. Oxford 1990: 14 f.).

Unter kognitiven Strategien sind solche zu verstehen, die der Lerner nutzt, um mit dem Sprachmaterial zu arbeiten. Dazu gehören z. B. Analysen, Begründungen oder Zusammenfassungen (vgl. Oxford 2003: 12). Metakognitive Strategien helfen dem Lerner, seinen kognitiven Lernprozess zu planen und zu überwachen. Sie umfassen u. a. die Fehlerkontrolle und die Feststellung des eigenen Lernstils (vgl. Oxford 2003: 12). Gedächtnisstrategien erlauben es dem Lerner, verschiedene sprachliche Aspekte ohne Berücksichtigung ihrer Verbindungen zueinander zu lernen. Sie werden vor allem in der frühen Phase des Sprachlernens genutzt. Sie lassen sich aber auch beim Wiederabruf von Informationen einsetzen. Aus diesem Grund ist eine strikte Trennung von Gedächtnisstrategien und kognitiven Strategien nicht möglich (vgl. Unkel 1999: 80). Kompensationsstrategien sind dagegen solche, mit denen der Lerner versucht, sprachliche Defizite zu bewältigen, indem er sie mit anderen sprachlichen Mitteln füllt. Sie setzen daher ein gewisses Maß an Sprachbeherrschung voraus (vgl. Oxford 2003: 13). Folglich stellen manche Autoren infrage, ob es sich hierbei überhaupt um Sprachlernstrategien handelt (vgl. Stork 2003: 98). Oxford ist aber

43 Weitere Studien, die sich gründlich oder auch nur beiläufig mit Lernstrategien im Bereich des Wortschatzlernens befassen, sind u. a. Naiman et al. (1978); Cohen/Aphek (1980); O'Malley/Chamot (1990); McCarthy (1990); Neuner-Anfindsen (2005) oder Nation (2013). Besonders die Autoren Schmitt und Nation haben ihre Forschungsschwerpunkte in diesem Bereich.

der Meinung, dass jede Sprachanwendung eine Lernmöglichkeit darstellt (vgl. Oxford 2003: 14). Wird bei letztgenannter Strategiekategorie bereits diskutiert, ob es sich überhaupt um eine Sprachlernstrategie handelt, ist dies bei den letzten beiden Kategorien (der affektiven und der sozialen) noch fragwürdiger. Die affektiven Strategien haben vor allem die Aufgabe, Ängste in neuen Sprachsituationen zu verringern, den Lerner zu motivieren und ihn für positive Spracherlebnisse zu belohnen. Die sozialen Strategien fokussieren den Dialog mit Muttersprachlern, der auch dazu dienen soll, den kulturellen Hintergrund der Sprache besser kennenzulernen (vgl. Oxford 2003: 14).

Schmitt (1997) orientiert sich bei der Gliederung der Vokabellernstrategien an der Kategorisierung von Oxford (1990), übernimmt jedoch nur vier der sechs Kategorien: Die sozialen (SOC), die kognitiven (COG), die metakognitiven (MET) und die Gedächtnisstrategien (MEM) (vgl. Schmitt 1997: 205). Die affektiven und die kompensatorischen Strategien berücksichtigt er dagegen nicht. Angesichts des umstrittenen Status dieser Kategorien mag dies allerdings durchaus sinnvoll erscheinen. Er nimmt eine weitere Modifikation vor, indem er eine neue Kategorie einführt: die Feststellungsstrategien (DET), mit deren Hilfe Lerner sich selbstständig, ohne Kenntnis einer anderen Person, Wortbedeutungen erschließen können (vgl. Stork 2003: 89). Diesen fünf Kategorien ordnet Schmitt 58 verschiedene Strategien zu (s. Abbildung 5), wobei die Liste nicht als erschöpfend angesehen werden sollte (vgl. Stork 2003: 89).

Gedächtnisstrategien (MEM)	Kognitive Strategien (COG)
<ul style="list-style-type: none">• Wörter mit bildlichen Darstellungen ihrer Bedeutung lernen• bildliche Darstellungen zu Wörtern erstellen• Wörter mit persönlichen Erfahrungen verbinden• Wortverbindungen finden• Wörter mit Synonymen und Antonymen verbinden• semantische Karten nutzen• Skalen für steigerbare Adjektive nutzen• PEG-Methode• Loci-Methode• Wörter gruppieren, um sie zu lernen• Wörter auf einer Seite räumlich gruppieren• neue Wörter in Sätzen verwenden• Wörter in eine Geschichte einbauen• Schreibweise eines Wortes erlernen• Aussprache eines Wortes erlernen• ein neues Wort laut aussprechen• die Wortform bildlich vorstellen• den ersten Buchstaben des Wortes unterstreichen• Konfiguration• Schlüsselwort-Methode• Affixe und Wortstämme (merken)• Redeteile (merken)• Wortbedeutungen paraphrasieren• verwandte Wörter nutzen• Wörter eines Idioms zusammen lernen• Wörter durch Bewegung lernen• semantische Matrizen nutzen	<ul style="list-style-type: none">• mündliche Wiederholung• schriftliche Wiederholung• Wortlisten• Karteikarten• Mitschriften im Unterricht• den Vokabelteil des Schulbuchs nutzen• Tonaufnahme der Wortliste anhören• Zettel mit Wörtern an physische Gegenstände kleben• ein Vokabelheft führen
	Feststellungsstrategien (DET)
	<ul style="list-style-type: none">• den Teil einer Rede analysieren• Affixe und Wortstamm analysieren• nach verwandten Wörtern in der Muttersprache suchen• vorhandene Bilder oder Gesten analysieren• aus dem Kontext des Textes erraten• zweisprachiges Wörterbuch• einsprachiges Wörterbuch• Wortliste• Karteikarten
	soziale Strategien (SOC)
	<ul style="list-style-type: none">• den Lehrer um eine Übersetzung in die Muttersprache bitten• den Lehrer um eine Paraphrase oder ein Synonym bitten• den Lehrer um einen Satz, der das neue Wort enthält, bitten• einen anderen Lernenden nach der Bedeutung fragen• neue Bedeutungen in einer Gruppenarbeit lernen• Bedeutungen in der Gruppe lernen und üben• Lehrer überprüft Karteikarten und Wortlisten auf Richtigkeit mit Muttersprachlern umgehen
Metakognitive Strategien (MET)	
<ul style="list-style-type: none">• Sprachmedien benutzen (Lieder, Filme, Nachrichten etc.)• sich selbst testen• Leitner-System nutzen• neue Wörter übergehen• Wort immer wieder lernen	

Abbildung 5: Klassifikation von Lernstrategien nach Schmitt (aus: Schmitt 1997: 207f.)

Für die Alphabetisierungsarbeit sind von diesen Strategien nicht alle gleichermaßen geeignet. Strategien wie bspw. „eine Tonaufnahme der Wortliste anhören“ kann zwar helfen, die Bedeutung neuer Wörter zu lernen, doch ist sie für den Schriftspracherwerb weniger nützlich. Die Liste müsste dementsprechend differenziert werden. Dann wären einerseits verbale Strategien ohne Verknüpfung zur Verschriftlichung, wie die gerade genannte, und andererseits Strategien, die ausschließlich zum Verstehen der Wörter gedacht sind, für die Alphabetisierungsarbeit im engeren Sinne auszuschließen. Zu den letztgenannten würde etwa die Strategie „nach verwandten Wörtern in der Muttersprache suchen“ gehören. Diese Strategien sind in Abbildung 5 grau hinterlegt. Es fällt auf, dass fast die gesamte Kategorie der sozialen Strategien gestrichen würde. Jedoch wäre bei vielen dieser Strategien auch eine Erweiterung oder Neuinterpretation auf eine schriftliche Variante vorstellbar. Summarisch bleibt etwa die Hälfte der Strategien als verwendbar erhalten.

Auch Foß/Pude greifen auf die Klassifikation von Oxford zurück, schlagen aber einen anderen Weg ein als Schmitt (1997). Sie begrenzen sich auf drei Strategien (Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien, Kompensationsstrategien), die bei Oxford unter die direkten Strategien eingegliedert wurden (vgl. Blažková 2011: 21). Diese kennzeichnen sich dadurch, dass sie eine mentale Verarbeitung der Sprache verlangen (vgl. Blažková 2011: 21), also im Prinzip alle kognitiv im weiteren Sinne sind. Oxford (1990) ordnet diesen drei Kategorien insgesamt 35 Strategien zu (vgl. Blažková 2011: 22 ff.), von denen Foß/Pude diejenigen auswählen, die explizit als Vokabellernstrategien angenommen werden können. Sie kommen so auf insgesamt 19 Strategien, die sie dann in einem neuen Kategoriensystem einordnen (s. Abbildung 6). Diese neue Klassifikation beinhaltet ebenfalls drei Kategorien: die Kategorie der Entdeckung, die Kategorie der Speicherung und die Kategorie des Zugriffs. Entdeckungsstrategien werden benutzt, um die Bedeutung eines Wortes zu erschließen. Die Kategorie der Speicherung umfasst Strategien der aktiven Auseinandersetzung mit bereits bekannten Wörtern. Die Strategien der Kategorie des Zugriffs enthalten dagegen Strategien, die der Automatisierung des Wortschatzgebrauchs dienen (vgl. Stork 2003: 97).

Dabei zeigt sich, dass die Unterscheidung zwischen der Kategorie der Speicherung und der Kategorie des Zugriffs schwierig ist, denn die Strategien der Speicherung können ebenso dem Training des Zugriffs dienen. Allerdings eignen sich umgekehrt die Kategorien des Zugriffs nicht notwendig für die Speicherung der Wörter.

I. Entdeckung
1) Quellenbenutzung (DET)
2) Nachfragen (SOC)
3) Benutzung von Hinweisen aus dem Kontext (nicht linguistisch) (COM)
4) Benutzung von Hinweisen aus dem Kontext (linguistisch) (COM)
II. Speicherung
5) Neue Wörter in einen Kontext einbetten (MEM)
6) Gruppieren (MEM)
7) Klangorientierte Speicherung (MEM)
8) Visuell orientierte Speicherung (MEM)
9) Keyword-Methode (MEM)
10) Semantic Mapping (MEM)
11) Benutzung von mechanischen Techniken (MEM)
12) Benutzung des Körpers (MEM)
13) Intralinguale Analyse (COG)
14) Kontrastive Analyse (interlingual) (COG)
15) Vermeidung von Wort-zu-Wort Übersetzung (COM/MET)
III. Zugriff
16) Strukturiertes Wiederholen (MEM)
17) Formales Üben von Klangeigenschaften (COG)
18) Wiederholen (COG)
19) Funktioneller Sprachgebrauch (COG)

Abbildung 6: Klassifikation von Lernstrategien nach Foß/Pude (aus: Stork 2003: 98)

Auch in der Liste von Foß/Pude wird sich nicht exklusiv auf Alphabetisierungsbemühungen bezogen. Aus diesem Grund sind in Abbildung 6, analog zum Vorgehen bezüglich der Liste von Schmitt, diejenigen Strategien grau hinterlegt, die für das Erlernen der Schriftsprache weniger gut geeignet erscheinen. Außerdem ist den Strategien unter Nut-

zung der Akronyme von Schmitt jeweils die Kategorisierung von Oxford hinzugefügt worden (vgl. Blažková 2011: 22 ff.); COM steht dabei für die von Schmitt nicht berücksichtigte Kategorie der kompensatorischen Strategien.

Obwohl einige dieser Zuordnungen wegen der nur sinngemäßen Übersetzung von Foß/Pude nicht ganz eindeutig vorgenommen werden können, ergibt sich daraus dennoch eine von Stork (2003) leicht abweichende Beurteilung hinsichtlich der Kategorisierung allgemein als auch der Anzahl der übernommenen sowie der neu hinzugefügten Kategorien. Es ist zwar korrekt, dass die Mehrheit der Strategien aus den Kategorien Gedächtnisstrategien und kognitive Strategien entnommen ist, jedoch stimmt es nicht, dass überhaupt keine Strategien aus der Kategorie der kompensatorischen Strategien übernommen wurden. Die beiden von Stork (2003: 99) als neu betrachteten Kategorien „Benutzung von Hinweisen aus dem Kontext“ (linguistisch) (engl.: *using linguistic clues*, vgl. Blažková 2011: 24) und „Benutzung von Hinweisen aus dem Kontext“ (nicht linguistisch) (engl.: *using other clues*, vgl. Blažková 2011: 24) lassen sich immerhin relativ eindeutig dieser Kategorie zuordnen. Es ist auch richtig, dass die Strategie „Nachfragen“ nach Oxford zu keiner der drei Kategorien gehört, die Foß/Pude heranziehen, sondern zu der Kategorie der sozialen Strategien, wenn „ein Lerner die Bedeutung eines bestimmten Wortes zu Lernzwecken erfahren möchte“ (Stork 2003: 99). Richtig ist auch, dass die Strategie „Quellenbenutzung“ bei Oxford nicht vorkommt (vgl. Stork 2003: 99). Auch die Strategie „Vermeidung von Wort-zu-Wort-Übersetzung“ fehlt dort. Will man diese zwei Strategien in die bis jetzt verwendeten Kategorien einordnen, müsste man die „Quellenbenutzung“, analog zu Schmitt, der Kategorie der Feststellungsstrategien zuordnen. Dann könnte die „Vermeidung von Wort-zu-Wort Übersetzung“ am passendsten der Kategorie der metakognitiven Strategien zugehörig sein. Letztgenannte könnte auch, wenn man bei den direkten Strategien bleiben möchte, innerhalb der kompensatorischen Strategien eingeordnet werden, denn dort gibt es unter Punkt B *Overcoming limitations in speaking and writing* eine Strategie „in die Muttersprache wechseln“ (vgl. Blažková 2011: 25). In Abbildung 6 sind diese beiden Zuordnungen in einer kleineren Schriftgröße dargestellt. Da die Strategien von Foß/Pude deutlich weiter gefasst sind als die von

Schmitt, erlauben sie einen größeren Interpretationsspielraum in Bezug auf ihre Nutzung. Daraus ergibt sich auch, dass 12 der 19 Strategien auch für die Alphabetisierungsarbeit genutzt werden können.

Es soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich eine Zweiteilung, die der Kategorisierung von Foß/Pude sehr ähnlich ist, auch bei Schmitt (1997) findet. In einem Beitrag von Nation aus dem Jahr 1990 (vgl. Schmitt 1997: 9 ff.) werden seine 58 Strategien von ihm ebenfalls in die Kategorien „Entdeckung“ und „Konsolidierung“ kategorisiert (vgl. Schmitt 1997: 10). Letzten Endes handelt es sich dabei, wie Jurković (2006: 26) anschaulich dargestellt hat, um eine Kategorisierung der Kategorien (s. Abbildung 7).

	Discovery	Consolidation
Determination	e.g., guess from textual context	
Social	e.g., ask classmates for meaning	e.g., interact with native speakers
Memory		e.g., use semantic maps
Cognitive		e.g., keep vocabulary notebook
Metacognitive		e.g., use L2 media

Abbildung 7: Schmitts Taxonomie (aus: Jurković 2006: 26)

Es ergibt sich daraus eine weitgehende Übereinstimmung zwischen der Kategorisierung von Schmitt und der von Foß/Pude. Von den vier Strategien, die Foß/Pude unter der Kategorie „Entdeckung“ führen, würden sich, nach der Argumentation von Schmitt, zwei in die Kategorien „Feststellungsstrategien“ und „soziale Strategien“ eingliedern. Die anderen zwei Strategien fallen in die von Schmitt nicht berücksichtigte Kategorie der kompensatorischen Strategien. In der in Abbildung 7 dargestellten Kategorie „Konsolidierung“ können wiederum die beiden übrigen Kategorien von Foß/Pude, „Speicherung“ und „Zugriff“, zusammengefasst werden. Dies ist vor allem dadurch zulässig, weil sich die beiden Kategorien in Teilen überschneiden. Grundsätzlich stimmt also die Zuordnung der Kategorien von Oxford mit der bei Schmitt und Foß/Pude überein.

Eine andere Möglichkeit, Strategien des Wortschatzlernens zu kategorisieren, zeigt Rampillon. Sie orientiert sich nicht an Oxford und nimmt als Ausgangspunkt ihrer Kategorisierung die Vorstellung des

selbstgesteuerten Lernens an (vgl. Rampillon 2004: 37). Aus dieser Perspektive werden für den Fremdsprachenunterricht geeignete Strategien gesammelt und nach Dimensionen und Phasen des Spracherwerbs kategorisiert (vgl. Stork 2003: 87). Dabei weist Rampillon als Dimensionen die Wortschatzarbeit, die Grammatik, das Hörverstehen, das Leseverstehen, die Sprachfertigkeit und die Schreibfertigkeit aus (vgl. Balčus 2011: 16). Die Phasen des Spracherwerbs nimmt sie entweder als Dreischritt von Aufnahme, Verarbeitung und Übung an (vgl. Stork 2003: 87) oder als Zweischritt von „Lernprozess vorbereiten“ und „Lernprozess steuern“ (vgl. Balčus 2011: 16). Wenn man die zweite Phasengliederung betrachtet, lässt sich eine ähnliche Kategorisierung wie bei Schmitt und die daran angepasste Kategorisierung von Foß/Pude erkennen: Die Kategorie „Lernprozesse vorbereiten“ von Rampillon entspräche dann der „Entdeckung“ bei Schmitt und die Kategorie „Lernprozesse steuern“ der „Konsolidierung“. Auf der Basis dieser Phasengliederung kategorisiert Rampillon insgesamt 13 Lernstrategien zur Wortschatzarbeit (s. Abbildung 8). Damit ist die Anzahl der Lernstrategien bei ihr noch einmal geringer als bei Foß/Pude. Dementsprechend sind diese Lernstrategien aber ebenfalls weiter gefasst als die Strategien in der wesentlich umfangreicheren Liste von Schmitt.

Lernprozess vorbereiten	Lernprozess steuern
Erschließen von Wortbedeutungen mithilfe	Vokabelheft/Vokabelkartei führen (COG)
- der Muttersprache (COM)	Vokabelwissen aufbauen (MEM)
- einer weiteren Fremdsprache (COM)	Fehlerstatistik führen (MET)
- der Zielsprache (COM)	Übungen durchführen
- internationaler Fremdwörter (COM)	- Reihengliederung (MEM)
- des Bedeutungskontextes (COM)	- Klassifizierung (MEM)
Benutzung eines Wörterbuches (DET)	- Aufbaugliederung (MEM)
	- Assoziationsübungen (MEM)

Abbildung 8: Klassifikation von Vokabellernstrategien nach Rampillon (aus: Balčus 2011: 16)

Auch hier wurden, wie in den Klassifikationen zuvor bei Schmitt und Foß/Pude, die von Rampillon genannten Strategien auf ihre Eignung für die Alphabetisierungsarbeit überprüft. Aus diesem Grund sind in Abbildung 8 die Strategien, die aufgrund der bereits genannten Kriterien weniger gut passen, hier ebenfalls grau hinterlegt. Außerdem wurde ein auf Oxfords Ansichten beruhender Klassifikationsvorschlag

hinzugefügt. Es ist erkennbar, dass auch hier eine Zuweisung von Gedächtnisstrategien und kognitiven Strategien zur Kategorie „Lernprozesse steuern“ bzw. „Konsolidierung“ entsteht. In der Kategorie „Lernprozesse vorbereiten“ (Rampillon) bzw. „Entdeckung“ (Schmitt) finden sich dagegen, wie in den anderen beiden Klassifikationen, Feststellungsstrategien und wie bei Foß/Pude kompensatorische Strategien.

4.4.1 Klassifizierungssystem von Vokabellernstrategien für die Anforderung der Alphabetisierung

Der Vergleich im vorherigen Punkt macht deutlich, dass die Klassifikationen trotz ihrer unterschiedlichen Ansätze dennoch zu recht ähnlichen Ergebnissen führen. In Abbildung 9 wurden daher die drei Klassifikationen in einer Ansicht vereint. Dafür wurde sich als Basis auf die Darstellung von Jurković bezogen. Insofern die oben diskutierten Autoren vergleichbare Strategien benannt haben, sind diese in einem Unterpunkt zusammengefasst und durch einen Schrägstrich voneinander getrennt. Dadurch bleibt die Wortwahl der Autoren bestehen, um ggf. die Strategien zu überprüfen oder zuzuordnen.

Auch wurde in Abbildung 9 ein Vorschlag für die Verwendbarkeit von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen gemacht. Die Strategien, die sich gut für die Alphabetisierungsarbeit eignen, sind separat von den übrigen Strategien dargestellt und optisch durch Fettdruck und Kursivdruck hervorgehoben. Beide Markierungen indizieren, dass sich die Strategien für Alphabetisierungskurse eignen. Die fett geschriebenen Strategien sind zudem für die Anwendung in Basis-Alphabetisierungskursen (die ersten 300 Stunden) geeignet, was im Fokus dieser Arbeit steht. So ist bspw. die Strategie „Wörter in eine Geschichte einbauen“ für Alphabetisierungskurse nicht generell uninteressant, jedoch ist sie für den Anfängerunterricht nicht relevant, da sie für die TN viel zu schwierig wäre. Sie eignet sich aber für höhere Niveaustufen innerhalb der Alphabetisierung. Daher ist diese Strategie kursiv hinterlegt. Die Strategie „Karteikarten“ eignet sich dagegen schon für die Basislevel (die ersten 300 Stunden), weshalb sie fett hinterlegt ist (vgl. die für die Basismodule genannten Lernstrategien im BAMF-Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs).

	Entdeckung	Konsolidierung
Feststellungsstrategien	<ul style="list-style-type: none"> — den Teil einer Rede analysieren — vorhandene Bilder oder Gesten analysieren — aus dem Kontext des Textes erraten — zweisprachiges Wörterbuch — nach verwandten Wörtern in der Muttersprache suchen 	
	<ul style="list-style-type: none"> — <i>Quellenbenutzung/einsprachiges Wörterbuch</i> — <i>Affixe und Wortstamm analysieren</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> — Wortliste — Karteikarten 	
Soziale Strategien	<ul style="list-style-type: none"> — den Lehrer um eine Paraphrase oder ein Synonym bitten — neue Bedeutungen in einer Gruppenarbeit lernen — den Lehrer um eine Übersetzung in die Muttersprache bitten — einen anderen Lernenden nach der Bedeutung fragen/Nachfragen 	<ul style="list-style-type: none"> — mit Muttersprachlern umgehen — Bedeutungen in der Gruppe lernen und üben
		<ul style="list-style-type: none"> — Lehrer überprüft Karteikarten und Wortlisten auf Richtigkeit
Gedächtnisstrategien		<ul style="list-style-type: none"> — Loci-Methode — bildliche Darstellungen zu Wörtern erstellen — Wörter mit bildlichen Darstellungen ihrer Bedeutung lernen — Wörter durch Bewegung lernen/Benutzung des Körpers — Redeteile (merken) — Wörter mit persönlichen Erfahrungen verbinden — Wortbedeutungen paraphrasieren — ein neues Wort laut aussprechen — Aussprache eines Wortes erlernen/klangorientierte Speicherung — verwandte Wörter nutzen

	Entdeckung	Konsolidierung
Gedächtnisstrategien		<ul style="list-style-type: none"> — <i>semantische Matrizen nutzen</i> — <i>Schlüsselwort-Methode</i> — <i>Wörter eines Idioms zusammen lernen</i> — <i>Wörter mit Synonymen und Antonymen verbinden</i> — <i>Wörter auf einer Seite räumlich gruppieren</i> — <i>Affixe und Wortstämme (merken)</i> — <i>den ersten Buchstaben des Wortes unterstreichen/Benutzung von mechanischen Techniken</i> — <i>die Wortform bildlich vorstellen/visuell orientierte Speicherung</i> — <i>Assoziationsübungen/Wortverbindungen finden</i> — <i>Wörter in eine Geschichte einbauen/neue Wörter in einen Kontext einbetten</i> — <i>Konfiguration</i> — <i>neue Wörter in Sätzen verwenden</i> — <i>Wörter gruppieren, um sie zu lernen/Reihengliederung/Klassifizierung</i> — <i>semantische Karten nutzen</i>
		<ul style="list-style-type: none"> — Vokabelwissen aufbauen — Schreibweise eines Wortes erlernen
Kognitive Strategien		<ul style="list-style-type: none"> — <i>den Vokabelteil des Schulbuchs nutzen</i> — <i>formales Üben von Klangeigenschaften</i> — <i>mündliche Wiederholung</i> — <i>Tonaufnahme der Wortliste anhören</i>
		<ul style="list-style-type: none"> — <i>kontrastive Analyse (interlingual)</i> — <i>intralinguale Analyse</i> — <i>funktioneller Sprachgebrauch</i>
		<ul style="list-style-type: none"> — Mitschriften im Unterricht — Wortlisten

	Entdeckung	Konsolidierung
Kognitive Strategien		<ul style="list-style-type: none"> — Karteikarten — Zettel mit Wörtern an physische Dinge kleben — ein Vokabelheft führen/Vokabelheft/Vokabelkartei führen — Wiederholen
Metakognitive Strategien		<ul style="list-style-type: none"> — Fehlerstatistik führen — neue Wörter übergehen
Kompensatorische Strategien	<ul style="list-style-type: none"> — Erschließen von Wortbedeutungen mithilfe <ul style="list-style-type: none"> — der Zielsprache — der Muttersprache — einer weiteren Fremdsprache — internationaler Fremdwörter — des Bedeutungskontextes — Benutzung von Hinweisen aus dem Kontext (nicht linguistisch) — Benutzung von Hinweisen aus dem Kontext (linguistisch) — Vermeidung von Wort-zu-Wort-Übersetzung 	<ul style="list-style-type: none"> — Sprachmedien benutzen (Lieder, Filme, Nachrichten etc.) — Leitner-System nutzen — sich selbst testen — Wort immer wieder lernen

Abbildung 9: Vorschlag zur Klassifikation von Vokabellernstrategien unter besonderer Berücksichtigung der (Basis-)Alphabetisierungsarbeit

4.4.2 Begründung der Strategiewahl

Abbildung 9 ist zu entnehmen, dass insgesamt wenige Strategien übrigbleiben, die sich bereits für einen Basis-Alphabetisierungskurs eignen. Die vorliegende Studie orientiert sich an dieser Klassifikation und begründet durch sie die Strategiewahl dieser Arbeit. Demzufolge wurden Strategien zum Vokabellernen ausgewählt, die nach den Ergebnissen dieser Analyse und unter Berücksichtigung der Progression (s. Kapitel 4.3.3) innerhalb der ersten 300 Stunden zur Konsolidierung des Wortschatzes eingesetzt werden können. Es wurden die kognitiven Strategien „Vokabelheft“ und „Karteikarten“ ausgewählt und getestet. Zusätzlich wurde eine weitere Strategie erprobt, die nicht in dieser Abbildung erscheint, aber dennoch in Basis-Alphabetisierungskursen eingesetzt werden kann, weil sie dem Vokabellernen dient und einen recht niedrigen Schwierigkeitsgrad aufweist: Wort-Bild-Karten. Deren Einsatz wurde allerdings erweitert, sodass die TN mit den Karten auch das Schreiben üben konnten (s. Kapitel 6.3.2). Somit erfüllen die Wort-Bild-Karten die Kriterien der Strategien für die Alphabetisierungsarbeit im engeren Sinne, welche für die Klassifizierung in Abbildung 9 maßgebend sind (s. Kapitel 4.4) und passen in die vorgeschlagene Progression zur Lernstrategievermittlung in Alphabetisierungskursen.

Eine ausführliche Beschreibung des Einsatzes der gewählten Vokabellernstrategien folgt in Kapitel 6.

5. Forschungsstand und Fragestellung

Im Folgenden wird anhand eines kurzen chronologischen Abrisses die Entwicklung zur Forschung im Bereich der fremdsprachlichen Erwachsenenalphabetisierung auf nationaler und internationaler Ebene zusammenfassend betrachtet. Anschließend wird ein Blick auf den Forschungsstand der in dieser Studie eingesetzten Vokabellernstrategien geworfen. Ergänzend wird zum Vorteil der gegenständlichen Untersuchung dargestellt, welche Rolle Lernstrategien in der Erwachsenen-Alphabetisierung im methodischen Diskurs spielen und inwiefern sie in Lehrwerken vermittelt werden. Weiter werden das Forschungsinteresse und die forschungsleitenden Fragen begründet.

5.1 Alphabetisierungsforschung für erwachsene Migranten

Das Erforschen von Analphabetismus innerhalb der Gruppe von Menschen, die keine deutschen Erstsprachler sind, stand lange Zeit nicht im Blickfeld des Forschungsinteresses. Dies hängt damit zusammen, dass bis in die 1990er Jahre der Fokus auf funktionalen Analphabeten mit deutscher Muttersprache lag. Für diese Zielgruppe begann das öffentliche Interesse in Deutschland Mitte der 1970er Jahre. Zu dieser Zeit wurde erkannt, dass die Gruppe erwachsener funktionaler Analphabeten stärker unterstützt werden musste; an Bildungsträgern, z. B. der Volkshochschule, wurden zu jener Zeit die ersten Alphabetisierungskurse für Erwachsene eingerichtet (vgl. Stauffacher 1992: 23). Das Problem, dass Deutsche trotz Schulbesuch illiterat waren, sollte bildungspolitisch hervorgehoben werden und auch stärker ins Bewusstsein der Gesellschaft gerufen werden. Der spezifische Förderungsbedarf von Migranten mit niedrigem Bildungsstand stand damals im Hintergrund und fand wenig Beachtung (vgl. Roll/Schramm 2010: 5).

Zu dem großen Forschungsinteresse an funktionalen Analphabeten deutscher Muttersprache kam noch hinzu, dass

„die ausländischen Analphabeten aber auch deshalb übersehen wurden, weil man glaubte, daß es sich bei ihnen um eine kleine und dabei nicht besonders zu beachtende Minderheit handele“ (Schramm 1996: 3).

Somit bildeten die Migranten, die mit geringer oder keiner Schulbildung aus ihrer Heimat nach Deutschland kamen und für die eine Alphabetisierung im deutschsprachigen Schriftsprachsystem notwendig war, um an unserer literalen Gesellschaft teilzunehmen, eine Randgruppe, die leicht übersehen wurde. Auf der 42. Internationalen Erziehungskonferenz in Genf (1990) wurde dies mit der Feststellung bestätigt, dass primärer Analphabetismus in Deutschland kaum eine Rolle spielt (vgl. Schramm 1996: 3).

Bastian stellte zudem fest, dass im Jahr 1987 in 300 Institutionen Alphabetisierungskurse für deutsche Erwachsene mit entsprechenden Bildungsangeboten durchgeführt wurden. Im Vergleich zu 1979 war dies eine erhebliche Steigerung; damals bezog sich das Kursangebot nur auf 16 Institutionen.⁴⁴ Daran ist deutlich zu sehen, dass sich die muttersprachliche Alphabetisierung innerhalb weniger Jahre als ein fester Bestandteil der Erwachsenenbildung etabliert hatte.

Die Notwendigkeit, Sprachkurse auch speziell für Migranten einzurichten, wurde vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Sprachverband DfaA) betont. Seit dem Jahr 1986 wurden über ihn auch Deutschkurse für Gastarbeiter angeboten, die vor allem von Frauen genutzt wurden. Jedoch mangelte es an einer Förderung dieser speziellen Kursangebote für nicht-muttersprachliche Analphabeten, weil sie bildungspolitisch als nicht besonders relevant erachtet wurden. Um die damaligen Migranten dennoch zu alphabetisieren, kamen zu den bestehenden Kursen der muttersprachlichen Alphabetisierung auch vermehrt ausländische TN hinzu. Allerdings unterschieden sich ihre Lernvoraussetzungen und ihr Lernverhalten gegenüber den muttersprachlichen TN so stark, dass dies auf Dauer kei-

44 Zur Verbesserung der Situation deutscher funktionaler Analphabeten wurde z. B. das Projekt Entwicklung und Unterstützung von Maßnahmen zur muttersprachlichen Alphabetisierung an Volkshochschulen (Laufzeit: 01.10.1982 bis 31.12.1985) durchgeführt, das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert wurde (vgl. Fuchs-Brüninghoff et al. 1986: 10).

ne Lösung sein konnte (vgl. Bastian 1991: 23 f.). Die Ursachen ihres Analphabetismus (s. Kapitel 3) sowie die nicht ausreichenden Deutsch-Kenntnisse stellten eine Überforderung der Migranten in Alphabetisierungskursen dar, die für Deutsch-Muttersprachler konzipiert waren. Nur langsam fingen Städte und Gemeinden an, auch Kurse für fremdsprachliche Alphabetisierung anzubieten und reagierten somit auf den neuen Förderbedarf (vgl. Roll/Schramm 2010: 5).

Seit den 1990er Jahren ist auch eine spezifische Auseinandersetzung mit der Migrantenalphabetisierung zu erkennen. Als eine der ersten postulierte Schramm (1996) die Dringlichkeit, der Alphabetisierung in lateinischer Schrift von ausländischen Erwachsenen mehr Beachtung zuzuschreiben, indem sie diesen Mangel als „eklatante[s] Forschungsdefizit“ (Schramm 1996: 17) bezeichnete. Die Annahme, dass es sich bei Migranten um eine vernachlässigte Minderheit handelte, stellte sich als falsch heraus. Schramm ging von einer großen Anzahl von nicht-alphabetisierten Personen mit Migrationshintergrund aus, nannte jedoch keine konkreten Zahlen. Biermann/Graschy vermuteten aber bereits im Jahr 1975 in Deutschland einen Bedarf an Alphabetisierung bei Migranten von 6 % bei den Männern und 8 % bei den Frauen (vgl. Biermann/Graschy 1975: 88). Sie prognostizierten schon damals, dass sich die Bildungspolitik dem Problem der Alphabetisierung würde stellen müssen, mit dem man sich bis dato noch nicht zu befassen brauchte (vgl. Biermann/Graschy 1975: 35). Zur selben Zeit gingen Dierks/Zander davon aus, dass über ein Drittel der ausländischen Arbeiter nicht oder kaum lesen und schreiben konnten (vgl. Dierks/Zander 1975: 105). Im Jahr 1985 erschien zudem eine repräsentative Untersuchung zur Situation von ausländischen Arbeitnehmern und deren Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland: 55,9 % der Zielgruppe gaben nach eigener Einschätzung an, nicht auf Deutsch schreiben zu können (vgl. Schramm 1996: 4). Diese unterschiedlichen Annahmen hinsichtlich ausländischer Analphabeten machen deutlich, dass dieser Fragestellung nur ungenügendes Interesse entgegengebracht wurde.

Für das Jahr 1990 gab es eine weitere Annahme: Schramm schätzte den Anteil von ausländischen Analphabeten auf 12 %. Diese Zahl errechnete sie auf der Grundlage der in Deutschland lebenden Migranten in Zusammenhang mit der Analphabetenrate in den entspre-

chenden Herkunftsländern (vgl. Schramm 1995: 100). Schramm betont jedoch, dass die genannten 12 % von der Realität abweichen können, was sie mit folgenden drei Ursachen begründet: Erstens waren im Rahmen des Anwerbeverfahrens der Bundesanstalt für Arbeit schriftunkundige Migranten bis zum Anwerbestopp für Gastarbeiter aus dem Ausland im November 1973 (vgl. Knortz 2008: 174 ff.) größtenteils ausgeschlossen.⁴⁵ Folglich ist von einem niedrigeren Prozentsatz illiterater Migranten auszugehen als dem der Analphabetenrate im Herkunftsland. Zweitens wird auch für Migranten, die aus politischen Gründen nach Deutschland flohen, eine geringere Illiteralitätsrate angenommen. In diesen Fällen ist eine große Fluchtbereitschaft Angehöriger höherer Bildungsschichten zu vermuten. Drittens stieg der Anteil an primären Analphabeten wahrscheinlich durch Nachkommen und Zusammenführungen von Familienangehörigen. Besonders Ehefrauen, die in ihrer Heimat in ländlichen Gegenden lebten und ihren Männern nach Deutschland nachreisten, zählten zu dieser Gruppe (vgl. Schramm 1995: 100 ff.).

Außerdem wird die geschätzte Analphabetenquote zusätzlich verfälscht, weil manche Herkunftsländer über keine Statistik zum Anteil der Analphabeten verfügten und weil auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in Deutschland lebten, mit einkalkuliert wurden (vgl. Schramm 1995: 101 f.).

Heutzutage ist der Anteil der Zuwanderer mit Alphabetisierungsbedarf noch wesentlich höher als die damals geschätzten 12 %. Dies offenbart die Level-One Studie, die sich mit Kompetenzniveaus des Lesens und Schreibens für funktionale Analphabeten beschäftigt. Laut dieser Studie liegt die Anzahl an funktionalen Analphabeten in Deutschland bei etwa 7,5 Millionen, von denen mehr als 3 Millionen keine Deutsch-Erstsprachler sind:

„Von den 7,5 Millionen funktionalen Analphabet/inn/en haben 4,4 Millionen (58 %) Deutsch als Erstsprache gelernt. Weitere 3,1 Millionen (42 %) haben eine andere Sprache als Erstsprache erlernt“ (Buddenberg 2015: 96).

45 Zu den Gründen der Migration sowie zu den Bildungssystemen vgl. Biermann/Graschy (1975).

In dieser Kalkulation sind allerdings ausschließlich Personen enthalten, die Deutsch so gut sprechen können, dass sie an einer Befragung und einem Kompetenztest teilnehmen konnten. Auf viele TN in Migrantenalphabetisierungskursen trifft aber genau dieses Kriterium nicht zu. In der Studie wird dazu Folgendes angemerkt:

„Würde man auch Zugewanderte ohne mündliche Deutschkenntnisse hinzuziehen und innerhalb dieser Gruppe proportional oder auch überproportional viele funktionale Analphabet/inn/en vorfinden, müssten diese Personen der Zahl von 7,5 Millionen noch einmal hinzugezählt werden“ (Grotlüschen 2016: 101.).

Die sogenannte „Randgruppe“ der Migranten mit Alphabetisierungsbedarf ist demnach wesentlich größer als vermutet, selbst wenn bis jetzt nur Zahlen zum funktionalen Analphabetismus vorliegen. Zu den vielen primären Analphabeten und den Zweitschriftlernern, die nach Deutschland einreisen, gibt es dagegen noch keine konkreten Angaben.

Wegen des geringen Fokus‘ auf diese Zielgruppe dauerte es bis in die 1990er Jahre, bevor das Forschungsinteresse im Bereich der Migrantenalphabetisierung stieg und die ersten wissenschaftlichen Arbeiten in diesem Bereich verfasst wurden. Wichtige Grundlagenarbeiten diesbezüglich durch erste Publikationen leisteten oft engagierte Kursleiter selbst. Inhaltlich wurden Themen wie Unterrichtsdiskussion, Teilnehmerwerbung und organisatorische Fragen behandelt. Auch selbst entworfene Lehr- und Lernmaterialien sowie eigene Unterrichtseinheiten wurden veröffentlicht (vgl. Bastian 1991: 12). Der Kern lag also auf methodisch-didaktischen Fragen und die Autoren beschäftigten sich besonders damit, wie man Schriftspracherwerbsmethoden für erwachsene Deutsch-Muttersprachler auf diese Zielgruppe transferieren konnte.⁴⁶ Spezifische Lehrwerke für die Zielgruppe lagen zu dieser Zeit kaum vor. Von Universitäten wurden Dozenten damals nicht nennenswert durch Forschung oder Weiterbildung unterstützt (vgl. Roll/Schramm 2010: 5 f.).

Selbst im Jahr 2005 galt laut Universität Leipzig die Alphabetisierung in der Zweit- oder Fremdsprache von TN mit geringen Sprach-

46 Die Forschung im Bereich der muttersprachlichen Alphabetisierung begann wesentlich früher, bereits in den 1980er Jahren, vgl. hierzu Drecoll (1981); Bastian (1991); Romberg (1993); Kamper (1997).

kenntnissen noch als vergleichsweise neues Feld, für das Lehrkräfte nur gering ausgebildet waren. Das Engagement der Lehrkräfte und das Entwerfen von praktischen Materialien war als sehr positiv zu beurteilen, aber dennoch nicht ausreichend, um dem äußerst facettenreichen und mehrschichtigen Thema der Alphabetisierung von Migranten gerecht zu werden. 2005 kritisierte Feldmeier die immer noch „stiefmütterliche“ Behandlung und die von bildungspolitischer Seite „chronische Unterfinanzierung“ dieses Gebietes (vgl. Feldmeier 2005: 33 f.). Allerdings kann zumindest festgehalten werden, dass sich durch das Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes im Januar 2005 das Ziel, Migranten in das Land und den Arbeitsmarkt zu integrieren, verbessert hat. Die zunehmende Größe dieser Zielgruppe war nun auch institutionell erkennbar (vgl. Rokitzki 2016: 144). Folglich gab es eine enorme Steigerung des Kursangebotes für Integrationskurse mit Alphabetisierungsbedarf⁴⁷ und vom BAMF wurde auf nationaler Ebene ein Rahmencurriculum verfasst, das kontinuierlich weiterentwickelt wird (im Jahr 2004 erschien das erste Konzept von Feldmeier, die letzte verbindliche Fassung ist von 2015, vgl. Feldmeier 2004; Feldmeier 2015). Auch in Österreich wurde 2006 ein Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung erstellt (vgl. Faistauer et al. 2006).⁴⁸ Viele nach dieser Zeit erschienenen Lehrwerke orientieren sich an dem Rahmencurriculum und es entstanden auch digitale Lernangebote zur Unterstützung des autonomen Lernens im Bereich der Migrantenalphabetisierung (vgl. Feick/Schramm 2016: 214).

Die Qualitätsentwicklung der Kurse muss jedoch weiter vorangetrieben werden. Besonders hinderlich dabei sind die anhaltend inadäquate Bezahlung der Lehrkräfte sowie deren unsichere Arbeitsanstellung durch Honorarverträge ohne jegliche Absicherung. Diese un-

47 Im Jahr 2007 wurden die ersten Integrationskurse mit Alphabetisierung eingeführt, die der Zielgruppe erstmals eine umfassende und zielgruppengerechte DaZ-Förderung ermöglichten – sowohl hinsichtlich der Kursdauer als auch der Angebotsbreite.

48 In der Schweiz erschien 2009 auch ein Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migranten. Die Alphabetisierung dieser Zielgruppe wird dort jedoch nur in einem Unterkapitel innerhalb der Sprachförderung behandelt, vgl. Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Online unter: <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/sprache/rahmencurriculum-d.pdf> – Stand: 19.07.2016.

günstigen Rahmenbedingungen sind auch 2017 noch ein Grund für einen ständigen Wechsel der Kursleiter, wodurch wichtige Erfahrungen und Unterrichtskonzepte abhanden kommen.

Erst seit einigen Jahren finden auch eigene oder angepasste Methoden ihren Weg in den Forschungsdiskurs. Im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012) wurde ein Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung veranlasst, um die Alphabetisierung und Grundbildung stärker ins öffentliche Interesse zu rücken und Bildungsinstitutionen vermehrt durch Maßnahmen und Projekte zu unterstützen. Im Jahr 2006 schrieb das Bundesministerium für Bildung und Forschung⁴⁹ eine Förderinitiative für 24 Verbundvorhaben aus, die mit 30 Millionen Euro ausgestattet war und zur Verbesserung des Forschungsstandes im Gebiet der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen diente (vgl. Abraham/Linde 2010: 896 f.). In diesem Zusammenhang sind z. B. das ALFA-Mobil vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. oder das Portal „ich-will-lernen.de“ vom Deutschen Volkshochschulverband entstanden. Ferner wurden zunehmend Projekte ins Leben gerufen, die ihren Fokus auf die Alphabetisierung von Migranten für die Fremdsprache Deutsch legen (vgl. Projekt LEA, die Mercator-Projekte, PAGES, Alphamar, Alphamar 2, DigLin)⁵⁰. Das Gebiet hat sich inzwischen als ein eigenständiger Forschungsbereich etabliert. In den letzten zehn Jahren kamen zudem vermehrt Forschungsarbeiten im Bereich der fremd- und der zweitsprachlichen Alphabetisierung auf den Markt (vgl. Pracht 2007 und 2010; Holling 2007; Feldmeier 2011; Heyn 2013; Rokitzki 2016). Seit 2005 hat das BAMF die fremdsprachliche Alphabetisierung in seine Forschungsfelder mit aufgenommen (vgl. Rother 2010; Schuller et al. 2012).

Trotz der positiven Entwicklung im Alphabetisierungsbereich mit Migranten ist es dennoch in der Gesamt-Alphabetisierungsforschung (verglichen mit Forschungsarbeiten zu funktionalen Analphabeten oder Arbeiten zur soziologischen Verteilung von Alphabetisierungs-

⁴⁹ Kurz: BMBF.

⁵⁰ Unter ADAG-Archiv und Dokumentationszentrum für Alphabetisierung und Grundbildung (www.alpha-archiv.de) findet sich eine Sammlung von Dokumenten zur Geschichte der Erwachsenenalphabetisierung und Grundbildung in Deutschland.

graden in unterschiedlichen Ländern) bis heute ein verhältnismäßig wenig beachteter Bereich.

International

Betrachtet man diesen Forschungsbereich auf internationaler Ebene, stellt man auch dort ein langsam zunehmendes Interesse fest. Zu erwähnen sind an dieser Stelle die Symposien für *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition* (LESLLA).⁵¹ Das erste Symposium fand 2005 statt; im August 2017 wurde es bereits zum 13. Mal abgehalten. Das Hauptziel von LESLLA kann wie folgt beschrieben werden:

„[T]o establish an international forum on research and classroom issues concerning the second language acquisition and literacy development of adults with little or no native language schooling and literacy skills“ (Tammelin-Laine/Nieminen/Martin 2013: 3).

LESLLA macht darauf aufmerksam, dass es kaum Forschungen im Bereich der wenig- oder nicht alphabetisierten Erwachsenen gibt, verweist jedoch gleichzeitig auf erste Arbeiten auf diesem Gebiet in den Niederlanden (Kurvers/Van der Zouw 1990; Kurvers 2002), in den USA (Young-Scholten/Strom 2004; Condelli et al. 2009) und in Schweden (Skeppstedt 2003). Die Longitudinalstudie von Condelli et al. „*What Works*“ for Adult Literacy Students of English as a Second Language bspw. hatte das Ziel, herauszufinden, welche Faktoren einen positiven Effekt auf den Erwerb von Schriftsprachkenntnissen und auf die Kommunikationsfähigkeit von Englisch-Zweitsprachlernern in Alphabetisierungsmaßnahmen haben. Die Studie umfasste 38 Klassen in verschiedenen Staaten und die Probandenanzahl betrug 495 Lerner (vgl. Condelli et al. 2009). Eine andere erwähnenswerte Studie im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung mit dem Titel *Refugee Learners with Limited Literacy: Needs and Effective Responses* wurde von Benseman vorgelegt. Hier lag der Fokus auf primären Analphabeten in Neuseeland. Es wurde analysiert, welche Lernbedürfnisse diese Zielgruppe

51 Vgl. www.leslla.org – Stand: 02.09.2016.

hat und inwiefern Vorerfahrungen ihr Lernen beeinflussen können (vgl. Benseman 2012: 4).⁵²

Nicht zuletzt haben auch Studien wie z. B. die *International Adult Literacy Survey* (IALS) daran mitgewirkt, das Interesse an der Migrantenalphabetisierung verstärkt in das bildungspolitische Bewusstsein zu rücken.⁵³ Obwohl diese Studie primär auf Personen mit funktionalem Alphabetisierungsbedarf aufmerksam machen wollte, wurden sekundär auch Probleme von in Deutschland lebenden Migranten mit Alphabetisierungsbedarf thematisiert, die laut dieser Studie z. B. besonders beim Lesen narrativer Texte wesentlich schlechter abschneiden als Einheimische mit Lese- und Schreibschwierigkeiten (vgl. Brügelmann 2008: 34). Sie gilt als die bisher umfangreichste Studie von Grundbildungskompetenzen Erwachsener. Bis Ende der drei Erhebungsdurchgänge waren zwischen 1994 und 1998 mehr als 20 Nationen involviert⁵⁴.

5.2 Forschungsstand zu den eingesetzten Vokabellernstrategien

Die Forschung im Bereich der Vokabellernstrategien ist nicht sonderlich umfangreich. Unter Berücksichtigung der steigenden Anzahl der neu Zugewanderten, die nicht lesen und schreiben können, ist die aktuelle wissenschaftliche Studienlage in diesem Bereich als unzulänglich zu bewerten. Die meisten bisherigen Studien zum Vokabellernen einer L2-Sprache im Erwachsenenalter wurden mit Testpersonen durchgeführt, die in ihrer L1-Sprache Lese- und Schreibkenntnisse besitzen. Die Studienbefunde können aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen bei alphabetisierten L1-Lernen (s. Kapitel 3.2; 4.2) nicht ohne Weiteres auf analphabetische L2-Lerner übertragen werden.

52 Andere Arbeiten zum Spracherwerb von Flüchtlingen im Englisch-als-Zweitsprache-Bereich liefern Blaker/Hardman (2001); Shameem et al. (2002); Roberts et al. (2004); Benseman et al. (2005); Bigelow/Schwarz (2010).

53 Mehr Informationen zu IALS vgl. Kirsch (2001).

54 Vgl. www.statcan.gc.ca – Stand: 10.08.2016.

Dagegen fehlen wissenschaftliche Studien mit Bezug auf fremdsprachenlernende Analphabeten hinsichtlich Vokabellernstrategien⁵⁵ bis heute fast gänzlich. Lernstrategien werden in der Literatur in der Regel als Lernwerkzeug und als wichtige Hilfe zum selbstständigen Lernen genannt (Ritter 2001; Elmeroth 2003; Ritter 2010). Es gibt jedoch kaum Literatur, die konkret auf Lernstrategien in Alphabetisierungskursen Bezug nimmt, schon gar nicht spezifisch auf das Wortschatzlernen. So finden sich keine wissenschaftlichen Untersuchungen dazu, mit welchen Strategien Migranten in Alphabetisierungskursen erfolgreich Wortschatz lernen bzw. gute Lernerfolge erzielen, obwohl sich verschiedene Autoren für die Vermittlung von Lernstrategien für diese Zielgruppe explizit aussprechen: „Die Lernstrategievermittlung stellt ein zentrales Element der Lernberatung in Integrationskursen mit Alphabetisierung dar“ (Markov/Scheithauer/Schramm 2015: 82).

Auch im BAMF-Konzept wird die Wichtigkeit von Lernstrategien hervorgehoben, weil sowohl für den Basis-Alpha-Kurs als auch für jeden der drei Aufbau-Alpha-Kurse ein eigenes Unterkapitel zu Lernstrategien aufgeführt ist (vgl. Feldmeier 2015: Kapitel 5). Allerdings wird das Thema erst in den Aufbaukursen intensiver behandelt. Für den Basis-Kurs bleiben die curricularen Vorschläge in Bezug auf Lernstrategien allgemein; z. B. werden Gedächtnisstrategien wie „Wörter mit Artikel lernen“ oder Mnemotechniken zur Wortschatzarbeit genannt, ohne detaillierter auf Vorgehensweisen einzugehen (vgl. Feldmeier 2015: 168).

Markov/Scheithauer/Schramm (2015) und Feldmeier (2010) zählen zu den wenigen Autoren, die in diesem Feld konkreter werden. Markov/Scheithauer/Schramm geben im Rahmen einer Lernberatung für TN in DaZ-Alphabetisierungskursen eine Einschätzung verschiedener Lernstrategien für Anwendungsbereiche, Ziele, Materialien und Durchführungsmöglichkeiten der jeweiligen Strategie. Im Bereich des Vokabellernens werden u. a. die Strategien „Ich lerne neue Wörter mit dem Vokabelheft“ oder „Ich lerne neue Wörter mit Karten“ behandelt (vgl. Markov/Scheithauer/Schramm 2015: 82 ff.; Kapitel 7). Außerdem nehmen sie eine Kategorisierung von Lernstrategien für die Alphabeti-

55 Im Bereich der Lesestrategien im Alphabetisierungskurs hat Feldmeier (2011) eine Arbeit verfasst.

sierungsarbeit vor. Dabei teilen sie Lernstrategien in solche für Lerner ein, die am Anfang des Zweitspracherwerbs stehen, und in solche für fortgeschrittene Lerner (vgl. Markov/Scheithauer/Schramm 2015: 82).⁵⁶

Bei Feldmeier (2010) werden unter dem Aspekt „Lernerautonomie“ auch Lernstrategien für den Einsatz in Alphabetisierungskursen behandelt. Er zeigt auf, welche für das Schreiben auf der Wortebene hilfreich, also für Lese- und Schreibanfänger geeignet sind. Außerdem geht er auf die Progression bei der Vermittlung von Lernstrategien ein. Dabei gibt er Anregungen, welche Strategien für den anfänglichen Alphabetisierungsunterricht passend sein können. Die von ihm vorgeschlagene Abfolge enthält als erstes Strategien zum Vokabellernen (vgl. Feldmeier 2010: 93 ff.).

Im Bereich der Forschung beschäftigte sich einzig das Projekt Alphamar 2 praktisch mit Lernstrategien zum Wortschatzerwerb in Basis-Alphabetisierungskursen. Im Rahmen des Projekts wurden TN berufsbezogener Wortschatz anhand von Lernstrategien vermittelt. Es wurde jedoch keine Effizienz der Strategien gemessen, sondern es ging darum, Lehrpersonen in die Lage zu versetzen, geeignete Lehrmaterialien und Strategien für die TN auszuwählen (vgl. Homepage Alphamar 2)⁵⁷.

Da das Arbeiten mit Vokabellernstrategien laut Adamczak-Krzysztofowicz/Stork (2007) im Fremdsprachenunterricht als unerlässlich für den Erwerb der Fremdsprache angesehen wird (vgl. Adamczak-Krzysztofowicz/Stork 2007: 27)⁵⁸, sollten auch für die Gruppe der fremdsprachlichen Analphabeten die Forschungen in diesem Bereich verstärkt werden. Bigelow/Tarone (2004) fordern zudem, dass die Zweitspracherwerbsforschung sowohl den Bildungsgrad als auch die Lese- und Schreibfähigkeiten in der Erstsprache stärker berücksichtigt, um

56 Das Arbeiten mit dem Vokabelheft und mit Wort-Bild-Karten, das in dieser Arbeit besonders relevant ist, ordnen Markov/Scheithauer/Schramm Lernern zu, die an Basis-Alphabetisierungskursen teilnehmen.

57 <https://www.uni-marburg.de/fb09/igs/arbeitsgruppen/daf/alphamar2> – Stand: 10.08.2016.

58 Zu den Pionieren im Bereich des Strategiegebrauchs mit Blick auf das Fremdsprachenlernen zählt Hosenfeld (1976). Weitere Arbeiten in diesem Bereich vgl. Bimmel (1993, 2012); Stork (2003); Raupach (2009). Arbeiten zu Vokabellernstrategien im Bereich des Wortschatzlernens s. Kapitel 4.

ein gründlicheres Bild des Erwerbs von der L2 zu erhalten (vgl. Bigelow/Tarone 2004: 689 ff).

Die Vokabellernstrategie „Vokabelheft“ wird in der Literatur nicht immer positiv dargestellt. Oft wird sie mit monotonem Listenlernen verbunden (vgl. Nieweler 2006: 309). Ein weiterer Aspekt, der das Vokabelheft in ein negatives Licht rückt, besteht darin, dass es nicht immer eine 1:1-Übersetzung gibt, wodurch fehlerhafte Übertragungen in die Fremdsprache auftreten können. Außerdem fällt es manchmal schwer, nicht kontextbezogene Wörter zu lernen. „Wenn Einzelwörter gelernt werden, so sollten sie zumindest in Sachgruppen und Wortfelder integriert werden“ (Stork 2003: 116). Andere Studien weisen dagegen darauf hin, dass das veraltet erscheinende Lernen von neuem Wortschatz mithilfe von Vokabellisten durchaus effektiv ist und dem kontextuellen Vokabellernen überlegen sein kann (vgl. Laufer 2003: gesamte Studie). Besonders am Anfang, wenn neuer Wortschatz eingeführt wird und es um die reine Rezeption der Wörter aus der L1 in die L2-Sprache geht, können Wortlisten sehr hilfreich sein (vgl. Nation 1982: 21). Kuo/Ho (2012), die verschiedene Lernstrategien auf ihre Effektivität hin miteinander verglichen, haben in ihrer Studie bspw. bestätigt, dass Vokabellisten als erfolgreiche Strategie für das langfristige Behalten von Vokabeln gelten (vgl. Kuo/Ho 2012: gesamte Studie). Die in Kapitel 4.2 beschriebenen Überlegungen zur Wichtigkeit von Wiederholung für die Erinnerungsleistung machen derartige Ergebnisse sehr plausibel.

Auch die Vokabellernstrategie „Karteikarten“ wurde in der erwähnten Studie von Kuo/Ho getestet. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass das Wortschatzlernen mithilfe von Karteikarten eine erfolgreiche Strategie darstellt und Wortlisten in Bezug auf die Effizienz und die Effektivität des Lernens überlegen ist (vgl. Kuo/Ho 2012: gesamte Studie).⁵⁹

59 Die Schüler, die mit Wortlisten Vokabeln gelernt hatten, erinnerten sich nach einer 8-wöchigen Experimentalphase an rund 50 von 120 Zielwörtern. Dagegen hatten die Schüler der Wortkartengruppe rund 62 Wörter behalten. Zum dritten Messzeitpunkt, das heißt einen Monat nach dem Post-Test, vergrößerte sich der Überlegenheitseffekt der Wortkarten zusätzlich. Schüler der Wortlistengruppe erinnerten sich zu diesem Zeitpunkt im Schnitt an 26 Wörter; Schüler der Wortkartengruppe konnten dagegen im Schnitt 43 Wörter korrekt abrufen.

In einer experimentellen Studie testete Nakata (2008) Unterschiede in der Effektivität des Vokabellernens zwischen Lernen mit Wortlisten, Lernen mit Wortkarten und computergestütztem Lernen. Dabei zeigte sich, dass Lerner auf deskriptiver Ebene eine bessere Leistung aufwiesen, wenn sie mit Wortkarten statt mit Wortlisten neue Wörter gelernt hatten; konkret erinnerten sie sich an durchschnittlich eines von zehn Wörtern mehr.

Für die anscheinend bestehende Überlegenheit von Wortkarten gegenüber reinen Wortlisten führt Nakata (2008) vier Gründe an. Sie erwähnt potentielle Reihenfolgeeffekte beim Lernen mit einer Wortliste: Das Wort, das vor dem Zielwort steht, könnte hier als *Prime* für die Übersetzung oder Erinnerung an das Zielwort dienen und diese erleichtern. Wenn das Zielwort jedoch außerhalb der Liste abgefragt wird, also ohne Priming-Effekt des vorhergehenden Wortes, ist es möglich, dass die Erinnerungsleistung abfällt. Durch die Willkürlichkeit der Reihenfolge, die sich mit Karteikarten umsetzen lässt, können unerwünschte Reihenfolgeeffekte vermieden werden.

Außerdem merkt Nakata (2008) an, dass manche Vokabeln auf einer Liste weniger aufmerksam wahrgenommen werden als andere. Durch die Einzelpäsentation der Wörter auf Karteikarten besteht dieses Problem bei der genannten Strategie nicht. Ein weiterer Grund für das effektivere Lernen mit Karteikarten im Gegensatz zu Wortlisten ist die einfache Möglichkeit, mit den Karten zunächst das eigene Wissen abzurufen und anschließend die tatsächliche Bedeutung auf der Rückseite nachzuschauen. Diese Vorgehensweise ist bei Wortlisten deutlich schwerer umzusetzen, da das L1- und das L2-Wort häufig zur gleichen Zeit gesehen werden können. Dies ist nicht optimal für den Lernerfolg. Der Lerner kann durch die Möglichkeit einer halbseitigen Spaltenabdeckung der Wortliste den Effektivitätsabstand zum Lernen mit Karteikarten jedoch reduzieren.

Als letzten Punkt führt Nakata (2008) an, dass Karteikarten das Wiederholen von Vokabeln nach der entsprechend des Lernstatus optimalen Zeitdauer einfacher machen als Vokabellisten. Bei Karteikarten können die Vokabeln nach dem individuellen Fortschritt des Lernens sortiert und wiederholt werden. Dies ist bei Wortlisten nicht möglich. Wörter, die sich ein Lerner noch nicht gut merken kann, wer-

den mit großer Wahrscheinlichkeit genauso oft wiederholt wie Wörter, die bereits besser erinnert werden.⁶⁰

In der vorliegenden Arbeit gibt es eine Übereinstimmung mit diesen Ergebnissen in Bezug auf die Effizienz im Lernen mit Karteikarten (s. Kapitel 7).

5.3 Lernstrategien in Alphabetisierungslehrwerken

In den aktuellen Lehrwerken für die Alphabetisierungsarbeit werden Lernstrategien wenig behandelt. Nur Feldmeier (2010) geht im Lehrwerk für Alphabetisierungskurse „Von A bis Z“ explizit auf dieses Thema ein. Durch Zusatzmaterialien werden den TN unterschiedliche Lernstrategien wie z. B. „das Arbeiten mit Karteikarten“ oder „das Aufschreiben von diktieren Wörtern“ nähergebracht.⁶¹ Im Lehrwerk und im Arbeitsbuch wird wiederholend mit der Strategie des Wortigels gearbeitet.

Andere gängige Lehrwerke innerhalb der fremdsprachlichen Alphabetisierung (Alphamar, Alphaplus, Schritte Plus Alpha) bieten vereinzelt Vokabellernstrategien an, arbeiten jedoch nicht ausdrücklich mit diesen, wie das bei „Von A bis Z“ der Fall ist. Es wird in diesem Zusammenhang aber auf die Wichtigkeit von Lernstrategien für die Förderung des autonomen Lernens hingewiesen.

In den Handreichungen für den Unterricht von „Alphaplus“ heißt es etwa:

„Ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts – insbesondere bei Kursteilnehmer/innen mit wenig und keiner Lernerfahrung – ist die Vermittlung verschiedener Lerntechniken und -strategien. Damit wird die Entwicklung von Lernerautonomie gefördert“ (Alpha plus das Konzept: 9).

Im Zusatzmaterial des Lehrwerks wird die Strategie „Wort-Bild-Karten“ zu unterschiedlichen Themenfeldern kostenlos angeboten.

60 Für die Strategie „Wort-Bild-Karten“ wurden bis dato noch keine aussagekräftigen Studien durchgeführt.

61 Vgl. <http://www.klett-sprachen.de/download/5612/Ao8034%20D67604001%5FLErnstrategien.pdf> – Stand: 28.09.2016.

„Schritte Plus Alpha“ bietet auch die Strategie „Wort-Bild-Karten“ an. Am Ende des Lehrwerks sowie online finden sich verschiedene Bildkarten zum Herausschneiden und Selbst-Beschriften. Erläuterungen zur Strategie finden sich in der Online-Lehrerhandreichung.⁶² Zusätzlich zum Beschriften der Bildkarten mit der deutschen Entsprechung wird darauf hingewiesen, dass sich

„die Bildkarten [...] auch hervorragend [eignen], die Muttersprachen der TN mit einzubeziehen. Fragen Sie die TN, wie die Dinge in ihrer Sprache heißen. Die Zweitschriftlerner können auch Übersetzungen auf den Karten notieren“ (Schritte plus Alpha kompakt Lehrerhandreichungen: 2).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Lehrwerke für den Alphabetisierungsunterricht Lernstrategien zwar thematisieren, aber es sollte noch eine größere Auswahl an verschiedenen Strategien angeboten und in vielen Lehrwerken sollten konkretere Hinweise zur Anwendung der Strategien gegeben werden. Besonders unter der Berücksichtigung des Prinzips des autonomen Lernens ist es wichtig, dass Lehrwerke bereits früh ansetzen Strategien zu vermitteln, mit denen die TN selbstständiger neuen Wortschatz lernen können. Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, sich stärker auf dieses Themengebiet zu konzentrieren.

5.4 Forschungsinteresse und forschungsleitende Fragen

Der Ausgangspunkt des Forschungsinteresses war die innerhalb persönlicher Lehrtätigkeit aufkommende Frage, wie man illiterate Migranten besser dabei unterstützen kann, neuen Wortschatz in der deutschen Sprache zu lernen. Es wurde also nach Zugängen zur Verbesserung ihrer Wortschatzarbeit gesucht. Der Autorin war dabei wichtig, dass die TN die Möglichkeit hatten, auch außerhalb des Kurses Vokabeln zu lernen, um aufkommende Fehlzeiten durch Lernen zu anderen Tageszeiten zu kompensieren. Somit wurde das Forschungsinteresse schnell auf das Arbeiten mit Vokabellernstrategien im Alphabetisierungskurs gelenkt. Da die Literatur zu diesem Thema fast keine empi-

62 Vgl. www.hueber.de/media/36/20160617_Lehrerhandreichungen_Schritte-plus-Alpha-kompakt.pdf – Stand: 28.09.2016.

rischen Arbeiten aufweist, wurde die Entscheidung getroffen, durch eine explorative Feldstudie selbst herauszufinden, welche Strategien sich für TN in Basis-Alphabetisierungskursen eignen – nicht zuletzt, um anderen Kursleitern eine Orientierungshilfe hinsichtlich des Einsatzes von passenden Vokabellernstrategien für diese Zielgruppe zu geben.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang als erstes die Frage, ob es möglich ist, Migranten bereits in einem sehr frühen Stadium der Alphabetisierung Vokabellernstrategien explizit zu vermitteln und ob sie mit ihnen arbeiten können und wollen. Ist dies der Fall, soll untersucht werden, ob die getesteten Strategien (ein spezielles Vokabelheft, das im Folgenden näher beschrieben wird⁶³, Wort-Bild-Karten und Karteikarten), die gemäß dem vorgeschlagenen Klassifizierungssystem von Vokabellernstrategien für die Anforderung der Alphabetisierung geeignet sind (s. Kapitel 4.4.1), sich auch in der Realität für diese Zielgruppe bewähren.

In Hinblick auf die Angemessenheit der Strategien ist es außerdem lohnend, die individuellen Tendenzen der TN zu betrachten und der Frage nachzugehen, mit welcher dieser drei Strategien die TN am liebsten arbeiten.

Da die Lernergruppe in Alphabetisierungskursen in vielen Bereichen sehr heterogen zusammengesetzt ist (s. Kapitel 3), scheint es zudem sinnvoll, zu ermitteln, ob Aussagen darüber getroffen werden können, inwiefern sich die Strategien sowohl für primäre Analphabeten als auch für Zweitschriftlerner eignen.

Die zweite Fragestellung betrifft den Lernerfolg der eingesetzten Strategien: Gibt es eine Strategie, die „besonders“ gut für diese Zielgruppe geeignet ist, weil mit ihr „besonders“ effizient neuer Wortschatz erworben wird? Dabei stellt sich die Frage, ob generell eine der drei Strategien den besten Lernerfolg prognostizieren lässt oder ob der Erfolg der Strategie auch mit der Art und der Schwierigkeit der Aufgabenstellung zusammenhängt, das heißt, ob die TN das Wort nur rezeptiv erfassen oder es auch produktiv anwenden, also schreiben müssen.

An die Fragestellung knüpft außerdem die Überlegung an, nicht nur darauf zu achten, wie erfolgreich eine Strategie abschneidet, son-

63 S. „Meine Lernwörter“, Kapitel 6.3.3.

dern auch, wie die Punkteverteilung aussieht: Gibt es z. B. TN, die sehr gute Ergebnisse mit einer Strategie erzielen bzw. gibt es TN, die dagegen nur wenige Wörter mit dieser Strategie korrekt lernen? Hieraus lässt sich ableiten, ob die Strategie nur für wenige TN oder für einen Großteil der Kursteilnehmer anwendbar ist.

Ferner soll in diesem Zusammenhang auf die Frage eingegangen werden, ob die TN bessere Ergebnisse erlangen, wenn sie selbst eine der drei Strategien auswählen können, um neuen Wortschatz zu lernen, nachdem diese eingeführt wurden.

Durch die Darstellungen zum Schriftspracherwerb bei Kindern und bei Erwachsenen in Kapitel 2 sowie durch die in Kapitel 4 erörterten Ausführungen zum Einsatz von Lernstrategien in Alphabetisierungskursen plus dem vorgeschlagenen Klassifizierungssystem scheint es trotz fehlender Untersuchungen in diesem Bereich plausibel, anzunehmen, dass der explizite Einsatz von bestimmten Vokabellernstrategien für die fremdsprachliche Alphabetisierung unterstützend wirkt.

6. Untersuchungsdesign

In diesem Kapitel wird das Design der eigenen empirischen Untersuchung dargestellt, die der Frage nach dem Einsatz und der Effizienz von Vokabellernstrategien in Basis-Alphabetisierungskursen nachgeht. Die in dieser Arbeit aufgeführten Herausforderungen in der fremdsprachlichen Alphabetisierung von Erwachsenen (s. Kapitel 3) und die in Kapitel 4 beschriebenen Voraussetzungen für das Arbeiten mit Lernstrategien mit dieser Zielgruppe setzen voraus, dass gewisse Grundlagen für einen geeigneten Versuchsplan erfüllt sein mussten. So sollten alle erforderlichen Daten während der Unterrichtszeit erhoben werden (s. Kapitel 6.2) und der gewohnte Kursablauf durfte sich nicht zum Nachteil der TN verändern. Die TN sollten möglichst in der gewohnten Weise und ohne Druck mit den Strategien arbeiten. Die Ängste und Wünsche der TN wurden während der Datenerhebung berücksichtigt und die Erhebung fand ausschließlich im vertrauten Klassenraum statt, um die TN keiner fremden Umgebung auszusetzen.

Im Folgenden werden die Zielgruppe, die abhängige und unabhängige Variable und der detaillierte Ablauf der Untersuchung beschrieben. Zudem werden die Strategien (Wort-Bild-Karten, Vokabelheft, Karteikarten) und die Forschungsinstrumente mit möglichen intervenierenden Variablen vorgestellt.

6.1 Zielgruppe

Die Zielgruppe waren nicht im lateinischen Schriftsprachsystem alphabetisierte Migranten. Einige waren aber in ihrer Erstsprache alphabetisiert oder zum Teil alphabetisiert. In Bezug auf das Alter variierten die Gruppen stark – der jüngste TN war 20 Jahre alt, der älteste 62 Jahre. Die Herkunftsländer der TN waren sehr unterschiedlich. So kamen sie bspw. aus Syrien, Eritrea, Somalia, Afghanistan, Kongo, Iran, Äthiopien, Kosovo oder der Dominikanischen Republik. Die insgesamt 37

TN der Erprobungskurse kamen aus 17 verschiedenen Ländern (s. Abbildung 10). Die meisten Probanden stammten aus Syrien, Pakistan, Somalia und Afghanistan. In Bezug auf die stark ausgeprägte Heterogenität der Herkunftsländer lässt sich die Teilnehmerstruktur als charakteristisch einstufen.⁶⁴ Sie stimmt zudem größtenteils mit der veröffentlichten Asylgeschäftsstatistik für die Jahre 2014 und 2015 überein, in welcher syrische Staatsbürger die Gruppe von neu Zugewanderten sind, die mit Abstand die meisten Asylanträge gestellt haben. Allerdings ist der Anteil an Syrern im Vergleich zu dem Zeitraum der Erhebung inzwischen nochmals stark gestiegen (s. Kapitel 1).

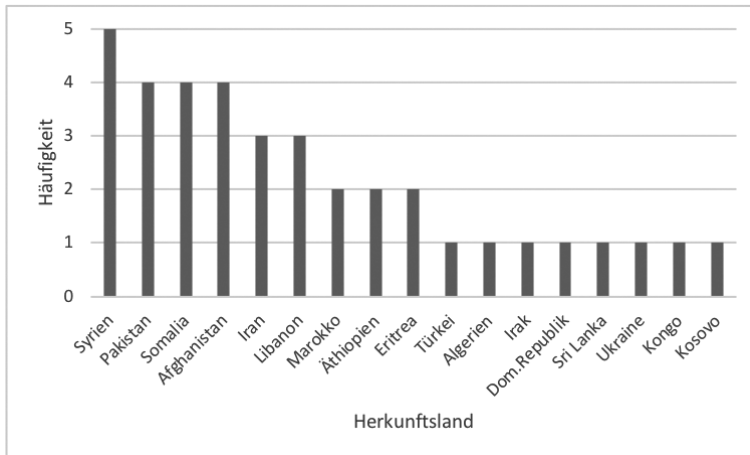


Abbildung 10: Herkunftsländer der TN

Aufgrund der vielen verschiedenen Herkunftsländer variierten auch die Muttersprachen. Insgesamt waren 13 verschiedene Erstsprachen

⁶⁴ Rother (2010) untersuchte in ihrer bundesweit durchgeführten Studie des Integrationspanels 494 TN aus insgesamt 53 verschiedenen Herkunftsländern und ermittelte somit eine vergleichbar ausgeprägte Heterogenität. Jedoch ist auf den Unterschied der Herkunftsländer hinzuweisen: Die von ihr untersuchten TN kamen größtenteils aus der Türkei und aus Irak. Auch Russland oder die anderen GUS-Staaten wiesen mit 11,7 % der TN einen recht großen Anteil auf. Die Abweichungen der Herkunftsländer zu der vorliegenden Studie liegen zum einen an der Flüchtlingswelle nach Europa, die seit 2015 besteht, und zum anderen an der abweichenden regionalen Verteilung der Ländergruppen (vgl. Rother 2010: 23).

vertreten. Die TN sprachen unter anderem verschiedene Dialekte des Arabischen, Urdu, Somali, Persisch, Kurdisch, Amharisch, Dari, Tigrinya oder Spanisch (s. Abbildung 11). Die am häufigsten vertretene Erstsprache war Arabisch. Auch dies spiegelt sich in den bereits erwähnten aktuellen Zahlen über gestellte Asylanträge der syrischen Staatsbürger wider. Zudem ist Arabisch die Erstsprache von TN verschiedener Herkunftsländer, die sich in den Erprobungskursen befanden (Syrien, Marokko, Libanon und Algerien).

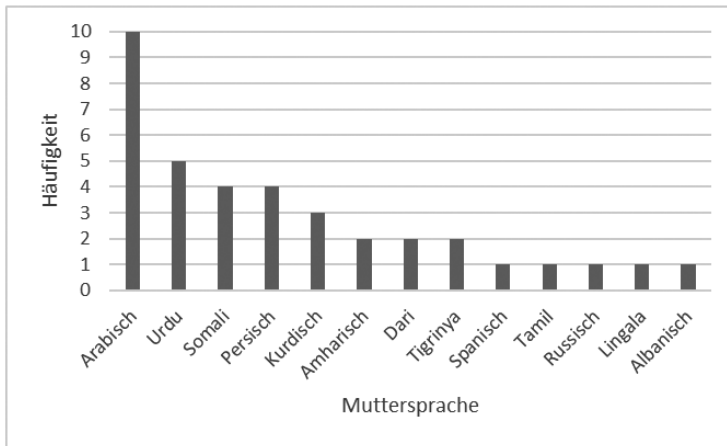


Abbildung 11: Muttersprachen der TN

Ein Kurs bestand aus sechs bis zwölf TN⁶⁵, was laut Rother eine realistische Anzahl in diesen Kursen ist (vgl. Rother 2010: 14), sodass die Studie folglich unter realistischen Bedingungen durchgeführt wurde. Bezogen auf das Geschlecht gab es einen leichten Überschuss an Frauen. Insgesamt waren 52 % der TN weiblich und 48 % männlich. Der

65 In den vom BAMF getragenen neu beginnenden Alphabetisierungskursen werden seit dem 01.10.2016 maximal 17 TN pro Kurs zugelassen, vgl. Vergütung von Alphabetisierungs-, Jugendintegrationskursen und speziellen Integrationskursen für Menschen mit Behinderung. Online unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2016/traegerrundschreiben-18_20160908.pdf?__blob=publicationFile – Stand: 19.02.2017.

Überschuss an Frauen ist mit anderen Alpha-Kursen vergleichbar, weil Frauen in der Regel häufiger vertreten sind als Männer (vgl. Rother 2010: 17).

Durch die individuellen Lebensumstände der TN (s. Kapitel 3.1) waren auch ihre Deutsch-Sprachkenntnisse auf einem jeweils unterschiedlichen Stand. Die meisten konnten nur ungenügend oder kein Deutsch sprechen, andere konnten sich mündlich bereits recht gut ausdrücken. Der Alphabetisierungsgrad divergierte ebenfalls stark. Der Kurs war daher ein Exempel der Alpha-Kurse, wie sie auch im BAMF-Konzept definiert werden:

„Teilnehmende in Alphabetisierungskursen weichen bezüglich ihrer jeweiligen (schrift)sprachlichen Kompetenzen in der Regel stark voneinander ab. Diese Abweichungen fallen deutlich stärker aus als in herkömmlichen Deutschkursen. Die Teilnehmergruppen im Alphabetisierungsbereich sind folgerichtig heterogener als im DaZ-Bereich“ (Feldmeier 2015: 33).

Hinzu kam, dass alle TN verschiedene Voraussetzungen zum Lesen- und Schreibenlernen im lateinischen Schriftsystem mitbrachten. So hatten manche Kursteilnehmer noch nie in ihrem Leben eine Schule besucht; sie waren dementsprechend lernungsgewohnt und hatten keine Erfahrung mit dem Benutzen eines Stifts. Andere hatten dagegen einen Schulabschluss, der im deutschen Schulsystem mit dem Realschulabschluss und in manchen Fällen mit der allgemeinen Hochschulreife vergleichbar ist; sie lernten folglich wesentlich schneller. Die TN hatten also einen sehr unterschiedlichen Bildungsstand. Es gab TN, die in ihrer Erstsprache weder lesen noch schreiben konnten, TN, die in der Erstsprache nur lesen, aber nicht schreiben konnten und TN, die in der Erstsprache alphabetisiert waren. Dann gab es wiederum Lerner, die in ihrem Heimatland schon gearbeitet hatten und in ihrem Beruf Wörter oder Notizen schreiben und lesen mussten. All diese unterschiedlichen TN fanden sich in einer Gruppe wieder. Die Zielgruppe war aus diesen Gründen hochgradig heterogen. Es ist eine große Aufgabe der Lehrkraft, jedem dieser TN mit seinen individuellen Lernbedingungen gerecht zu werden, da ein großer Teil der Probleme in der Migrantenalphabetisierung durch die ausgeprägte Heterogenität erklärt wird.

Um die Vergleichbarkeit der Gruppen untereinander zu erhöhen, wäre es für die vorliegende Untersuchung auch möglich gewesen, eine Homogenisierung der Gruppen vorzunehmen. Sie hätten z. B. nach primären Analphabeten und Zweitschriftlernern aufgeteilt werden können. Dies wurde jedoch absichtlich nicht getan, weil die Ergebnisse der Studie dann nicht auf die reale Unterrichtssituation übertragbar gewesen wären.

6.2 Vorgehensweise

Es wurde eine experimentelle Feldstudie durchgeführt, um die Strategien in einer realen Unterrichtssituation zu testen.

Der große Vorteil einer Feldstudie ist, dass die Probanden nicht aus ihrer natürlichen Umgebung, in diesem Fall dem Unterrichtsraum, herausgelöst werden (vgl. Albert/Marx 2014: 88). Durch die Versuchsdurchführung in realen Unterrichtssituationen wird das Lernverhalten der TN sehr authentisch dargestellt. Somit können für die Sprachlehrforschung Empfehlungen ausgesprochen werden, die sich auf tatsächlich vorgekommene Lernprozesse beziehen. Laut Feldmeier (2011) gilt das Erforschen von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht als Leitmotiv innerhalb der Alphabetisierungsarbeit (vgl. Feldmeier 2011: 137).

Die Alternative zur Feldstudie, eine Laborstudie, wurde außerdem nicht in Betracht gezogen, da das Arbeiten mit Vokabellernstrategien in Basis-Alphabetisierungskursen in einer realen Unterrichtssituation als bedeutendes Kriterium ihres Funktionierens (oder Nicht-Funktionierens) galt. Ob die Erprobungsphase in einer künstlich erzeugten Lernsituation vergleichbar abgelaufen wäre, ist fraglich. Zudem waren viele der TN noch nicht lange in Deutschland und manche wären mit der Situation überfordert gewesen, sie aus der vertrauten Umgebung wie Raum, Mitschüler und insbesondere Lehrkraft herauszureißen. Die TN dieser Zielgruppe haben oft große Angst vor neuen und unbekannten Dingen, bei denen sie nicht genau wissen, was auf sie zukommt (s. Kapitel 4.3.2).

Als Kooperationspartner der durchgeführten Studie standen die VHS Marburg und der Verein Arbeit und Bildung e.V. zur Verfügung.

In der Feldstudie wurden die Vokabellernstrategien „Karteikarten“ und „Wort-Bild-Karten“ sowie ein im Projekt Alphamar 2 entwickeltes Vokabelheft mit einer speziellen Falttechnik (s. Kapitel 6.3.3) getestet. Außerdem wurde nach Abschluss der drei getesteten Strategien kontrolliert, welche von ihnen die TN selbst auswählten, um neuen Wortschatz zu lernen. Durch dieses Vorgehen sollte herausgefunden werden, für welche Strategie die TN sich entscheiden, wenn sie ihnen nicht vorgegeben wird. Dadurch können nicht nur die einzelnen Strategien untereinander verglichen, sondern es kann auch überprüft werden, ob die TN erfolgreicher lernen, wenn sie selbst die Strategie bestimmen können, mit der sie sich neuen Wortschatz aneignen. Die Handhabung, aus mehreren Strategien eigenständig die für sich selbst passende zu wählen, ist als separate Strategie zu werten.

Die unabhängige Variable⁶⁶, die in dieser Feldstudie vier Ausprägungen hatte, war das Vokabellernverfahren:

- Strategie 1 (Wort-Bild-Karten);
- Strategie 2 (Karteikarten);
- Strategie 3 (Vokabelheft);
- Strategie 4 (selbst gewählte Strategie).

Die abhängige Variable⁶⁷ war das Ergebnis⁶⁸ der Lernfortschrittskontrollen⁶⁹. Diese fanden jeweils im Anschluss an die Lern- und Wiederholungsphasen mit einer der Strategien statt.

Es wurden vier unterschiedliche Untersuchungsinstrumente für die Studie verwendet: Teilnehmerinterviews, Kursleiterbefragung, LFK und Evaluationsbögen. Die Mischung dieser vier Forschungsmethoden ermöglicht einen differenzierten Überblick über die Untersuchungsinhalte und trägt zur Verbesserung der wissenschaftlichen Gütekriterien bei.

66 Die unabhängige Variable ist die durch den Versuchsleiter beeinflusste bzw. manipulierte Einflussgröße (vgl. Albert/Marx 2014: 81 ff.).

67 Die abhängige Variable verändert sich in Abhängigkeit von mindestens einer unabhängigen Variable. Sie zeigt also eine Reaktion auf Veränderungen der unabhängigen Variable auf (vgl. Albert/Marx 2014: 81 ff.).

68 Die erreichten Punktzahlen (Ergebnisse der LFKs) sind in Kapitel 7 in Prozent zu finden.

69 Lernfortschrittskontrolle wird im Folgenden mit LFK abgekürzt.

Die Strategieerprobung verlief wie folgt: Einmal pro Woche wurde jeweils eine Strategie drei Wochen lang für 30 Minuten getestet. In der vierten Woche fanden eine LFK und eine Reflexion der eingesetzten Strategie statt. Jede Gruppe lernte denselben Wortschatz, allerdings jeweils mit einer unterschiedlichen Strategie. So lernte z. B. Gruppe A ein Set von Wörtern mit der Strategie „Wort-Bild-Karten“; Gruppe B lernte dasselbe Set mit Karteikarten usw. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass der Erfolg oder Misserfolg des Wortschatzlernens nicht mit einem vermeintlich leichteren Set von Vokabeln zusammenhängt. Da es insgesamt vier Gruppen, aber nur drei zu testende Lernstrategien gab, wies Gruppe D dieselbe Reihenfolge wie Gruppe A auf (s. Abbildung 12). In der Auswertung wird die Effizienz der Strategien nicht innerhalb der einzelnen Gruppen gemessen, sondern bezüglich aller Probanden, die mit der jeweiligen Strategie arbeiteten. Das heißt, für jede Lernstrategie werden die Ergebnisse aller Probanden der jeweiligen Strategie aus allen Gruppen zusammengefasst und ausgewertet.

Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C	Gruppe D
Lernstrategie 1	Lernstrategie 2	Lernstrategie 3	Lernstrategie 1
Lernstrategie 2	Lernstrategie 3	Lernstrategie 1	Lernstrategie 2
Lernstrategie 3	Lernstrategie 1	Lernstrategie 2	Lernstrategie 3

Abbildung 12: Reihenfolge der eingesetzten Lernstrategien

Nachdem alle drei Vokabellernstrategien erprobt wurden, sollten die TN bei einem letzten Set von Wörtern selbst entscheiden, mit welcher der drei Strategien sie den neuen Wortschatz lernen wollten.

Die Wortschatzarbeit orientierte sich an den drei Phasen des Wortschatzerwerbs, die aus der Bedeutungsvermittlung, der Bedeutungsvertiefung und der Bedeutungskontrolle bestehen.⁷⁰ Sie sind in folgender Abbildung dargestellt.

⁷⁰ Zu den drei Phasen des Wortschatzerwerbs vgl. Doyé (1982); Berwian (2007).

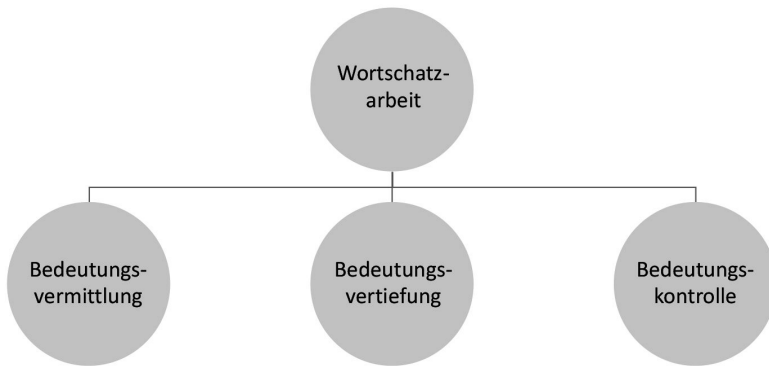


Abbildung 13: Die drei Phasen der Wortschatzarbeit

In der ersten Phase wurde der neue Wortschatz eingeführt und die Bedeutung des neuen Wortschatzes erklärt. Dies wurde umgesetzt, indem in der ersten Woche der neu eingesetzten Strategie sieben Wörter eingeführt und geübt wurden. Es wurden immer ganze Wörter eingeführt. Die Auswahl der zu lernenden Wörter hing zum einen mit der Buchstabenprogression im Unterricht zusammen. Zum anderen wurde mit der Lehrkraft besprochen, welche Wörter für die TN vom Schwierigkeitsgrad her angemessen waren und gleichzeitig noch nicht im Lehrwerk oder im Unterricht behandelt worden waren.

Es variierten leichtere (im Sinne von ein- bis zweisilbigen Wörtern ohne phonetische Besonderheiten) und schwerere Wörter (lange Wörter mit komplexeren Buchstabenverbindungen, Konsonantenhäufungen oder Diphthongen).

Bei den eingeführten Wörtern handelte es sich ausschließlich um Inhaltswörter, innerhalb derer nur mit Substantiven und Verben für die Überprüfung gearbeitet wurde. Alle Substantive wurden mit Artikel eingeführt, da dies im BAMF-Konzept empfohlen wird (vgl. Feldmeier 2015: 85).

Die Anzahl der zu lernenden Wörter orientierte sich an Millers „magischer Zahl sieben“. Dabei hat es sich als sinnvoll erwiesen, sieben (plus/minus zwei) neue Wörter am Tag zu lernen, die gesprochen, niedergeschrieben und wiederholt werden sollten (vgl. Miller 1956: 81 ff.). Pro Strategie wurde pro Phase folglich jeweils ein Set von sieben neuen

Wörtern eingeführt, die laut Lehrwerk und Lehrkraft im Unterricht noch nicht behandelt worden waren.

Die Einführung der sieben neuen Wörter erfolgte, indem große Bilder an die Tafel gepinnt wurden und die Bedeutung des Bildes unter das jeweilige Bild geschrieben wurde. Dieser Prozess wiederholte sich in der zweiten Woche mit sieben neuen Wörtern, sodass insgesamt 14 Wörter pro Strategie eingeführt wurden.

Die zweite Phase der Wortschatzarbeit, die in der Regel mit der ersten Phase verbunden wird, ist die Bedeutungsvertiefung. Nachdem die insgesamt 14 Wörter je Strategie eingeführt worden waren, gab es eine Phase der Wiederholung, in der die TN den eingeführten Wortschatz für sich und in ihrem Tempo mithilfe der gerade getesteten Strategie wiederholten.

Die letzte Phase beim Erwerb des neuen Wortschatzes bestand aus der Bedeutungskontrolle. Es wurde eine LFK durchgeführt, in welcher der durch die jeweilige Strategie vermittelte Wortschatz abgefragt wurde (s. Kapitel 6.4.1). Damit sollten die TN zur ersten selbstständigen Anwendung der gelernten Wörter ohne Verwendung der eingesetzten Strategie geführt werden.

Nach der LFK füllten die TN einen Reflexionsbogen aus, in dem sie angaben, wie ihnen die eingesetzte Strategie gefiel und wie sie ihren eigenen Lernerfolg in Bezug auf die gelernten Wörter einschätzten (s. Kapitel 6.4.2). Nach Beendigung der Reflexion war eine Strategiephase abgeschlossen. Die einzelnen Schritte der Datenerhebung sind in Abbildung 14 ausführlich dargestellt.

Schritt	Aktion	Gruppe	Strategie	Woche
1	Neuen Wortschatz lernen	A B C D	WBK VH KK WBK	1
2	Neuen Wortschatz lernen	A B C D	WBK VH KK WBK	2
3	Wortschatz wiederholen	A B C D	WBK VH KK WBK	3

Schritt	Aktion	Gruppe	Strategie	Woche
4	Reflexion durchführen	A B C D	WBK VH KK WBK	4
5	LFK durchführen	A B C D	WBK VH KK WBK	4
1	Neuen Wortschatz lernen	A B C D	VH KK WBK VH	5
2	Neuen Wortschatz lernen	A B C D	VH KK WBK VH	6
3	Wortschatz wiederholen	A B C D	VH KK WBK VH	7
4	Reflexion durchführen	A B C D	VH KK WBK VH	8
5	LFK durchführen	A B C D	VH KK WBK VH	8
1	Neuen Wortschatz lernen	A B C D	KK WBK VH KK	9
2	Neuen Wortschatz lernen	A B C D	KK WBK VH KK	10
3	Wortschatz wiederholen	A B C D	KK WBK VH KK	11
4	Reflexion durchführen	A B C D	KK WBK VH KK	12

Schritt	Aktion	Gruppe	Strategie	Woche
5	LFK durchführen	A B C D	KK WBK VH KK	12
1	Neuen Wortschatz lernen	A B C D	SGS SGS SGS SGS	13
2	Neuen Wortschatz lernen	A B C D	SGS SGS SGS SGS	14
3	Wortschatz wiederholen	A B C D	SGS SGS SGS SGS	15
4	Reflexion durchführen	A B C D	SGS SGS SGS SGS	16
5	LFK durchführen	A B C D	SGS SGS SGS SGS	16

Abbildung 14: Ablauf der Strategieerprobung

Die Lernstrategien wurden ausschließlich im Unterricht getestet. Dabei beeinflusste die Datenerhebung den übrigen Ablauf des Alphabetisierungsunterrichts nicht negativ. Das Arbeiten mit den Strategien wurde bei den TN als Phasenwechsel innerhalb des Unterrichts eingeleitet; es entstanden keine Nachteile für die Beteiligten. Es wurde versucht, die Datenerhebungen in den Alphabetisierungskursen so zu integrieren, dass die TN sie nicht als Testsituation empfanden. Das Wort „Test“ wurde beim Bearbeiten der LFK vermieden, um bei den TN keine Stresssituation hervorzurufen und eventuelle Prüfungsängste auszulösen. Die Untersuchung wurde in den gewohnten Unterrichtsverlauf integriert und entstehende Unsicherheiten von Seiten der TN wurden versucht zu beheben. Die Berücksichtigung dieser Aspekte ermöglicht einen höheren Grad der externen Validität (vgl. Albert/Marx 2014: 31; Meindl 2011: 29).

Nachdem in allen Strategiephasen LFKs und Reflexionen stattgefunden hatten, fanden Teilnehmerinterviews mit Dolmetschern statt, um das Arbeiten mit den Lernstrategien aus Sicht der TN zu reflektieren (s. Kapitel 6.4.3.1). Außerdem konnte kontrolliert werden, ob sich die in den Reflexionsbögen angegebenen Antworten zum Beliebtheitsgrad der Strategie mit den Auskünften aus den Interviews deckten. Auch die Kursleiter wurden interviewt, um ihre Meinung darüber zu ermitteln, ob ihnen das explizite Arbeiten mit Vokabellernstrategien für diese Zielgruppe geeignet erscheint (s. Kapitel 6.4.3.2).

6.3 Die ausgewählten Vokabellernstrategien

Für das Erlernen einer Fremdsprache ist das Vokabellernen essenziell. Die vorliegende Untersuchung sollte Aufschluss darüber geben, ob es möglich ist, anhand von ausgewählten Lernstrategien TN in Basis-Alphabetisierungskursen beim Vokabellernen zu unterstützen. Dafür wurden Vokabellernstrategien ausgewählt, die die TN nicht kognitiv überforderten und sie demotivierten. Besonders aufgrund der vermeintlichen (kognitiven) Nachteile von Analphabeten gegenüber Personen, die Lesen und Schreiben können, erscheint der Einsatz effektiver Strategien zum Erlernen von Wortschatz umso wichtiger. Vor allem einfache Strategien sind geeignet, da sie keine zu hohen Anforderungen stellen und dennoch einen systematischen Lernansatz verfolgen können.

Die Auswahl der eingesetzten Lernstrategien erfolgte durch das in Kapitel 4.4.1 erarbeitete Klassifizierungssystem von Vokabellernstrategien für die Anforderung der Alphabetisierung.

Im Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs wird außerdem die Empfehlung ausgesprochen, am Anfang der Alphabetisierung Lernstrategien einzusetzen, die mit Visualisierungen arbeiten:

„Eine „Lerntechnik“, die mit Beginn des Alphabetisierungsunterrichts trotz geringer Sprachkenntnisse thematisiert werden kann, ist der Umgang mit **Visualisierungen** und die damit verbundene Entwicklung der Fähigkeit, aus ihnen Informationen zu gewinnen“ (Feldmeier 2015: 82).

Alle eingesetzten Strategien gingen dieser Empfehlung nach und arbeiteten beim Lernen von neuem Wortschatz mit Visualisierungen, die

unterstützend verwendet wurden, um Wortschatz einzuführen, zu wiederholen und abzufragen. Insbesondere sehr schwache Kursteilnehmer profitierten davon, mit Bildern zu lernen, wenn Wörter einerseits nicht bekannt waren und sie andererseits aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse auch nicht anhand von Erklärungen verdeutlicht werden konnten. Der Umgang mit Bildern bereitet in der Regel nur geringe Schwierigkeiten, weil sie gewöhnlich für die meisten TN interpretierbar sind. In den Alphabetisierungskursen kam es oft vor, dass TN durch Zeigen auf passende Bilder zum neu gelernten Wortschatz gut verstanden hatten, um welches Wort es sich handelte. In den Teilnehmerinterviews gaben mehrere Lerner an, dass es für das Verständnis besser ist, mit Bildern zu lernen (s. Kapitel 7.6.1).

Die Visualisierung der Wortbedeutung führt außerdem zu einer besseren Behaltensleistung (vgl. Stork 2003: 119). Das Lernen mit zusätzlichen Sinneskanälen wie etwa dem visuellen Sinn erhöht die Tiefe der Verarbeitung und damit auch die Merkleistung (vgl. Macedonia 2015: 1). Dafür sprechen auch die Ergebnisse verschiedener Studien von Chun/Plass (z. B. 1996, 1998). Dort wurde sowohl gezeigt, dass die Studienteilnehmer visuelle Hilfestellungen zur Erinnerung von Vokabeln bevorzugten, als auch, dass sie sich durch die Kombination aus Text und Bild signifikant mehr Wörter merken konnten als Versuchsgruppen, die nur mittels Text Wörter lernten. Diesen Befund belegte ebenso eine Studie von Kost/Foss/Lenzini (1999). Es wurden drei Arten des Vokabellernens miteinander verglichen: 1. Bedeutung in Textform, 2. Bedeutung als Bild und 3. Bedeutung in Textform und Bild. Die letzte Lernform, also die Kombination aus Wort und Bild, schnitt dabei sowohl für die direkte Erinnerung als auch für den verzögerten Abruf am besten ab (vgl. Kost/Foss/Lenzini 1999: gesamte Studie). In einer Studie von Wang/Yeh (2003) wurde ebenfalls getestet, ob Vokabeln nur anhand von Text, Text plus Bild oder Text plus Bild und Ton am effektivsten gelernt werden. Die Untersuchung ergab, dass die Version „Text plus Bild“ die effektivste der drei war (vgl. Wang/Yeh 2003: gesamte Studie). Bilder dienen daher als Gedächtnisstütze für das Lernen von neuem Wortschatz.

6.3.1 Karteikarten



Abbildung 15: Karteikasten mit Dreischrittssystem

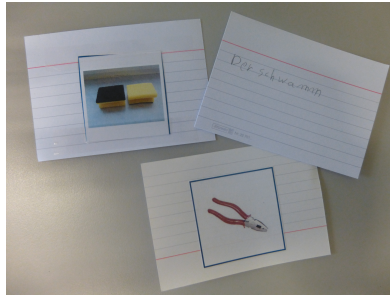


Abbildung 16: eingesetzte Karteikarten

Nach Einführung des neuen Wortschatzes lernten die TN die neuen Vokabeln mithilfe eines Karteikastens, der in drei Stufen unterteilt war (zum Dreischrittssystem vgl. Morfeld 1998: 268 ff.).⁷¹ Das Lernen mit Karteikarten verfolgt also eine gewisse Systematik: Die TN mussten selbstständig entscheiden, ob sie ein Wort beherrschten, was mit einem lachenden Smiley dargestellt wurde ☺, ob sie ein Wort teilweise beherrschten (= ein neutraler Smiley ☹) oder ob sie das Wort noch nicht beherrschten. Dies wurde mit einem traurigen Smiley verbildlicht ☹ (s. Abbildung 15). Die Kursteilnehmer erhielten die Karteikarten mit einem Bild auf der Vorderseite und mussten auf der Rückseite selbst das entsprechende Wort auf Deutsch schreiben (s. Abbildung 16).

Zusätzlich zum deutschen Wort schrieben sich einige TN das Wort auch in ihrer Erstsprache auf. In der Wiederholungsphase konnten die TN sich selbst testen, indem sie sich das Bild anschauten und über-

⁷¹ Die Materialien für alle Strategien können auch im Kurs zusammen mit den TN gebastelt werden. Das erhöht zum einen das Identifikationspotential mit den Materialien, zum anderen wird im BAMF-Konzept explizit die kursinterne Herstellung von Materialien empfohlen: „Im Konzept kommt daher der kursinternen Materialherstellung mit ca. 10 % der insgesamt zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit eine wesentliche Rolle zu“ (Feldmeier 2015: 138). Zudem wird vorgeschlagen, „die Aufgabe der Herstellung von Unterrichtsmaterialien gleich mit Beginn des ersten Kursabschnitts im Basis-Alpha-Kurs konsequent umzusetzen“ (Feldmeier 2015: 138).

prüfen, ob sie das entsprechende Wort dazu kannten. Dabei sollte nach Möglichkeit die gefragte Information aktiv aus dem Gedächtnis hervorgeholt werden, bevor die Karte umgedreht wurde (vgl. von Malssen 2014). Anschließend sollte die Karte in das passende Fach im Kasten einsortiert werden.

Das Arbeiten mit dem Karteikasten gestaltete sich zu Anfang, besonders bei den schwächeren Kursteilnehmern, recht schwierig. Vor allem die Einstufung in das Fach des neutralen Smileys bereitete vielen Lernern Probleme, was sich darin äußerte, dass sie diese Stufe ignorierten und die Karteikarten entweder in die Kategorie „gut“ oder „schlecht“ einsortierten.

Beim Überprüfen der korrekten Einsortierung mithilfe der Forscherin oder der Kursleiterin stellte sich heraus, dass einige Wörter (noch) nicht beherrscht wurden, aber dennoch bei dem lachenden Smiley einsortiert wurden, oder auch, dass ein TN das Wort eigentlich wusste, es aber beim traurigen Smiley eingeordnet war. Diesbezüglich wurde deutlich, dass es einigen TN, hauptsächlich den lernungsgewohnten, schwerfiel, zu beurteilen, ob, bzw. wie gut sie ein bestimmtes Wort beherrschten. Es fehlte ihnen das Reflexionsvermögen, ihren eigenen Lernstand in Bezug auf ein neues Wort einzuschätzen (vgl. Teepker 2015: 157 ff.). Anhand von vielen Beispielen und auch durch die Übersetzungshilfen stärkerer TN wurde das Dreischrittprinzip für die meisten TN klarer.

Das selbstständige Abfragen der Wörter in der Wiederholungsphase stellte dagegen keine Hürde dar, sondern wurde schnell verstanden. Dabei wurde beobachtet, dass die meisten TN lieber erst einmal alleine arbeiteten, wenn es darum ging, sich selbst zu testen. Gegenseitiges Abfragen der Karteikarten fand bei den TN nicht statt. Zum einen lag das vermutlich an den verschiedenen Erstsprachen der TN und den damit verbundenen Verständigungsschwierigkeiten. Zum anderen könnte es ihnen auch unangenehm gewesen sein, von jemandem abgefragt zu werden, wenn sie die Wörter noch nicht gut kannten, oder sie hatten Angst, eine falsche Antwort zu geben.

6.3.2 Wort-Bild-Karten

In den Kursen wurde auch die Strategie „Wort-Bild-Karten“ getestet. Nachdem neuer Wortschatz eingeführt wurde, gab es verschiedene Möglichkeiten, mit Wort-Bild-Karten im Unterricht zu arbeiten. Die Wörter konnten den entsprechenden Bildern zugeordnet werden, wobei die Anzahl der Karten variierte. Schwächere Lerner bekamen zunächst nur wenige Karten, stärkere TN bekamen dagegen direkt das gesamte Set von 14 Karten (sieben Wörter plus sieben entsprechende Bilder).

Mit dieser Arbeitsweise wurde besonders das Lesen von einzelnen Wörtern sowie das Zuordnen der Wörter zu den passenden Bildern geübt. Eine weitere Möglichkeit, die Karten zu verwenden, bestand darin, Bilder und Blanko-Karten einzusetzen, auf die die Lerner das entsprechende Wort schreiben sollten. Auf diese Art wurde auch das Schreiben geübt und die TN konnten durch Vergleichen mit der entsprechenden Wort-Karte selbst auch kontrollieren, ob das Wort richtig geschrieben wurde (s. Abbildung 17 und 18).



Abbildung 17: eingesetzte Wort-Bild-Karten

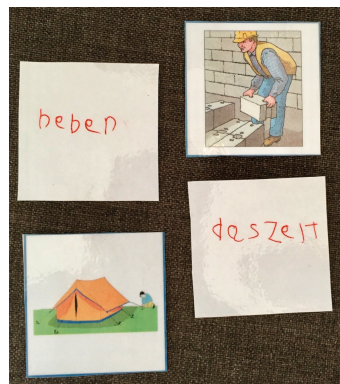


Abbildung 18: beschriebene Blanko-Karten

Die Kärtchen konnten sowohl alleine als auch zu zweit und in Gruppen eingesetzt werden und sie konnten eine Überprüfungsfunktion

einnehmen, indem die Lerner sich gegenseitig abfragten oder das entsprechende Wort zu einem Bild auf eine Blanko-Karte schrieben.

Die Wort-Bild-Karten wurden sehr positiv angenommen. Alle Probanden hatten schnell verstanden, wie die Aufgabe lautete und ohne große Erklärung angefangen, die Wörter zu sortieren. In den Interviews sagten einige TN, dass ihnen das Prinzip der Wort-Bild-Karten schon aus dem Kursbuch bekannt war (s. Kapitel 7.6.1). Dort sind diese zum Teil als Zusatzmaterialien verfügbar und können vom Kursleiter eingesetzt werden.

In der Wiederholungsphase der Strategie wussten die TN sehr schnell, was sie machen sollten. Sie hatten die Arbeitsweise mit den Wort-Bild-Karten behalten und konnten ohne Erklärungen selbstständig mit den Kärtchen arbeiten. Auch mit dieser Strategie haben die TN in den Kursen lieber alleine gearbeitet als mit einem Partner oder in einer Gruppe. Selbst wenn vorgeschlagen wurde, zu zweit zu arbeiten, wurde größtenteils alleine weitergearbeitet. Außerdem fiel auf, dass viele Lerner die Wörter den richtigen Bildern zwar zuordnen, aber das Wort nicht korrekt vorlesen konnten bzw. große Schwierigkeiten damit hatten. Das visuelle Erinnerungsvermögen der TN war also gut, auch wenn sie mit der Artikulation der Buchstabenfolgen Probleme hatten. Man kann die Wort-Bild-Karten daher gut nutzen, um (teilweise) spielerisch und kleinschrittig neues Vokabular zu festigen. Anschließend kann man den Einsatz der Kärtchen durch Schreiben auf Blanko-Karten Schritt für Schritt erweitern.

6.3.3 Vokabelheft „Meine Lernwörter“

Die Strategie „Vokabelheft“ gehört zu den verbreiteten Strategien im Fremdsprachenlernen. In Alphabetisierungskursen wird jedoch von dieser Strategie vergleichsweise wenig Gebrauch gemacht, obwohl laut Markov/Scheithauer/Schramm

„Vokabelhefte mit Rückgriff auf Visualisierungen und die Erstsprache schon früh systematisch für Wortschatzsammlungen eingesetzt werden können“ (Markov/Scheithauer/Schramm 2015: 150).

Für TN, die gerade erst Lesen und Schreiben in einem unbekannten Schriftsystem lernen, eignet sich die Vorgehensweise eines Vokabelheft-

tes gut, da es bei dieser Zielgruppe in erster Linie darum geht, einem deutschen Wort einen Begriffsinhalt zuzuordnen und diesen Inhalt zu verschriftlichen. Im BAMF-Konzept wird zudem empfohlen, TN zu motivieren, neu gelernten Wortschatz auch in die Erstsprache zu übersetzen und diesen zu verschriftlichen. Dadurch können den TN die Vorteile der Einbeziehung ihrer jeweiligen Erstsprache in den Lernprozess verdeutlicht werden (vgl. Feldmeier 2015: 86).

Im Projekt Alphamar 2 wurde dem monotonen Listenlernen (s. Kapitel 5.2) entgegengewirkt, indem ein Vokabelheft mit einer speziellen Faltechnik entwickelt wurde – „Meine Lernwörter“ (s. Abbildung 19). Durch Falten der einzelnen Seiten können die auf der Vorderseite geschriebenen Wörter autonom wiederholt und kontrolliert werden, wodurch das eigene Fehlerbewusstsein geschult wird. Auch „Meine Lernwörter“ arbeitet mithilfe von Bildern und orientiert sich folglich am BAMF-Konzept für Alphabetisierungskurse.

Die zu lernenden Wörter werden selbstständig von den Lernern in die entsprechenden Spalten geschrieben (s. Abbildung 20). Die Rückseite von „Meine Lernwörter“ ist zum Selbstüberwachen und -testen der gelernten Wörter vorgesehen. Der neue Wortschatz kann dort auch noch einmal auf Deutsch sowie in der Erstsprache geschrieben werden (s. Abbildung 21). Somit ist „Meine Lernwörter“ umfassender als ein Vokabelheft im klassischen Sinne und durch die visuelle Unterstützung und das wiederholende Trainieren der Schreibfertigkeit der Wörter besonders für Lerner mit Alphabetisierungsbedarf geeignet.

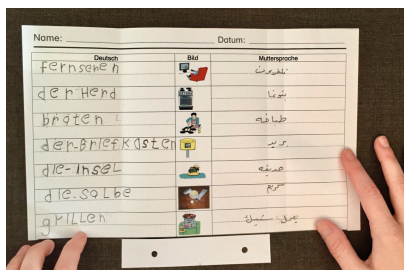


Abbildung 19: Vokabelheft

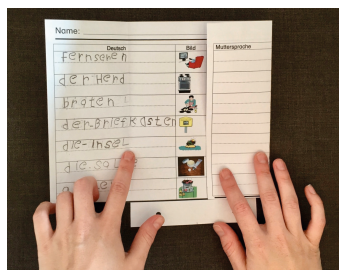


Abbildung 20: Vokabelheft

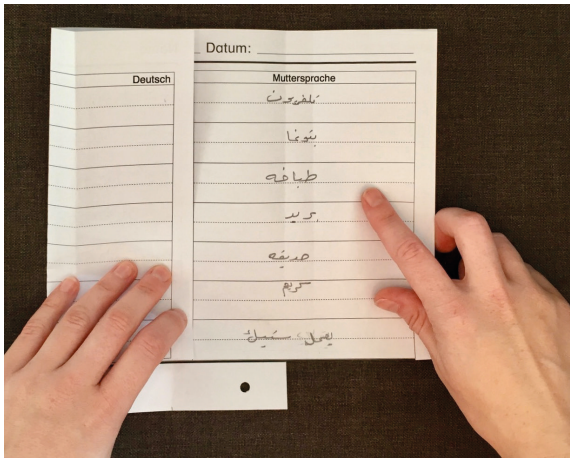


Abbildung 21: Vokabelheft

Das Vokabelheft kann vielfältig eingesetzt werden: Je nachdem, ob die TN in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind, können sie die Übersetzung des zu lernenden Wortes in ihrer Erstsprache in die entsprechende Spalte des Vokabelhefts schreiben. Dies kann entweder in lateinischen Buchstaben oder auch im Schriftsystem der Erstsprache erfolgen. Der Vorteil für das zweisprachige Vokabellernen liegt darin, dass der Bezug zur Erstsprache zur semantischen Klarheit des Wortes beiträgt (vgl. Stork: 2003: 115). Allerdings können nicht alle Lerner in ihrer Erstsprache schreiben oder kennen die Bedeutung des zu lernenden Wortes in der Erstsprache. In diesem Fall verwenden sie nur die Spalte, in der die Wörter auf Deutsch geschrieben werden sollen. Zum Teil war der Schwierigkeitsgrad für die TN bereits hoch genug, wenn sie die deutschen Wörter auf die dafür vorgesehenen Linien schrieben, ohne zu stark von der Linie abzuweichen. Jede Seite von „Meine Lernwörter“ kann gelocht und in eine Mappe eingeklebt werden, sodass die losen Blätter nicht verlorengehen oder durcheinandergeraten.

Viele Lerner schrieben sich während des Alphabetisierungsunterrichts Vokabeln von der Tafel in ein Heft oder auf einen Zettel ab. Daher hatten sie das Prinzip des Listenlernens schon angewandt. Allerdings konnte man beobachten, dass einige TN sich dieselben Wörter immer wieder abschrieben, auch wenn diese sich bereits drei bis fünf

Mal im Heft befanden. Sie konnten die Wörter folglich noch nicht lesen oder hatten sie noch nicht gelernt und merkten dadurch nicht, dass sie schon im Heft standen.

Die Heftführung ist bei dieser Zielgruppe zum Teil sehr chaotisch – die Lerner fangen auf einer Seite an, etwas zu schreiben, am nächsten Tag beginnen sie am Ende des Hefts und oft finden sie die aufgeschriebenen Wörter selbst nicht wieder, auch wenn sie diese bereits lesen können. Eine Vorlage für ein Vokabelheft wie „Meine Lernwörter“ kann dazu beitragen, Ordnung in die Heftführung der TN zu bringen. Die Lernwörter lassen sich leicht nach Themengebieten sortieren, sodass das selbstständige Ordnen wegfällt. Des Weiteren besteht „Meine Lernwörter“ aus einzelnen Blättern, die thematisch immer wieder ergänzt werden können (vgl. Stork: 2003: 116).

Die Vorgehensweise eines Vokabelhefts, im Sinne des Führens einer Liste, war für viele Lerner nicht ganz neu, aber eine Vorlage mit einer speziellen Faltechnik und mit Visualisierungen kannten sie noch nicht. Vor allem die Faltechnik hat den TN sehr gefallen. Im Vergleich zu den anderen beiden Strategien kann das Vokabelheft sehr gut transportiert werden, sodass auch unterwegs Vokabeln wiederholt werden können (vgl. Beutel 2007: 1). Wort-Bild-Karten und Karteikarten geraten hingegen schneller durcheinander oder gehen verloren. Das Vokabelheft „Meine Lernwörter“ hat durch die Möglichkeit des Abheftens den Vorteil, dass die Handhabung systematischer und kompakter scheint als bei den anderen beiden Strategien.

6.4 Forschungsinstrumente

6.4.1 Lernfortschrittskontrollen

Die LFKs stellten das quantitative Instrument der Untersuchung dar. Durch sie wurde erhoben, mit welcher der Lernstrategien die Kursteilnehmer am erfolgreichsten Wortschatz gelernt hatten. Dabei wurden nur die Daten der TN ausgewertet, die bei allen drei Phasen pro Strategie (Einführung, Wiederholung, Test, s. Kapitel 6.2) anwesend waren. Daher unterscheidet sich die Teilnehmeranzahl pro Strategie vonein-

ander. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse mittels deskriptiver und induktiver Statistik ausgewertet.

Nach Beendigung jeder Strategiephase wurde eine LFK geschrieben. Sie hatte stets denselben Aufbau, nur der Wortschatz unterschied sich. Sie bestand aus drei Aufgaben und jede gelernte Vokabel wurde nur einmal abgefragt. Der Schwierigkeitsgrad wurde von Aufgabe zu Aufgabe mittels entsprechender Aufgabenkonstruktion erhöht. Die erste Aufgabe hatte daher in jeder LFK den niedrigsten Schwierigkeitsgrad und die dritte Aufgabe den höchsten Schwierigkeitsgrad.

6.4.1.1 Beschreibung der einzelnen Aufgaben

Aufgabentypen, die laut BAMF-Konzept im Zusammenhang mit der Vermittlung von Lernstrategien empfohlen werden, sind solche, die auch in Alphabetisierungs-Lehrwerken zu finden und für den TN nicht zu abstrakt sind (vgl. Feldmeier 2015: 85). Dies trifft auf alle drei Aufgaben der LFK zu.

In der ersten Aufgabe wurde eine Zuordnung zwischen einem Bild und dem entsprechenden Wort verlangt. Auf der linken Seite waren Bilder dargestellt, die auf der rechten Seite mit den entsprechenden Wörtern durch Zeichnen/Malen einer Linie verbunden werden sollten (s. Abbildung 22). Die TN brauchten also in dieser Aufgabe nicht selbst zu schreiben. Sie mussten die Wörter jedoch lesen und den passenden Inhalt kennen, um sie korrekt zuzuordnen. Diese Aufgabe hatte den niedrigsten Schwierigkeitsgrad.



Abbildung 22: LFK Aufgabe 1

Die zweite Aufgabe bestand aus Bildern, die von den TN korrekt beschriftet werden sollten. Als Hilfestellung war ein Schüttelkasten vorhanden⁷², in dem die in Unordnung gebrachten Antworten vorgegeben waren (s. Abbildung 23). In dieser Aufgabe mussten die TN das Wort selbst schreiben, jedoch brauchten sie die korrekte Schreibweise nicht zu wissen, da sie aus dem Schüttelkasten abschreiben konnten. Das eingesetzte Wort sollte nach der Zuordnung zum richtigen Bild im Schüttelkasten weggestrichen werden. Bei dieser Aufgabe stand nicht die korrekte Orthographie im Fokus, sondern das Bestreben, das Wort zu dem entsprechenden Bild zu kennen und aufs Papier zu bringen.

⁷² Ein Schüttelkasten wird für Zuordnungsaufgaben verwendet. In ihm sind die Wörter oder Textpassagen in ungeordneter Reihenfolge gesammelt, die in der Aufgabe eingesetzt werden müssen. Für den Lerner ist der Schüttelkasten eine Hilfestellung für die Bearbeitung der Aufgabe (vgl. ALTE-Members 2010: 113).

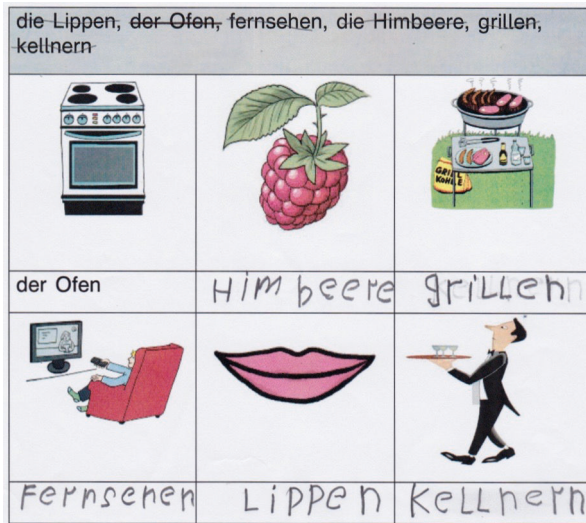


Abbildung 23: LFK Aufgabe 2

In der dritten Aufgabe sollten die TN eigenständig Bildern die passenden Begriffe zuordnen, die sie vorher mit einer der drei Strategien gelernt und geübt hatten (s. Abbildung 24). Die TN hatten in dieser Aufgabe keine Möglichkeit, die Wörter an anderer Stelle zu lesen bzw. abzuschreiben. Sie mussten sie selbstständig aus ihrem Gedächtnis hervorrufen. Diese Aufgabe war mit Abstand am anspruchsvollsten und verursachte die meisten Fehler.

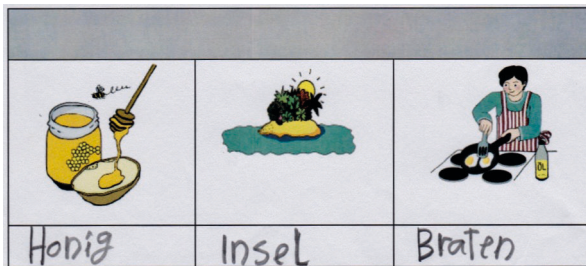


Abbildung 24: LFK Aufgabe 3

6.4.1.2 Bewertung der einzelnen Aufgaben

In Aufgabe 1 konnte ein TN pro korrekt verbundenem Wort einen Punkt erreichen. Für falsch oder nicht verbundene Wörter gab es keinen Punkt. Insgesamt konnten so 5 Punkte erreicht werden.

Aufgabe 2 lief nach dem gleichen Schema ab. Da die Orthographie in dieser Aufgabe kein Bewertungskriterium war, wurde beurteilt, ob das Wort zu erkennen war oder nicht. Bei einem zu erkennenden Wort wurde 1 Punkt vergeben. Bei einem falsch gewählten, keinem oder einem nicht zu erkennenden Wort wurde kein Punkt vergeben. Insgesamt konnten auch hier 5 Punkte erzielt werden. Da das Lernen eines neuen Wortes hier im Mittelpunkt stand, wurde es nicht negativ bewertet, wenn dem geschriebenen Wort ein falscher oder kein Artikel zugeordnet wurde, auch wenn die Wörter im Schüttelkasten mit Artikel aufgelistet waren.

Für Aufgabe 3 wurde angesichts ihrer Komplexität ein anderes Bewertungssystem angewandt. Da die TN hier ohne fremde Hilfe und ohne die Möglichkeit des Abschreibens aus einem Schüttelkasten das richtige Wort zu dem passenden Bild schreiben sollten, wurde die Orthographie in die Bewertung mit einbezogen. Aus diesem Grund musste es mehr Bewertungsmöglichkeiten als nur „richtig“ oder „falsch“ geben, um orthographische und auch phonologische Merkmale zu berücksichtigen. Es wurde sich für ein Bewertungssystem nach Stufen entschieden. Dadurch konnten Teilpunkte für ein geschriebenes Wort erreicht werden, auch wenn dieses nicht vollständig orthographisch korrekt war. Maximal konnten pro Wort 5 Punkte (oder 0 Fehlerpunkte) erreicht werden. Da Aufgabe 3 in jeder LFK aus drei zu schreibenden Wörtern bestand, konnten insgesamt 15 Punkte erreicht werden. Dies erfolgte, wenn alle drei Wörter nach dem Bewertungssystem (s. Abbildung 25) korrekt geschrieben waren.

0	1	2	3	4	5
richtige Form, Konjugationen	Wort phonologische Annäherung z. B. Auslautverhärtung, Dehnungs-e bzw. -h, Lautierung, Wort eindeutig zu erkennen	Fehlen, Vertauschen oder Hinzufügen eines Buchstabens, Wort ist aber zu erkennen	Fehlen, Vertauschen oder Hinzufügen von mind. 2 Buchstaben, Wort ist aber zu erkennen	Fehlen, Vertauschen oder Hinzufügen eines Buchstabens, Wort ist nicht zu erkennen	Fehlen, Vertauschen oder Hinzufügen von mind. 2 Buchstaben, Wort ist nicht zu erkennen/falsche Form, Bedeutungsänderung

Abbildung 25: Bewertungssystem für Aufgabe 3 nach Fehlerpunkten (0 – 5)

Das Bewertungssystem setzte sich sowohl aus phonologischen Kriterien als auch dem Kriterium zusammen, ob ein geschriebenes Wort als dieses zu erkennen war. Einen Fehlerpunkt, also 4 Punkte für das Wort, erhielt ein Lerner, wenn er z. B. **boksen* statt *boxen* schrieb (Lautierung korrekt und Wort ist eindeutig zu erkennen).

Um zu entscheiden, ob ein Wort zu erkennen war, wurden zunächst alle Varianten der inkorrekt geschriebenen Wörter gesammelt und in unterschiedlicher Reihenfolge in eine Liste geschrieben (s. Abbildung 26). Anschließend musste entschieden werden, welche falsch geschriebene Wortform noch als erkennbar gilt. Dazu hatten zehn Deutsch-Muttersprachler die Aufgabe, zu der fehlerhaften Form die korrekte Form zu schreiben. Wenn ein Wort mehrheitlich erkannt wurde und im Wort nur ein Buchstabe vertauscht, hinzugefügt oder weggelassen wurde, erhielt dieses Wort im Bewertungssystem 2 Fehlerpunkte (Fehlen, Vertauschen oder Hinzufügen eines Buchstabens, Wort ist aber zu erkennen, s. Abbildung 25).

Wort falsch geschrieben	Wort heißt korrekt:	Wort falsch geschrieben	Wort heißt korrekt:
Birf -		Mante -	
bokse -		Legel -	
Isel -		kren -	
Ensel -		Ilgel -	
Lemo -		Schmm -	

Abbildung 26: Fehlerbewertung in Fehlerpunkten

Beispiele hierfür sind *Lemo für *Limo* oder *Ilgel für *Igel*. Wenn das falsch geschriebene Wort mindestens 2 Einzelfehler (Vertauschen, Hinzufügen oder Fehlen eines Buchstabens) hatte, die Mehrheit der Deutsch-Muttersprachler es aber dennoch erkannte, bekam es 3 Fehlerpunkte. Dazu zählen unter anderem *Ensl für *Insel* oder *Hunek für *Honig*. Für die Bewertung von 4 Fehlerpunkten erkannten die Deutsch-Muttersprachler ein Wort überwiegend nicht. Außerdem wurde im Wort ein Buchstabe vertauscht, hinzugefügt oder er fehlte (*barten statt *braten*). Für den Erhalt von 5 Fehlerpunkten wurden in einem Wort mindestens zwei Buchstaben entweder vertauscht, hinzugefügt oder weggelassen und das Wort wurde auch überwiegend nicht erkannt, z. B. *Appas statt *Ananas*. Zudem erhielt ein TN auch 5 Fehlerpunkte (oder 0 Punkte), wenn er ein Wort mit einer anderen Bedeutung geschrieben hatte, z. B. *macht* statt *braten*.

6.4.1.3 Probleme bei der Aufgabenbearbeitung

Bei der Bearbeitung der ersten Aufgabe konnten nach allen drei Strategiephasen keine großen Probleme festgestellt werden. Dies lag wahrscheinlich daran, dass die Lerner bei dieser Aufgabe nicht selbst zu schreiben brauchten. Insgesamt wurde sehr schnell verstanden, was bei dieser Aufgabe zu tun ist. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass dieser Aufgabentyp auch in vielen Lehrwerken verwendet wird und die TN ihn schon kannten. Festzustellende Schwierigkeiten waren lediglich, dass wenige TN noch Probleme beim Ziehen einer geraden Linie hatten. Sie setzten den Stift zwischendurch ab oder korrigierten die Linie.

In Aufgabe 2 gab es vergleichsweise größere Schwierigkeiten. Der Schüttelkasten wurde von einigen TN anfangs nicht wahrgenommen und sie versuchten stattdessen, die Wörter ohne Hilfe zu schreiben. Manche TN verstanden anfangs nicht, dass in dem Kasten die gesuchten Wörter bereits vorgegeben waren und als Hilfestellung dienten. Ihnen musste wiederholt der Zusammenhang zwischen Schüttelkasten und Aufgabe gezeigt werden. Zudem strichen viele TN bereits verwendete Wörter im Schüttelkasten nicht durch. Auch dies musste des Öfteren demonstriert werden.

Die Probleme von Seiten der TN in Aufgabe 3 waren im Vergleich zu Aufgabe 2 gering. Das Prinzip, einem Bild das passende Wort zuzuordnen, war identisch mit Aufgabe 2, jedoch anspruchsvoller, weil es keinen Schüttelkasten gab. Dennoch wussten die TN schnell, was sie tun sollten. Die Aufgabenstellung wurde demnach problemlos verstanden, auch wenn sie nachweislich am schwierigsten war (s. Kapitel 7.1).

Zu den Problemen innerhalb der einzelnen Aufgabenstellungen kommen, wie in jeder wissenschaftlichen Studie, auch intervenierende Variablen hinzu, die nicht beeinflusst werden konnten. Trotz Absprache mit den Kursleitern und Abgleich mit den verwendeten Lehrwerken konnte nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass ein TN das eine oder andere Wort schon vor der Untersuchung kannte.

Außerdem konnte nicht ausgeschlossen werden, dass jeder TN alle drei Strategien gänzlich verstand (s. Kapitel 6.4.3.1). Weiter könnte es sein, dass die TN sich gegenseitig abgelenkt oder bei der Aufgabenstellung beeinflusst haben. Es wurde stark darauf geachtet, dass jeder TN die LFK alleine und selbstständig bearbeitete. Dennoch kann dies nicht hundertprozentig garantiert werden. Obwohl die genannten Störvariablen eventuell auftreten konnten, wurde sich aus den in Kapitel 6.2 genannten Gründen dennoch bewusst für eine Feldstudie entschieden.

6.4.2 Reflexionsbögen

Unter Reflexion ist laut Duden das Nachdenken, die Überlegung und die prüfende Betrachtung zu verstehen. Im erwachsenenpädagogischen Rahmen beinhaltet Reflexion die Fähigkeit, „mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011: 9).

Für das Lernen spielt die Reflexionsfähigkeit im aktuellen didaktisch-methodischen Diskurs eine große Rolle, da sie als Basis für selbstbestimmtes Lernen dient. Mit der Bewusstmachung und Selbsteinschätzung des eigenen Lernprozesses übernimmt der Lerner Verantwortung für das eigene Lernen (vgl. Teepker 2015: 158).

„Das Reflektieren, das Bewerten und das Einschätzen von Unterrichtsmaterialien oder [...] von Lernstrategien ist dabei nicht nur ein wichtiger Schritt für erfolgreiches und selbstgesteuertes Lernen, sondern auch für uns als Fremdsprachenforscher sehr wichtig: Sind die von uns gewählten Strategien tatsächlich sinnvoll und praktikabel im Alphabetisierungunterricht einsetzbar? Wie schätzen die Teilnehmer die Strategien ein?“ (Teepker 2015: 158).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sollte anhand einer Reflexion herausgefunden werden, mit welcher der getesteten Strategien TN in Alphabetisierungskursen gerne arbeiten.⁷³ Es wurde ein Reflexionsbogen entwickelt, anhand dessen die Lerner nach jeder Strategiephase durch die ihnen bekannten Smileys beurteilten, wie gut ihnen die eingesetzte Strategie gefallen hat. So drückten sie aus, ob sie die jeweilige Strategie gut, mittel oder schlecht fanden (s. Abbildung 27).

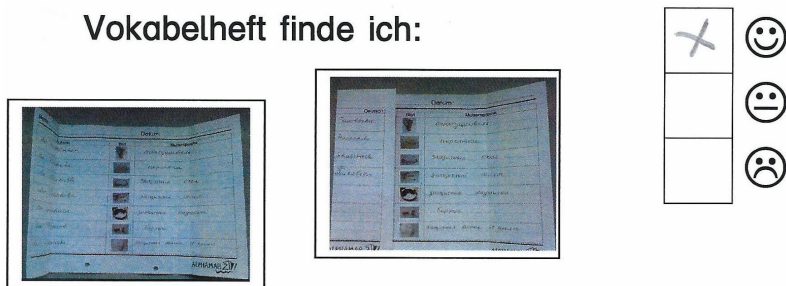


Abbildung 27: Reflexion der Lernstrategien

Der Bogen wurde so wenig abstrakt wie möglich konzipiert und es wurden fast ausschließlich Bilder eingesetzt, sodass auch TN mit wenig oder keinen Schriftsprachkenntnissen ihn verstehen konnten. Es musste nicht geschrieben werden bzw. es waren lediglich Kreuze zu

⁷³ Es gibt für die Gruppe der Analphabeten kaum Hinweise dazu, wie eine Reflexion bei lernungsgewohnten (und reflexionsungewohnten) TN erfolgen könnte. Nur das Alpha-Portfolio von Feldmeier (2012) bietet für diese Gruppe Arbeitsblätter in Form einer Selbstevaluation an, jedoch ohne eine methodische Anleitung zum Einsatz der Materialien zu geben. Im Alpha-Portfolio wird, ebenso wie in der vorliegenden Studie, sehr viel mit Smileys gearbeitet. Sie stellen eine Möglichkeit der Information über die Ergebnisse der Reflexion dar, ohne die Sprache und die Schrift zu gebrauchen.

setzen.⁷⁴ Um die gegebene Antwort auf ihre Richtigkeit zu überprüfen, wurde den TN in den anschließend geführten Interviews die Frage nach der Lieblingsstrategie erneut gestellt und verglichen, ob die Antworten übereinstimmten. Alle TN bekamen im Vorfeld eine Erklärung, wie der Bogen auszufüllen ist. Zusätzlich standen sowohl die Autorin als auch die Lehrperson des Alphabetisierungskurses den TN begleitend und beratend zur Seite.

Die TN sollten außerdem eine Selbstreflexion darüber abgeben, ob sie mit der Strategie erfolgreich neue Wörter gelernt haben. Dies wurde anhand einer Skala umgesetzt, in der sie ankreuzten, ob ihr Lernerfolg in Richtung lachender (großer Lernerfolg) oder trauriger Smiley (geringer Lernerfolg) geht (s. Abbildung 28).

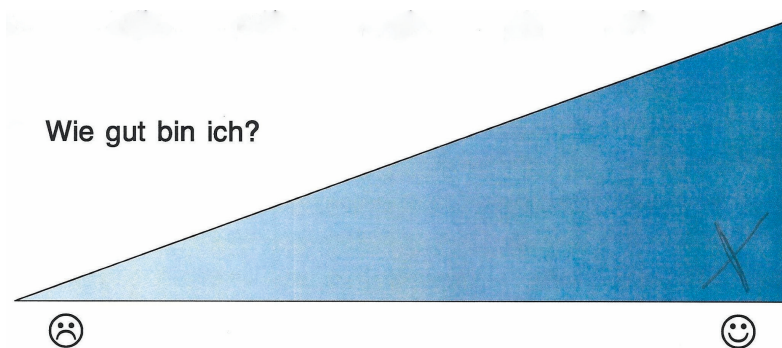


Abbildung 28: Selbstevaluation zum Lernerfolg mit Strategie x

Beim Einsatz der Reflexion zur Beliebtheit der jeweiligen Strategie und zur Selbsteinschätzung über den Lernerfolg mit derselben war eine mögliche Störvariable die zum Teil mangelnde Reflexionsfähigkeit der TN. Es gab Lerner, die zum ersten Mal innerhalb einer Institution neue Inhalte vermittelt bekamen. Sie konnten nicht auf Vorerfahrungen zum Strategieeinsatz zurückgreifen, was ihre Reflexionsfähigkeit in Bezug darauf stark einschränkte. Es kann folglich nicht vorausgesetzt werden, dass das Reflexionsvermögen bei allen TN so weit vorhanden war, dass sie beurteilen konnten, welche der Strategien sie am besten

⁷⁴ Einige TN verwendeten statt Kreuze auch Kreise.

fanden und wie groß ihr Lernerfolg war. Außerdem ist denkbar, dass es für manche Lerner nicht eindeutig war, warum die Reflexionen von Bedeutung für den Lehr-Lern-Prozess sein könnten.

Weiter ist es vorstellbar, dass Lerner dachten, sie sollten nicht die verwendeten Strategien, sondern die Lehrperson beurteilen und aus diesem Grundangaben, ihnen habe jede getestete Strategie gefallen und sie hätten mit jeder Strategie erfolgreich gelernt, weil sie die Lehrkraft nicht verärgern wollten. Eventuell bestand bei den TN die Sorge, dass eine negative Meinung zu einer Lernstrategie eine Kritik enthält, die auch die Lehrperson einschließt, die für die meisten Lerner eine große Autorität darstellte.

Möglich ist auch, dass manche TN nicht zwischen den einzelnen Abstufungen unterscheiden konnten und folglich dazu neigten, eine Strategie mit einem lachenden oder einem traurigen Smiley zu beurteilen, nicht aber mit einem neutralen Smiley (s. Kapitel 6.3.1).

Trotz der Schwierigkeiten in Bezug auf den Reflexionsprozess kann insgesamt die Aussage getroffen werden, dass generell eine Reflexion mit dieser Zielgruppe möglich ist, da auch

„die Lernenden trotz z. T. sehr geringer Lernerfahrung durchaus in der Lage sind, mit entsprechender Lernbegleitung ihr Lernen und Lernverhalten zu reflektieren“ (Teepker 2015: 157).

6.4.3 Interviews

In einer Interviewsituation beeinflussen sich die Erwartungen und das Antwortverhalten gegenseitig, man spricht von sogenannten Intervieweffekten (vgl. Albert/Marx 2014: 61 f.). Besonders Fragen nach persönlichen Meinungen sind in diesem Zusammenhang problematisch, da vor allem dort das Phänomen der sozialen Erwünschtheit (*social desirability*) auftritt und zu Verzerrungen im Antwortverhalten der TN führen kann:

„Unter sozial erwünschtem Antwortverhalten versteht man die Tendenz von Befragten, ihre Antworten danach auszurichten, was [...] als sozial anerkannt und erwünscht gilt“ (Möhring/Schlütz 2003: 66).

Es ist also möglich, dass Befragte sich in den Teilnehmerinterviews nicht negativ über eine Lernstrategie äußern wollten und Fragen ent-

sprechend der vermeintlichen Erwartung der Forscherin beantworteten. Es ist auch denkbar, dass manche Lerner aus Respekt zur Lehrperson die Fragen nach ihrer vermeintlichen Erwartung beantworteten. Um den Effekt der sozialen Erwünschtheit zu reduzieren, wurden den TN zusätzlich zum Interview Reflexionsbögen ausgeteilt, um die Beliebtheit der Strategien zu erfahren. Dort konnten sie ihre Meinung mitteilen, ohne sie vor der Lehrkraft offen zum Ausdruck bringen zu müssen (s. Kapitel 6.4.2).

6.4.3.1 Teilnehmerinterviews

Nach Abschluss der Strategieerprobung wurde einzeln mit den Kursteilnehmern ein Interview durchgeführt. Es war durch einen Interviewleitfaden strukturiert und dauerte pro TN etwa eine halbe Stunde. Die Interviewfragen wurden meist mithilfe eines Dolmetschers gestellt bzw. die Antworten übersetzt. Ein Diktiergerät zeichnete sie vollständig auf.⁷⁵ Die TN befanden sich einzeln für die Zeit des Interviews in einem Nebenraum, während die anderen TN den Unterricht fortführten. Sie blieben also in der vertrauten Umgebung der Bildungsinstitution und hatten dennoch genug Ruhe, sich auf die Fragen zu konzentrieren.

Die Interviewfragen wurden so kurz und verständlich wie möglich formuliert. Viele der befragten TN befanden sich zum ersten Mal in einer organisierten Befragungssituation. Wegen ihrer Verunsicherung über die für sie neue Situation wies der Dolmetscher sie vor Beginn des Interviews darauf hin, dass alle von ihnen genannten Antworten als richtig gelten, dass es sich bei den Fragen nicht um einen Test handelt und dass die Antwort „ich weiß es nicht“ auch eine gute Antwort ist.⁷⁶ Der Hinweis auf diese Antwortmöglichkeit diente zudem dazu, Verzerrungseffekte zu reduzieren, da sich die TN nicht in der Position

75 Die Vorteile für das Arbeiten mit einem Diktiergerät sind, dass die Aufzeichnungen auch zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal aufgerufen und transkribiert werden können. Die Aussagen der unterschiedlichen TN können transparent miteinander verglichen werden. Auch kann aus den Interviews zitiert werden und es ist eine entspanntere Situation für Interviewer und Interviewten, wenn nicht ständig mitgeschrieben oder nachgefragt werden muss, falls mit dem Aufschreiben nicht so schnell gefolgt werden kann (vgl. Thaller 2009: 83 f.).

76 S. Anhang A.1.

befanden, sich für eine Seite entscheiden zu müssen oder jede Frage „irgendwie“ beantworten zu müssen, auch wenn sie keine Meinung zu ihr hatten.

Das Interview bestand aus drei Frageblöcken⁷⁷. Im ersten Teil richtete sich der Fokus auf die Lernbiographie der TN, z. B. ihre Muttersprache, ihr Heimatland und ihre Schulbildung. Der zweite Teil des Interviews befasste sich allgemein mit Lernstrategien. Es wurden unter anderem die Fragen gestellt, in welchen Situationen die TN auf die deutsche Sprache zurückgreifen (z. B. Einkaufen, Arzt etc.), wie sie sich mit Deutschen verständigen oder wie sie neuen Wortschatz lernen (durch Aufschreiben, Nachsprechen etc.). Der dritte Teil des Interviews beschäftigte sich gezielt mit Fragen zum Einsatz von Vokabellernstrategien im Unterricht. Die TN mussten angeben, wie sie sich neue Wörter im Unterricht am besten merken können und ob/wie sie zu Hause die im Unterricht gelernten Wörter wiederholen. Anschließend wurde spezifisch nach den im Unterricht eingesetzten Lernstrategien (Wort-Bild-Karten, Vokabelheft, Karteikarten) gefragt. Es wurde erhoben, ob sie eine oder mehrere Strategien schon vor Kursbeginn kannten, welche der drei getesteten Strategien ihnen am besten gefiel und warum bzw. ob sie auch zu Hause weiter mit einer oder mehreren dieser Strategien neuen Wortschatz lernen würden.

Für die möglichen Antworten der TN gab es keine vorgegebenen Kategorien; es handelte sich somit um eine nichtstandardisierte Form des Interviews.⁷⁸

6.4.3.2 Kursleiterinterviews

Auch die Kursleiter wurden nach Beendigung der Strategieerprobung befragt. Die Kursleiterinterviews dienten dazu, aus Sicht der Dozenten eine Rückmeldung zum Lernen mit Lernstrategien in Alphabetisierungskursen zu bekommen. Es wurden zunächst allgemeine Fragen zur Anwendung von Lernstrategien innerhalb dieser Zielgruppe gestellt, bevor gezielte Fragen zum Einsatz der getesteten Strategien folg-

⁷⁷ S. Anhang A.2.

⁷⁸ Atteslander (2010) lehnt den Begriff „nichtstandardisiertes Interview“ ab und bezeichnet diese Art der Befragung stattdessen als „wenig strukturiertes Interview“ im Sinne eines nicht verbindlich vorgegebenen Ablaufs der einzelnen Fragen.

ten. So sollten die Kursleiter die Beliebtheit der Strategien bei den TN einschätzen und ferner ermitteln, ob das Arbeiten mit den eingesetzten Strategien gut funktioniert hatte bzw. ob ihrer Meinung nach die Strategien von den TN verstanden wurden. Zudem sollte beurteilt werden, ob der Vorbereitungsaufwand für das Arbeiten mit Lernstrategien angemessen ist.⁷⁹ Die Kursleiter hatten die Möglichkeit, ihre persönliche Meinung zu den Lernstrategien im und außerhalb des Unterrichts zu äußern und aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen mit den TN zu begründen. Die Kursleiterinterviews dienen als Ergänzung zu den Äußerungen der Teilnehmerinterviews und bieten somit eine umfassendere Dokumentation zum Einsatz der getesteten Vokabellernstrategien in der Unterrichtspraxis.

Bei den Interviews kann von nur geringen intervenierenden Variablen ausgegangen werden. Die Kursleiterinterviews spiegeln die subjektive Ansicht der befragten Dozenten wider, welche einzeln und unabhängig voneinander interviewt wurden. Eine gegenseitige Beeinflussung ist daher sehr unwahrscheinlich. Ebenso wenig ist von eventuellen Erwartungseffekten durch Beeinflussung des Interviewers, also der sozialen Erwünschtheit (s. Kapitel 6.4.3), auszugehen. Es kann angenommen werden, dass die Dozenten aufgrund ihrer großen Erfahrung im Bereich der Alphabetisierung ihre Einschätzung zu den getesteten Strategien realistisch und kritisch äußerten.

79 S. Anhang A.3.

7. Auswertung der Daten

In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Strategieerprobung in den Alphabetisierungskursen mithilfe von Methoden der deskriptiven und induktiven Statistik ausgewertet.

Insgesamt wurden drei unterschiedliche Leistungsmessungen durchgeführt: Dabei entspricht durchgehend Testform A Aufgabe 1 in der LFK, Testform B Aufgabe 2 in der LFK und Testform C Aufgabe 3 in der LFK.

Zunächst wird überprüft, ob die Testformen A, B und C, wie bei der Erstellung beabsichtigt, tatsächlich ansteigende Schwierigkeitsgrade aufweisen (s. Kapitel 7.1).

Für jede Testform und jede Strategie sind die arithmetischen und gewichteten Mittelwerte der Testergebnisse aller TN in der Tabelle in Abbildung 29 und zusätzlich in dem Diagramm in Abbildung 30 dargestellt. In den darauffolgenden Abbildungen (Abbildung 31 – 34) werden die Ergebnisse differenzierter dargestellt: Für jede Testform und jede Strategie wird die Verteilung der Messergebnisse (Punkteverteilung) als Boxplot gezeigt; zusätzlich wurden für jeden TN gewichtete Mittelwerte aus den einzelnen Testformen berechnet (nachfolgend Testform ABC genannt) und deren Verteilung für jede Strategie als Boxplot abgebildet (s. Kapitel 7.2 – 7.2.4).

Die letzte Darstellung (Abbildung 35 – 38) ist die differenzierteste: Sie zeigt für jede Strategie die Häufigkeitsverteilung von Testform ABC (s. Kapitel 7.3 – 7.3.4.).

In Kapitel 7.4 wird anhand eines Signifikanztests überprüft, ob ein signifikanter Unterschied über die getesteten Lernstrategien besteht.

Die Kapitel 7.5 – 7.6.2 geben die wichtigsten Ergebnisse der Reflexionsbögen und der Interviews wieder.

Die Auswertung in den nachfolgenden Kapiteln basiert auf den Testergebnissen (Rohdaten), s. Anhang B.

7.1 Ansteigender Schwierigkeitsgrad der drei Testformen

Um zu überprüfen, ob ein messbarer ansteigender Schwierigkeitsgrad in den Testformen vorliegt, wurde ein Signifikanztest⁸⁰ durchgeführt. Das Resultat zeigt einen signifikanten Unterschied in allen Testformen bezogen auf die Leistung. Das heißt, die Testformen haben mit hoher Wahrscheinlichkeit einen ansteigenden Schwierigkeitsgrad (Testform A = leicht, Testform B = schwieriger, Testform C = am schwierigsten).

7.2 Punkteverteilung und Mittelwerte der Strategien

Es sind für alle Strategien die arithmetischen Mittelwerte aus den drei Testformen gebildet worden und in Abbildung 29 dargestellt. Diese Mittelwerte beinhalten also alle gemessenen Testergebnisse und reduzieren im Vergleich zu den einzelnen Testformen die probandenspezifischen Zufallsschwankungen. Daher können aus ihnen am ehesten Aussagen über die Effektivität der verschiedenen Lernstrategien abgeleitet werden.

	WBK	VH	KK	SGS
Testform A	89	90	94	98
Testform B	86	79	94	91
Testform C	61	67	77	84
Arithmetischer MW:	79	79	88	91
Gewichteter MW:	72	74	84	88

Abbildung 29: Mittelwerte der Punktzahlen in Prozent aller TN für die Testformen A, B, C

⁸⁰ Der Mittelwert der erreichten Punkte über alle Lernstrategien ist offenbar nicht normalverteilt, wie den empirischen Häufigkeitsverteilungen in Anhang C.1 zu entnehmen ist. Daher ist der Friedman-Test der geeignete Signifikanztest: Er wird bei Untersuchungen von drei oder mehr abhängigen Stichproben angewandt und ist das nichtparametrische Pendant zur einfaktoriellen Varianzanalyse für abhängige Stichproben bei Verletzung der Normalverteilungsannahme (vgl. Zöfel 2001: 174 ff.; Bühner/Ziegler 2009: 466 ff.). Die Ergebnisse des Friedman-Tests sind in Anhang C.2 zu finden.

Es ist zu erkennen, dass die Strategien „Vokabelheft“ (VH) und „Wort-Bild-Karten“ (WBK) ähnlich effektiv sind (jeweils 79 Prozentpunkte); die Strategie „Karteikarten“ (KK) ist merklich besser (um 9 Prozentpunkte); die selbst gewählte Strategie (SGS) ist noch etwas effektiver (3 Prozentpunkte mehr als Karteikarten).

Testform C enthielt die Aufgaben mit dem höchsten Schwierigkeitsgrad, was zu unterschiedlicheren Ergebnissen als in Testform A und B führte, sodass Testform C als die differenzierendste Testform betrachtet werden kann. Es ist also naheliegend, Testform C bei der Ermittlung eines Durchschnittswerts aller Testformen am stärksten zu gewichten, um höhere Differenzierung zu erzielen und weiterhin probandenspezifische Zufallsschwankungen zu reduzieren: Diesem Ansatz folgend wurde ein gewichteter Mittelwert berechnet. Die Gewichtung für jeden TN aus den einzelnen Testformen fand wie folgt statt: Da in Aufgabe 1 und Aufgabe 2 der LFK jeweils maximal 5 Punkte erreicht werden konnten und insgesamt über alle Aufgaben maximal 25 Punkte, wurden diese beiden Aufgaben mit jeweils 5/25 gewichtet. In Aufgabe 3 lag ein wesentlich höherer Schwierigkeitsgrad vor und die TN konnten dagegen bis zu 15 Punkte erzielen (s. Kapitel 6.4.1.2). Daher beträgt die Gewichtung 15/25.

Die Ergebnisse zeigen, dass mit dem Vokabelheft um durchschnittlich 2 % bessere Ergebnisse erzielt wurden als mit den Wort-Bild-Karten, die Verbesserung mit Karteikarten im Vergleich zu Vokabelheft beträgt deutliche 10 %, die Verbesserung mit der selbst gewählten Strategie im Vergleich zu Karteikarten 4 % (s. Abbildung 29). Die Effektivitätsdifferenzen zwischen den Lernstrategien werden mit dem gewichteten Mittelwert deutlicher sichtbar als mit dem arithmetischen Mittelwert.

Am Rande sei ergänzend auf folgende Details hingewiesen, die auch der Abbildung 30 entnommen werden können.

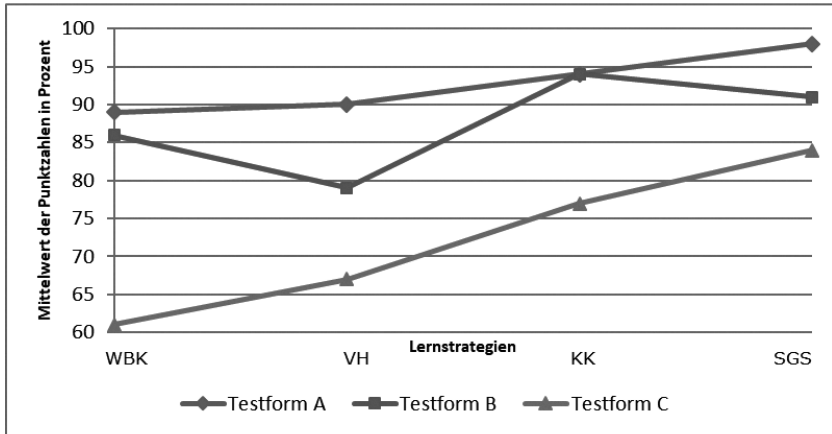


Abbildung 30: Mittelwerte der Strategien pro Testform

Es ist zu sehen, dass in Testform A alle getesteten Strategien einen sehr hohen Mittelwert im Vergleich zu den anderen Testformen erreicht haben. Die durchschnittlich höchste Punktzahl wurde in Testform A mit der selbst gewählten Strategie erzielt, nämlich 98 %.

Es zeigt sich außerdem, dass bei allen Strategien die Mittelwerte der Testformen A und B höher sind als die Mittelwerte der Testform C, was mit großer Wahrscheinlichkeit auf den höchsten Schwierigkeitsgrad der Aufgaben in Testform C zurückzuführen ist.

Weiterhin wird deutlich, dass innerhalb der drei von der Lehrkraft festgelegten Strategien „Karteikarten“ in Testform C mit einem Mittelwert von 77 % am besten abschnidet. Dagegen weisen Wort-Bild-Karten bei dieser Testform mit 61 % den geringsten Mittelwert auf, mit einer deutlichen Differenz von 16 % zu Karteikarten. Vokabelheft liegt mit 67 % etwas über Wort-Bild-Karten und 10 Prozentpunkte unter den Karteikarten.

Die Abbildung lässt außerdem erkennen, dass die selbst gewählte Strategie mit 84 % den höchsten Mittelwert in Testform C verzeichnet und ganze 23 % über Wort-Bild-Karten liegt.

7.2.1 Punkteverteilung der Testform A

In der folgenden Abbildung werden die Ergebnisse der Strategien „Vokabelheft“, „Wort-Bild-Karten“, „Karteikarten“ und der selbst gewählten Strategie für Testform A mittels Boxplots⁸¹ präsentiert.

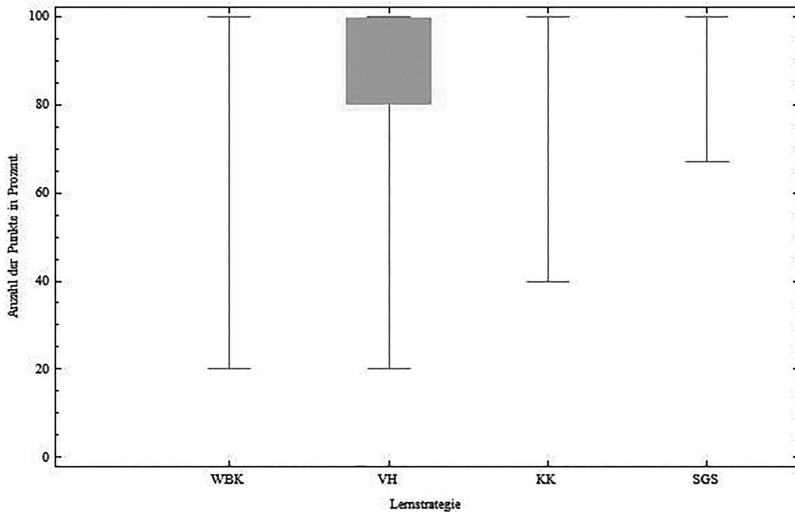


Abbildung 31: Anzahl der Punkte in Prozent bei Testform A für jede Lernstrategie

81 Ein Boxplot besteht aus dem Minimum = Punktzahl in Prozent des schwächsten Lernalers, dem unteren Quartil = höchste Punktzahl unter den schwächsten 25 % der Lerner, dem Median = höchste Punktzahl unter den schwächsten 50 %, dem oberen Quartil = höchste Punktzahl unter den schwächsten 75 % und dem Maximum = Punktzahl in Prozent des besten Lernalers. Die Angabe dieser fünf Werte führt zur graphischen Darstellung durch den Boxplot, mit dem sich verschiedene Verteilungen sehr gut vergleichen lassen (vgl. Fahrmeir et al. 2007: 67). Wenn unteres Quartil, Median, oberes Quartil und Maximum bei 100 % zusammenfallen, ist optisch keine Box sichtbar. Weitere Informationen zu Boxplots vgl. Nagel et al. (1996).

Abbildung 31 zeigt, dass bei der Strategie „Wort-Bild-Karten“ die minimal erreichte Punktzahl bei 20 % liegt. Unteres Quartil, Median, oberes Quartil und Maximum fallen bei 100 % zusammen. Also haben die besten 75 % der TN volle Punktzahl.

Die Strategie „Vokabelheft“ ist die einzige Strategie, bei der unteres Quartil, Median, oberes Quartil und Maximum nicht zusammenfallen, sondern nur Median, oberes Quartil und Maximum bei 100 %. Die besten 75 % der TN haben zwischen 80 % und 100 % der Punkte erreicht.

Im Vergleich zu Wort-Bild-Karten und zu Vokabelheft liegt das Minimum bei Karteikarten höher, nämlich bei 40 %. Auch hier bekamen die besten 75 % der TN 100 % der Punkte.

Die selbst gewählte Strategie schnitt am besten ab. Der schwächste TN erreichte 67 % der Punkte. Die besten 75 % der TN erzielten 100 %.

Insgesamt erreichen in Testform A der LFK alle Strategien sehr gute Werte. Diese Tendenz war zu erwarten, weil Aufgabe 1 im Vergleich zu den anderen die leichteste ist. Die TN mussten in dieser Aufgabe nicht schreiben (s. Kapitel 6.4.1.1).

7.2.2 Punkteverteilung der Testform B

Abbildung 32 zeigt die Ergebnisse der Strategien „Vokabelheft“, „Wort-Bild-Karten“, „Karteikarten“ und der selbst gewählten Strategie für Testform B anhand von Boxplots.

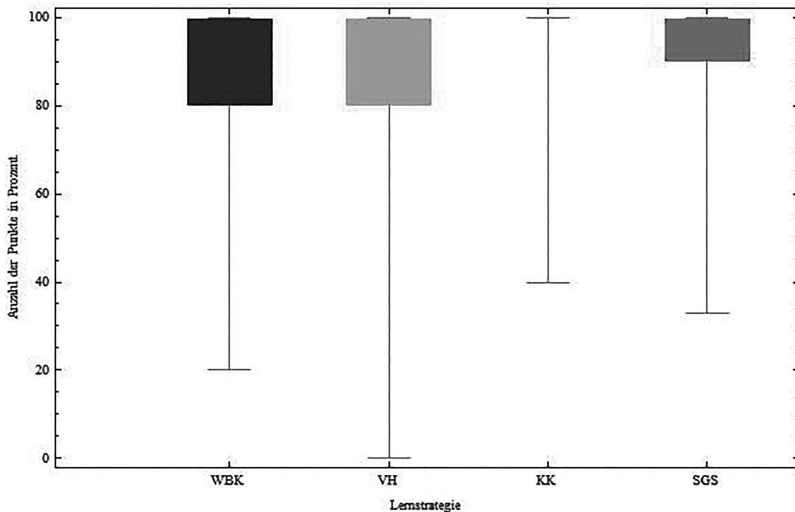


Abbildung 32: Anzahl der Punkte in Prozent bei Testform B für jede Lernstrategie

Aus dieser Abbildung geht hervor, dass die Strategie „Karteikarten“ am erfolgreichsten abgeschnitten hat: Die schwächsten 25 % der Lerner konnten zwischen 40 % und 100 % der Punkte erzielen. Die besten 75 % der TN haben alle die volle Punktzahl erreicht.

Bei den Strategien „Wort-Bild-Karten“ und „Vokabelheft“ erreichten die schwächsten 25 % der TN maximal 80 Prozentpunkte. Die besten 75 % erzielten 80 bis 100 Prozentpunkte. Wort-Bild-Karten und Vokabelheft unterscheiden sich nur durch ein etwas unterschiedliches Minimum: 20 % bei Wort-Bild-Karten und 0 % bei Vokabelheft.

Die selbst gewählte Strategie zeigt eine zu den Karteikarten sehr ähnliche Verteilung. Unterschiedlich ist das Minimum, es ist bei der erstgenannten mit 33 % etwas geringer. Außerdem ist das untere Quartil mit 90 % etwas kleiner.

7.2.3 Punkteverteilung der Testform C

Abbildung 33 gibt die Ergebnisse der Strategien „Vokabelheft“, „Wort-Bild-Karten“, „Karteikarten“ und der selbst gewählten Strategie für Testform C mittels Boxplot wieder.

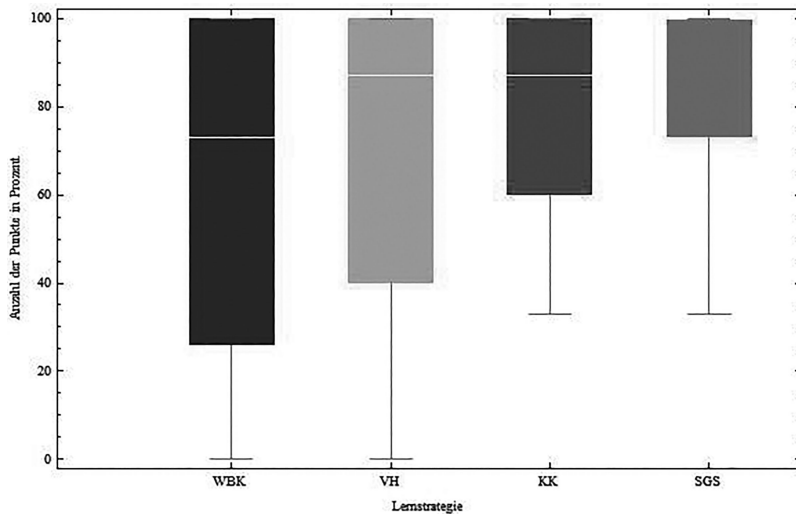


Abbildung 33: Anzahl der Punkte in Prozent bei Testform C für jede Lernstrategie

In Testform C unterscheiden sich bei jeder Lernstrategie unteres Quartil, Median und oberes Quartil deutlich voneinander – diese fallen in den vorherigen Ergebnissen zusammen. Die Ergebnisse der Testform C unterscheiden sich demzufolge durch eine höhere Streuung von den Ergebnissen der Testformen A und B.

Es ist zu erkennen, dass die besten Ergebnisse erzielt wurden, wenn die TN selbst eine der drei Strategien wählen durften, mit der sie neu eingeführte Wörter lernten. In diesem Fall erhielten die schwächsten 25 % der Lerner bereits zwischen 33 % und 73 % der zu erreichenden Punkte. Median, oberes Quartil und Maximum fallen bei 100 % zusammen.

Von den drei getesteten Strategien ohne Selbstauswahl schnitt erneut Karteikarten am besten ab: Hier liegt das Minimum bei 33 % der möglichen Punkte. Die schwächsten 25 % der TN erreichten zwischen 33 und 60 Prozentpunkte.

Vokabelheft hat den gleichen Median wie Karteikarten, bei 87 %. Allerdings fallen die Ergebnisse durch ein geringeres Minimum und ein kleineres unteres Quartil schlechter aus als bei Karteikarten.

In dieser Testform haben wieder die Wort-Bild-Karten am schlechtesten abgeschnitten: Die höchste Punktzahl unter den schwächsten 25 % liegt mit 26 % am niedrigsten von allen Strategien. Auch der Median ist mit 73 % am niedrigsten.

Der Vergleich der Abbildungen 31 – 33 zeigt: In Testform A erreichen sehr viele bis fast alle TN maximale Punktzahl. In Testform B treten häufiger auch mittlere Punktzahlen auf und in Testform C wird schließlich das gesamte Leistungsspektrum ausgeschöpft, wobei immer noch relativ viele TN im oberen Leistungsbereich angesiedelt sind. Daher ist bereits bei deskriptiver Analyse der Daten anzunehmen, dass der Differenzierungs- und Schwierigkeitsgrad der Testformen von A über B bis C steigt.

7.2.4 Gewichtete Mittelwerte der Testform ABC

Im nächsten Schritt wurde mit gewichteten Mittelwerten gearbeitet (vgl. Drosig 2006; Sedlmeier/Renkewitz 2013), um probandenspezifische Zufallsschwankungen zu reduzieren und alle gewonnenen Informationen über die Leistung jedes TN in eine Leistungskennziffer zu überführen: Für jeden Probanden wurde aus den drei Einzelmessungen (Testform A, B und C) der gewichtete Mittelwert berechnet (A:B:C wie 5:5:15 = 1:1:3 gemäß erreichbarer Maximalpunkte, s. Abbildung 34).

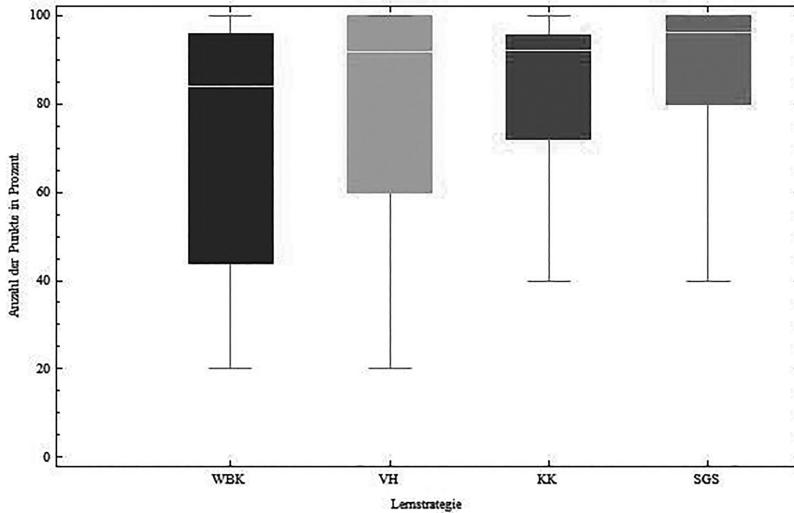


Abbildung 34: Anzahl der Punkte in Prozent bei Testform ABC für jede Lernstrategie

In dieser Testform fallen, wenn überhaupt, nur oberes Quartil und Maximum zusammen (bei der selbst gewählten Strategie und beim Vokabelheft). Daher differenzieren sich die TN in Testform ABC noch etwas stärker als in Testform C.

Auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass auch hier die selbst gewählte Strategie am besten abschnitt und ebenso unter den Strategien ohne Selbstauswahl Karteikarten die besten Ergebnisse erzielten. Bei beiden liegt das Minimum bei 39,8 % der zu erreichenden Punkte. Das untere Quartil ist bei der selbst gewählten Strategie mit 79,8 % jedoch höher als bei Karteikarten und die höchste Punktzahl unter den schwächsten 75 % beträgt schon 100 %.

Bei Wort-Bild-Karten und Vokabelheft ist das Minimum dagegen mit 20 % deutlich niedriger. Wort-Bild-Karten ist auch in dieser Testform die Strategie mit dem geringsten Lernerfolg. Die höchste Punktzahl unter den schwächsten 25 % der Lerner ist hier am niedrigsten (43,8 %) sowie auch die höchste Punktzahl unter den schwächsten 50 % mit 83,8 % der zu erreichenden Punkte.

7.3 Häufigkeitsverteilung der Testform ABC

Im Folgenden ist für jede einzelne Strategie die Häufigkeitsverteilung der klassierten Daten (Klassenbreite = 10 %) von Testform ABC abgebildet. Dadurch ist eine noch differenziertere Darstellung der Punkteverteilung der TN pro Strategie möglich. Die Querachse zeigt die Anzahl der erreichten Punkte in Prozent. Auf der Hochachse sind die relativen Häufigkeiten abzulesen.

7.3.1 Häufigkeitsverteilung der Ergebnisse von Wort-Bild-Karten

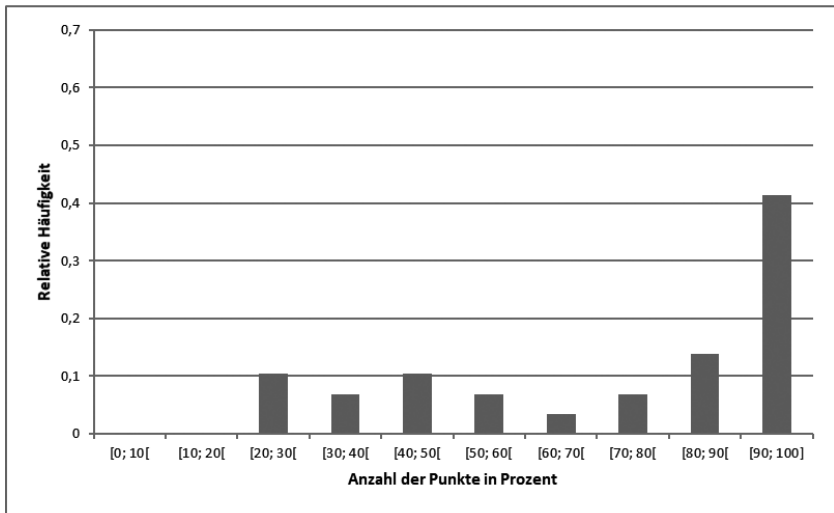


Abbildung 35: Relative Häufigkeitsverteilung der Punkte in Prozent (Lernstrategie WBK), Testform ABC, $N = 29$

In Abbildung 35 ist zu erkennen, dass etwas mehr als 40 % der TN zwischen 90 % und 100 % der Punkte erreichten. Die TN mit weniger Punkten verteilen sich zu ungefähr gleichen Anteilen auf Punkte zwischen 20 % und 89,99 %.

7.3.2 Häufigkeitsverteilung der Ergebnisse von Vokabelheft „Meine Lernwörter“

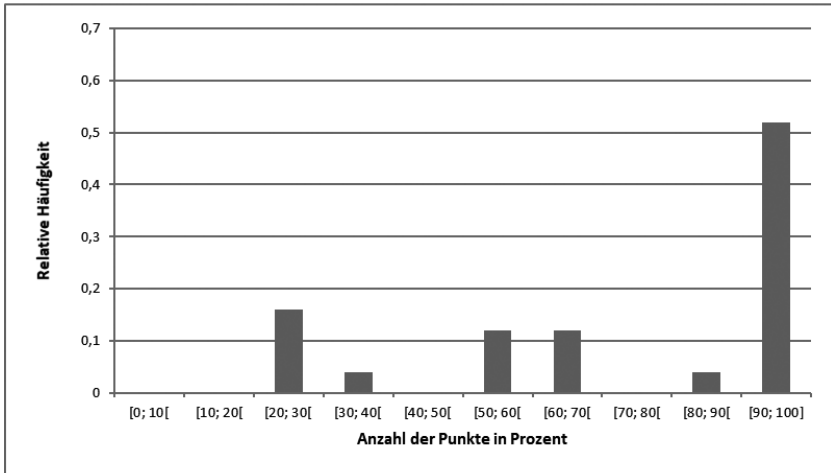


Abbildung 36: Relative Häufigkeitsverteilung der Punkte in Prozent (Lernstrategie VH), Testform ABC, $N = 25$

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, hat der Anteil der leistungsstärksten 10 % um ca. 10 % zugenommen im Vergleich zur Lernstrategie „Wort-Bild-Karten“. Die übrigen TN verteilen sich immer noch auf Prozentpunkte zwischen 20 und 89,99, aber etwas ungleichmäßiger als bei Wort-Bild-Karten, mit Maxima am unteren Ende und im Mittelfeld (s. Abbildung 36).

7.3.3 Häufigkeitsverteilung der Ergebnisse von Karteikarten

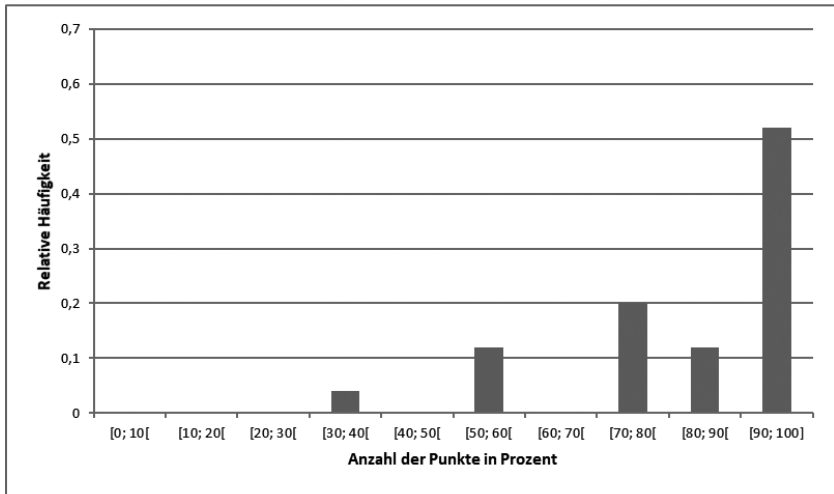


Abbildung 37: Relative Häufigkeitsverteilung der Punkte in Prozent (Lernstrategie KK), Testform ABC, $N = 25$

Abbildung 37 zeigt, dass der Anteil der stärksten 10 % gleich geblieben ist, jedoch hat sich das darunterliegende Feld (von 20 bis 89,99 Prozentpunkte) deutlich nach oben verschoben.

7.3.4 Häufigkeitsverteilung der Ergebnisse der selbst gewählten Strategie

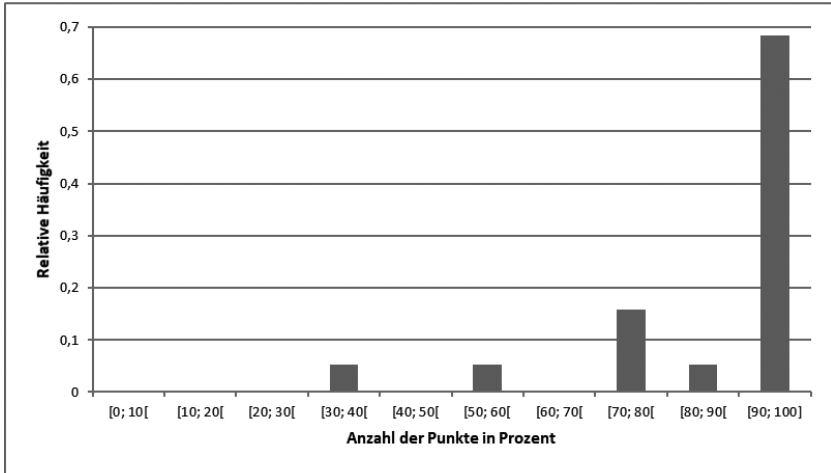


Abbildung 38: Relative Häufigkeitsverteilung der Punkte in Prozent (Lernstrategie SGS), Testform ABC, N = 19

Der Anteil der stärksten 10 % liegt bei 68,4 %. Die darunterliegenden Häufigkeiten verteilen sich ungleichmäßig auf den Bereich von 30 bis 90 Prozentpunkten (s. Abbildung 38).

7.4 Signifikanztest für die verschiedenen Lernstrategien

Zur Überprüfung eines signifikanten Effekts der Lernstrategien auf das Lernergebnis wurde der Friedman-Test⁸² für vier Gruppen (die drei Strategien und die selbst gewählte Strategie) durchgeführt.⁸³ Dafür wurden die gewichteten Mittelwerte (wie in Kapitel 7.2.4) der je-

82 Da für fast alle Stichproben die Tests auf Normalverteilung eine Verletzung der Normalverteilungsannahme anzeigen (s. Anhang D.1), ist der Friedman-Test hier der geeignete Signifikanztest, s. Fußnote 80.

83 S. Anhang D.2. N = 14 (ergibt sich aus der Anzahl der TN, die an allen Strategiephasen teilgenommen haben.)

weiligen Strategie verwendet. Es zeigt sich, dass gemäß Signifikanztest ein signifikanter Unterschied über die verschiedenen Lernstrategien besteht.⁸⁴

Damit wird auf inferenzstatistischer Ebene die Vermutung unterschiedlicher Lerneffektivität der Strategien bestätigt, welche sich bereits aus der deskriptiven Analyse (s. Boxplots, Kapitel 7.2) ergibt.

7.5 Reflexionsbögen

Wie in Kapitel 6.4.2 erwähnt, wurden Reflexionsbögen eingesetzt, um zu ermitteln, mit welcher der eingesetzten Strategien TN in Alphabetisierungskursen gerne neue Wörter lernen. Die Reflexionsbögen der TN ergaben, dass alle Strategien der Mehrheit der TN gefallen haben (s. Abbildung 39).

Wort-Bild-Karten	Vokabelheft	Karteikarten
☺ IIIII IIIII IIIII II	☺ IIIII IIIII IIIII IIII	☺ IIIII IIIII IIIII
☹ IIIII III	☹ IIIII	☹ IIIII
☹ IIIII	☹	☹ IIIII

Abbildung 39: Auswertung Reflexionsbögen der TN

Insgesamt wurde am liebsten mit dem Vokabelheft „Meine Lernwörter“ neuer Wortschatz gelernt. Bei dieser Strategie wurde kein einziger trauriger Smiley angekreuzt und 19 TN markierten den lachenden Smiley. An zweiter Stelle stehen die Wort-Bild-Karten, die 17 Mal mit einem lachenden Smiley bewertet wurden, aber auch vier Mal mit einem traurigen Smiley. Die Karteikarten waren von den drei Strategien die unbeliebtesten, aber auch sie wurden mit 15 lachenden Smileys und nur 5 traurigen Smileys trotzdem positiv bewertet.

⁸⁴ p-Wert: 0,049.

7.6 Interviews

Nach dem Testen aller Strategien wurden mit den TN und den Kursleitern Interviews durchgeführt, die innerhalb der VHS Marburg bzw. der Räumlichkeiten des Vereins Arbeit und Bildung e.V. stattfanden. Darin wurden Inhalte zum Lernen mit den drei Strategien erfragt. Den TN stand ein Dolmetscher zur Seite, der das Gesagte auf Deutsch übersetzte.

Im Folgenden werden zunächst Ausschnitte aus den Teilnehmerinterviews aufgeführt, die das Arbeiten mit den Lernstrategien aus Teilnehmersicht erfassen. Die Fragen wurden wie angegeben gestellt und in ähnlichem Wortlaut formuliert. Jeder Spiegelstrich repräsentiert die Antwort eines TN in dem Interview. Zur besseren Lesbarkeit wurden gefüllte Pausen wie „äh“ oder „em“ sowie Wörter entfernt, die das Verständnis des Satzes erschweren, ohne den Sinn der Aussage zu verändern.

Dabei ist zu beachten, dass einige Dolmetscher das Gesagte in der dritten Person Singular (er/sie hat gesagt...) und andere Dolmetscher die direkte Übersetzung anwandten und in der Ich-Form antworteten.

Anschließend folgen Ausschnitte aus den Kursleiterinterviews, die wichtige Informationen zum Arbeiten mit Lernstrategien aus Kursleitersicht aufführen.

7.6.1 Teilnehmerinterviews

Für die folgende Wiedergabe wurden jene Antworten aus den Interviews ausgewählt, die häufig genannt wurden oder inhaltlich bemerkenswert sind. Wenig aussagekräftige Auskünfte werden nicht aufgeführt.

Warum wollen Sie Deutsch lernen?

- Die Sprache ist der Schlüssel für alles.
- Nach Arzt gehen oder ein Problem.
- Mit Leute Kontakt machen.
- Ich Kontakt.

- Weil ich schreiben lernen will, weil ich lesen lernen will, ein bisschen.
- Zum Beispiel, damit die Leute auch, die möchten auch, die erwarten von mir, dass ich auch selbstständig dann hier in Deutschland auch unter die Leute gehen kann, einfach mit denen reden kann dann auch.
- Das ist doch die erste und wichtigste Sprache.

Gibt es denn Situationen, in denen Sie außerhalb vom Unterricht auf Deutsch lesen/schreiben müssen?

- Zum Beispiel, wenn ich Briefe zugeschickt bekomme per Post, es ist halt sehr schwer zu verstehen.
- Wenn ich irgendwelche offiziellen Briefe bekomme.
- Sie muss nicht.
- Zum Beispiel, wenn die Ausländerbehörde und mir ein Brief schreibt, erwarten die, dass ich das auch verstehe.
- Zum Beispiel beim Einkaufen, da muss man ja die Schilder vielleicht lesen, den Preis lesen und wissen, was für ein Produkt das ist.
- Er meint eigentlich auch nur, wenn er irgendwohin muss und seine eigene Adresse sucht, dann muss er ja auch lesen.
- Zum Beispiel, wenn er auf Facebook ist. Er sagt auch mit vielen Fehlern, aber benutzt er natürlich das Schreiben auch. Oder auch, wenn er halt dann Hausaufgaben macht.

Wie lernen Sie am besten neuen Wortschatz?

- Okay, er sagt, dadurch, dass ihm das Schreiben ja sowieso schwerfällt, ist es einfach am besten für ihn mit Bildern zu lernen.
- Ich glaube, ohne Bilder zu lernen wäre besser, weil du dich mehr anstrengst, um zu wissen was er/sie sagt.
- Ohne Bilder ist es wie ein Diktat.
- Die Bilder sind notwendig. Also stell dir vor, für mich würde ich fast nicht wissen.
- Also zum Verständnis ist mit Bildern besser.

- Wenn ein schwieriges Wort...versuche ich... Mein visuelles Gedächtnis ist besser entwickelt... so versuche ich einige Male es aufzuschreiben, dieses Wort zu markieren und dann wird es besser gespeichert und gemerkt.
- Also versuche ich alles aufzuschreiben.
- Es gibt ein Bild und Übersetzung – visuelles Gedächtnis schon. Es wird schon dieses Bild im Kopf gespeichert. Und dann merkst du dir sehr gut.
- Zum Beispiel, ich schreibe auf ein Zettel, Notizen, notiere mir und hänge das an der Wand.
- Mit den Bildern, also Vokabeln und Bilder.

Welche dieser 3 Strategien kannten Sie schon?

- Nein, kannte keine.
- Okay. Sie meint, diese Methode (Wort-Bild-Karten) gibt es auch im Lehrbuch.
- Er kannte durch die Volkshochschule halt nur das Vokabelheft, also Karteikarten und Memory gar nicht und von der Volkshochschule hat er sich dann selber Notizen gemacht und aufgeschrieben, aber ohne Bilder natürlich.
- Nein, neu.
- Sie hat diese Methoden hier gelernt.
- Na z. B. Memory kannte ich schon und Vokabelheft dieses, das Heft dieses, wusste ich. Und diese Karteikarten kannte ich vorher nicht.
- Ich bin ja nicht zur Schule gegangen, von daher weiß ich nicht, wusste ich nicht.

Welche dieser Strategien macht Ihnen am meisten Spaß?

- Memory. Bequem. Nicht schreiben.
- Karteikarten. Ist wie ein Spiel. Und sie hat viel Spaß, wenn sie mit Karteikarten lernt.
- Vokabelheft. Weil mir die Wörter besser im Kopf hängenbleiben.
- Die Karteikarte.

Mit welcher dieser Strategien lernen Sie Wörter am besten? Warum?

- Vokabelheft. Das sind 3 Dinge in einem. Einmal das Deutsch aufgeschriebene, das Bild dazu und dann die Muttersprache. Dann tut manchmal Umknicken und sofort (...) Ich weiß, was das bedeutet.
- Wort-Bild-Karten: die spielerische Methode ist die zugänglichste. Wenn sogar jemand nicht lernen will, wenn es ein Spiel ist, ist man interessiert, wie Kinder.
- Vokabelheft. Dann schreibst du für dich auf, konzipierst und wenn du es brauchst, kannst du ein zweites, drittes Mal da schauen.
- Vokabelheft. Wir hatten im Kurs damit angefangen, sie hat sich gar nicht wirklich getraut, viel mit den anderen Strategien zu arbeiten, deswegen nutzt sie es so einfach.
- Memory an der ersten Stelle, die beste. An der zweiten Stelle dieses Vokabelheft. Und an der letzten diese Karten.
- Vokabelheft. Muttersprache, Deutsch und ja, gut.
- Okay, sie meinte, wenn sie das Bild sieht und danach das Wort, dann sie merkt das schon, das heißt Karteikarten.
- Vokabelheft. Mit einem Überblick sehe ich, was geschrieben wird und das Bild. Das bringt mir viel. Bei den Memorys muss ich das Bild und das passende Wort zusammensuchen und das ist sehr schwer.
- Wort-Bild-Karten. Nun ja, eine spielerische Strategie, so lernt man leichter.

Ergänzend wurde zu dieser Frage angegeben, dass Wörter besser behalten werden können, wenn diese nicht nur in der Muttersprache, sondern auch auf Deutsch geschrieben werden.

- Wenn man auf Somalisch schreibt, vergisst man das, wenn man in der Muttersprache schreibt. Aber wenn man auf Deutsch schreibt, bleibt das länger im Kopf.

Mit welcher Strategie würden Sie zu Hause lernen?

- Vokabelheft. Na, zugänglicher, hast geschrieben und ist bei der Hand, um zu lernen.
- Vokabelheft. Kann man mitnehmen.
- Nein, ich habe keine Zeit.
- Sie meinte, wenn sie Zeit hat, dann sie wird die Karteikarte verwenden.
- Nein.
- Vokabelheft. Also, zu Hause lerne ich, schreibe ich auch und die Wörter, die ich gelernt habe hier. Zu Hause aufschreiben dann auch nochmal lesen.
- Vokabelheft. Also sie benutzt es zu Hause.

Welche dieser Strategien mögen Sie nicht? Warum?

- Memory. Weil sie am Anfang gar nicht verstanden hatte, also wie das so funktioniert, das Memory.
- Bei Memory ist das so, da muss ich das Bild und das passende Wort zusammensuchen und das ist sehr schwer.
- Karteikarten. Er sagt, dass er das Prinzip nicht richtig verstanden hatte.
- Vokabelheft. Ich verstand nicht manchmal und ich kann nicht alleine.
- Also alle sind zum Lernen, es ist wichtig, ich mag sie, weil ich wirklich Deutsch lernen will.
- Okay, sie meinte ein bisschen Vokabelheft.
- Sie hat nicht direkt geantwortet, aber sie meinte, bei Wort-Bild-Karten kann man nicht überall anwenden, weil es kostet viel Zeit ein Bild und das gleiche Wort zu finden.
- Und mit Vokabelheft, wenn man die Wörter, wenn man zum Beispiel wiederholt, dann ist es auch ein bisschen langweilig.

7.6.2 Kursleiterinterviews

In den folgenden Ausschnitten der Kursleiterinterviews werden Antworten zu bestimmten Themenbereichen, die sich auf das Arbeiten mit Lernstrategien in- und außerhalb des Klassenraums beziehen, aufgezeigt.

Benutzen die TN generell Lernstrategien im Unterricht?

Insgesamt wurde festgestellt, dass TN einfache Lernstrategien im Kurs anwenden, z. B. neuen Wortschatz laut vorsprechen, mit dem Finger einzelne Buchstaben von Wörtern nachziehen, in die Muttersprache übersetzen, ein Wort abschreiben und mit Bildern arbeiten.

- Aber sie übertragen das [Geschriebene] in ihre Sprache, sobald sie schreiben können.
- Sie übersetzen das Wort. Schreiben sich das dann in ihrer Sprache, in ihrer Schrift da drüber.
- Ja, also es gibt hier verschiedene Teilnehmer, die sich den neuen Wortschatz notieren in ihr Heft, aber es gibt halt auch diese Gruppe der älteren Teilnehmer, denen der neue Wortschatz eigentlich egal ist.
- Ich arbeite halt oft mit diesem Igel und biete Wortfelder dann an. Also das, ich schreibe hierhin Krankheit und Kinderkrankheiten. Dann geht es los: Masern, Windpocken, so zum Beispiel.
- Also in der Mitte steht das Wort, dann einmal sollen sie es selber abschreiben.
- Und was ich dann noch zudem habe, das sind diese Kinderbücher, die ich auch immer mal nehme, die auch gut ankommen. Haben wir hier hinten so einen ganzen Schwung.
- Nachsprechen. Das schon, ja.

Nutzen die TN die getesteten Strategien selbstständig?

Eines der Hauptprobleme ist laut der Dozenten, dass generell von vielen Lernern sehr wenig Eigeninitiative ausgeht, um Lernstrategien anzuwenden, wenn sie nicht explizit aufgefordert werden.

- Ich könnte natürlich, wenn ich das wollte, zwingen, indem ich sage, nein und jetzt machen wir aber das. Und dann machen sie das ja auch. Aber von alleine machen sie es nicht.
- Selbstständiges Lernen ist kaum, ja, vorhanden bis auf die genannten Teilnehmer, die ich jetzt eben zitiert habe.
- Aber zu Hause nacharbeiten tun sie auch nicht, das erfahre ich dann immer, wenn ganz alte Begriffe, Worte, Vokabeln, die längst/die immer wieder kommen... Da sind sie völlig überrascht, ja, was ist denn das.
- Sie verlangen auch nicht danach [nach Lernstrategien].

Eine Dozentin erwähnte zudem, dass manche TN gar nicht das Ziel haben, viele neue Wörter zu lernen, sondern Kontakt mit Menschen zu knüpfen, die in derselben Situation sind wie sie.

- Eigentlich lernen sie ihn [den Wortschatz] nicht. Ihnen genügt das so, hierher zu kommen, ein bisschen miteinander zu reden.
- Ja. Aber er kommt, ich weiß auch gar nicht, warum er kommt, denn er lernt im Grunde nicht, hat keinen Lernzuwachs, hat er nicht. Hat er einfach nicht.
- Ja und es hat mehr so eine soziale Komponente.

Lernen die TN auch außerhalb des Unterrichts?

Diese Frage wurde von allen Kursleitern verneint. Als ein Grund kam die zum Teil sehr chaotische Heftführung zur Sprache, die die Dozenten als ein Problem beim eigenständigen Wortschatzlernen empfanden (s. Kapitel 6.3.3).

- Die fangen vorne an, die fangen hinten an, die fangen in der Mitte an... Die finden das auch nicht wieder... Immer wieder und immer wieder... Merkt gar nicht, dass er das schon hundertmal geschrieben hat.
- Alles durcheinander. Da finde ich natürlich auch nichts.
- Dass man das Schriftbild visuell so gestaltet, dass man das auch wirklich sofort erfassen kann zu Hause und nicht erst, wer weiß wo, herumblättert... Man findet ja nichts wieder und dann kann man sich auch nicht erinnern, ja, was war denn das jetzt, ja?

Wenden die TN die getesteten Strategien außerhalb des Klassenraums an?

Die Problematik, dass viele TN die Strategien nicht außerhalb des Klassenraums anwenden, wurde bereits in den Teilnehmerinterviews angesprochen. Die Lehrkräfte bestätigten dies.

- Wenn ich dabei bin, funktioniert das. Aber sie machen zu Hause nichts.
- Von den Teilnehmern nicht. Nur wenn ich sie [die Lernstrategien] bringe, dann wird es halt gemacht, aber sie müssen angeleitet werden.
- Ein direktes Vokabelheft nicht. Sie benutzen dann dazu das normale Heft, das sie immer dabei haben. Meistens steht es auf Arabisch dahinter.

Verstehen die TN die Strategien?

Die Frage, ob die TN verstehen, wie sie die Strategien anwenden müssen, wurde dennoch bejaht. Der Grund, warum die Strategien so wenig selbstständig verwendet werden, liegt laut Dozentenaussagen also nicht daran, dass die TN deren Anwendung nicht begreifen.

- Doch die verstehen das System. Ich denke schon. Ja. Aber das sind sie nicht gewöhnt.

Eine Erklärungsmöglichkeit für die Nicht-Anwendung der Strategien ist laut einer Dozentin folgende:

- Vielleicht muss man damit auch groß werden, ich weiß es nicht. Oder einfach nicht offen genug oder flexibel genug.

Hatten Sie den Eindruck, dass die TN positiv/negativ auf die getesteten Strategien reagiert haben?

In diesem Punkt waren die Antworten übereinstimmend. Laut den Dozenten funktionierte insgesamt das Arbeiten mit den Lernstrategien erfolgreich und die Strategien waren gut im Kursraum einsetzbar.

- Also ich finde, die haben das doch alle positiv angenommen. Es war noch niemand dabei, der, also, auch wenn man so in die Ge-sichter geguckt hat, das fanden sie doch alle gut auch.
- Auf die Strategien bezogen, finde ich, hat alles gut funktioniert.

Eine Dozentin sagte auch, dass sie denkt, die TN haben gern mit den Strategien gearbeitet, weil die Materialien den Aspekt des Haptischen hatten, die TN das Material für die Strategien anfassen, fühlen und gleichzeitig damit arbeiten konnten.

- Weil es auch so ein bisschen was Praktisches ist.

Eine Dozentin fand jedoch, dass das Arbeiten mit den Karteikarten et-was schwierig für manche TN war.

- Ich hatte so das Gefühl bei diesen Vokabelkästchen, dass sie da nicht so gut mit umgehen konnten und das nicht verstanden haben, was jetzt wohl so das Ziel ist.

Dagegen gefielen einer anderen Dozentin gerade die Karteikarten mit dem Kastensystem gut.

- Ja, das ist so was Handfestes.
- Ich kenne das ja nun alles auch mit diesen ganzen Lernkarteien und so weiter... Also du bist fertig, dann geh an deinen Kasten und dann... Dann kann man in seinem eigenen Lerntempo sich dann damit beschäftigen.

Welche der getesteten Strategien war bei den TN am beliebtes-ten?

Im Vergleich zu den TN-Aussagen wurde von einer Dozentin vermutet, dass mit den Wort-Bild-Karten am liebsten gearbeitet wird.

- Ich habe mir das durch den Kopf gehen lassen und ich bin darauf gekommen, dass es wahrscheinlich das einfachste für sie ist. Das Wort erkennen, das Wort zum Bild zuordnen, da ist das Erfolgserlebnis am schnellsten da. Ich denke, daran liegt es.

Ein Grund für die Beliebtheit der Wort-Bild-Karten wurde darin vermutet, dass man bei dieser Strategie nicht schreiben muss und für viele der TN die Priorität darauf liegt, Deutsch sprechen zu lernen und nicht zu schreiben.

Andere Dozenten wollten sich nicht festlegen, welche Strategie bei den TN am beliebtesten war.

- Nein. Also kann ich so nicht sagen. Jeder lernt ja anders und es soll ja auch jeder so nach seiner Fassung lernen können.

Ist es ein hoher Aufwand, die eingesetzten Lernstrategien selbst zu erstellen?

In diesem Punkt waren sich alle Dozenten einig, dass es ein recht großer Aufwand ist, die Materialien für den Einsatz der Strategien selbst zu erstellen.

- Wenn ich das jetzt alles selbst anfertigen und kopieren müsste, mir da Zeichnungen raussuchen müsste, die dann zu dem dazu passen, ist schon viel Aufwand, würde ich sagen.
- Es ist in der Tat aufwändig. Das zu erstellen, ja, das ist schon aufwändig.

Mehrere Lehrkräfte wiesen jedoch auch auf den Aspekt hin, dass im Vergleich zu früher heutzutage bereits viele Strategien in den Lehrwerken enthalten sind (s. Kapitel 5.3).

- Also ich bin das doch schon gewöhnt, ja? Ich bin ja nun auch schon älter und habe vor 40 Jahren studiert und so. Da war das noch üblich, also auch im Referendariat, also wir haben eigentlich das meiste selber erstellt. Das kam so Mitte der siebziger, Anfang der achtziger Jahre auf, dass die Verlage dann nachgezogen haben. Und heute ist es ja so, man muss ja nur einen Katalog aufschlagen. Das

ist ja eine Freude, ja? Man kann ja aus dem Vollen schöpfen, es gibt ja alles.

- Das kann ich jetzt nicht so sagen, weil ich das selbst noch nicht gemacht habe. Bei den meisten Lehrwerken gibt es ja Kärtchen dazu, die man dann ausschneiden muss. Das mach ich dann natürlich.

8. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

8.1 Kernergebnisse und ihre Aussagefähigkeit

Die deskriptiv-statistische Analyse zeigt: Die Testergebnisse der verschiedenen Lernstrategien unterscheiden sich. Dies ist an den (gewichteten) Mittelwerten (SGS: 88; KK: 84; VH: 74; WBK: 72), den Boxplots sowie den Häufigkeitsverteilungen abzulesen. Die besten Ergebnisse wurden erzielt, wenn die TN selbst entscheiden durften, mit welcher Strategie sie neuen Wortschatz lernen.

Die induktiv-statistische Analyse zeigt: Die Testergebnisse der verschiedenen Lernstrategien unterscheiden sich signifikant. Dies ergibt sich aus dem Friedman-Test. Es gibt also Leistungsunterschiede hinsichtlich der unterschiedlichen Lernstrategien.

Es ist jedoch anzumerken, dass in der vorliegenden Arbeit mit einer kleinen Stichprobe (Friedman-Test: $N = 14$) gearbeitet wurde und anzuzweifeln ist, ob sie die Vielfalt der Grundgesamtheit angemessen repräsentiert. Daher ist das Ergebnis des Friedman-Tests trotz Signifikanz höchstwahrscheinlich nur sehr eingeschränkt auf die Grundgesamtheit übertragbar.

Die eingeschränkte Allgemeingültigkeit ist einerseits bedauerlich, andererseits stellt die geringe Probandenanzahl aber den tatsächlichen Unterrichtsalltag in Alphabetisierungskursen sehr realistisch dar. Es herrscht dort eine hohe Fluktuationsrate, die durch Kursabbrüche, Probleme mit der Kinderbetreuung von TN, Kurswechsel, Quereinstiege und längere Fehlzeiten geprägt ist.

8.2 Erklärungsmodelle

Wie in Kapitel 8.1. erwähnt, erzielte die selbst gewählte Strategie die besten Ergebnisse. Dies ist gut vereinbar mit der Tatsache, dass Alphabetisierungskurse aus TN verschiedener Lerntypen bestehen (wie in

der Regel sämtliche Sprachkurse), die unterschiedlich gut mit einer bestimmten Strategie arbeiten können. Demzufolge untermauert die Untersuchung das Konzept des teilnehmerorientierten Lehrens, „den Unterricht an den Bedürfnissen, Interessen und Erfahrungen der Teilnehmenden auszurichten“ (Quilling 2015: 2).

Unter den Strategien ohne Selbstauswahl haben die Karteikarten in allen Testformen am besten abgeschnitten, mit deutlichen 12 % Vorsprung vor Wort-Bild-Karten und 10 % vor Vokabelheft beim gewichteten Mittelwert.

Die Ergebnisse in der vorliegenden Studie stimmen mit den Resultaten für die scheinbare Überlegenheit von Karteikarten gegenüber Wortlisten überein (s. Kapitel 5.2). Auch für die Gruppe der erwachsenen Alphabetisierenden scheinen Karteikarten demnach eine effektive Vokabellernstrategie zu sein. Das bestärken zudem die folgenden Argumente: Diese Strategie erforderte von den TN eine sehr große Konzentration. Sie mussten entscheiden, ob sie sich ein Wort gut, mittel oder schlecht angeeignet hatten und das Wort dem entsprechenden Fach zuordnen. Sie mussten überlegen, ob sie ein Wort beherrschen und konnten selbst bestimmen, in welche Spalte sie das Wort einordnen. Die TN trafen also eine Entscheidung über ihren eigenen Lernstand. Im Gegensatz zu den anderen Strategien mussten sie hier stärker über ihren Lernstand reflektieren. Außerdem war es sicher ein Erfolgsgefühl, wenn die TN gesehen haben, wie ein Wort aus der Kategorie „kann ich nicht“ in die Kategorie „kann ich“ gewechselt ist. So wurde ihnen ihr Fortschritt direkt vor Augen gehalten. Auch der haptische Aspekt, also, dass sie die Karten anfassen, einzeln beschriften und umdrehen konnten und sie dennoch gesammelt in einer Box waren (und sich nicht verstreuten wie die Wort-Bild-Karten), war ein positiver Faktor. Laut Teilnehmerinterviews (s. Kapitel 7.6.1) hatte das Einsortieren in den Karteikasten auch einen spielerischen Effekt, der individuell entweder positiv oder negativ bewertet wurde.

Das Lernen mit Karteikarten hatte durchgängig den größten Lernerfolg, aber diese Strategie war bei den TN im Vergleich zu den anderen nicht so beliebt (s. Kapitel 7.5). Aus den Teilnehmerinterviews ist zu erschließen, dass diese Meinung mit dem recht komplexen Prinzip des Karteikastens zu tun hat, welches nicht immer direkt verstanden wurde. Zudem war die Strategie bei den TN nicht so bekannt wie ein

Vokabelheft oder Wort-Bild-Karten, mit denen sie in ähnlichen Variationen oft bereits durch das Kursbuch vertraut waren.

Mit der Strategie „Vokabelheft“ wurde am zweiterfolgreichsten gelernt; gleichzeitig war sie die beliebteste. Mit der beliebtesten Strategie wurde also nicht am erfolgreichsten gelernt. Aus den Teilnehmerinterviews gehen verschiedene Gründe für die Beliebtheit der Strategie hervor: Das Vokabelheft ist kompakter als die Materialien für die anderen getesteten Strategien und man kann es einfach transportieren, ohne dass ein Teil verloren geht. Auch wurden durch diese Strategie mehr Informationen festgehalten: Die Verbindung zwischen den Wörtern und den entsprechenden Bildern ist bei „Meine Lernwörter“ stets vorhanden: Die TN sehen das geschriebene Wort und das dazugehörige Bild. Bei der Strategie „Wort-Bild-Karten“ muss diese Verbindung zwischen Wörtern und Bildern bei jedem Einsatz wieder selbst hergestellt werden, indem die TN die Wortkarten den passenden Bildern zuordnen. Wenn ein TN ein Wort vergessen hat, kann er es entweder keinem Bild zuordnen oder gegebenenfalls auch dem falschen Bild zuordnen, wodurch sogar das Falschlernen unterstützt würde. Dieser wiederholende Zuordnungsschritt fällt bei „Meine Lernwörter“ weg, da die TN die geschriebenen Wörter jederzeit selbst kontrollieren können. Sie können sich also auch ein zweites oder drittes Mal den bereits gelernten Wortschatz anschauen. Ein weiterer Vorteil der Strategie ist laut Teilnehmerinterviews, dass mit dem Vokabelheft die Möglichkeit besteht, die zu lernenden Wörter sowohl auf Deutsch als auch in der Muttersprache zu schreiben.

Am schwächsten von den drei getesteten Strategien haben die Wort-Bild-Karten abgeschnitten. Dies könnte daran liegen, dass zum einen einige TN diese Strategie am stärksten mit einem Spiel verglichen und das Wort „Spiel“ bei einigen eine Antipathie auslöste. Zum anderen ist es auch möglich, dass die Karten zu schnell durcheinander gerieten und einzelne Karten verloren gingen. Auch boten sie keine Kontrollmöglichkeit für korrekt oder inkorrekt zugeordnete Wörter. Es gab zwar die Möglichkeit, auf Blanko-Karten das zu lernende Wort abzuschreiben, aber nicht alle TN nutzten sie. Sie hatten also die Gelegenheit zu schreiben, mussten es bei dieser Strategie aber nicht zwangsweise. Durch das fehlende Schreiben mancher Wörter wurden diese eventuell nicht so gut im Gedächtnis behalten. In den Teilneh-

merinterviews wurde zudem ausgesagt, dass Wort-Bild-Karten unpraktisch seien, da man die Karten nicht überall anwenden könne, weil es viel Zeit koste, alle Wörter den richtigen Bildern zuzuordnen.

8.3 Folgen für den Unterricht

Hinsichtlich der ersten Fragestellung, ob der explizite Einsatz von Vokabellernstrategien bereits in einem frühen Stadium der Alphabetisierung erfolgreich vorgenommen werden kann, kann festgehalten werden, dass Vokabellernstrategien bereits in einem frühen Stadium der Alphabetisierung explizit eingesetzt werden können. Die Untersuchungsergebnisse belegen dies. Die TN waren in der Lage, nach einer Eingewöhnungszeit selbstständig mit den drei getesteten Strategien zu operieren. Dies gilt sowohl für primäre Analphabeten als auch für Zweitschriftlerner. Zudem bestand ein großes Interesse und eine hohe Motivation für das Lernen mit den Strategien von Seiten der TN, was den Interviews der Kursteilnehmer und der Lehrkräfte zu entnehmen ist. Demzufolge ist es ratsam, dass Dozenten Vokabellernstrategien bereits in Basis-Alphabetisierungskursen, also innerhalb der ersten 300 Kursstunden, einführen, um die TN frühzeitig an diese Arbeitsweise zu gewöhnen.

Hinsichtlich der zweiten Fragestellung (Lernerfolg der eingesetzten Strategien) wurde festgestellt, dass die Strategie „Karteikarten“ bei allen Aufgabentypen den größten Lerneffekt erzielte. Der Erfolg der Strategie hing folglich nicht vom Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung ab, da sowohl beim rezeptiven Erfassen eines Wortes als auch bei der produktiven Anwendung das Lernen mit Karteikarten die besten Ergebnisse erzielte. Es wurde nämlich mit Karteikarten in jeder Testform ein höherer Mittelwert als bei Wort-Bild-Karten und Vokabelheft erreicht (s. Abbildung 29). Außerdem ist in den Abbildungen 31 – 34 zu sehen, dass auch die minimal erreichte Punktzahl bei Karteikarten in jeder Testform den besten Wert innerhalb der getesteten Strategien darstellt. Dennoch ist festzuhalten, dass auch mit den anderen beiden Strategien sehr hohe Mittelwerte erzielt wurden. Man kann folglich sagen, dass alle Strategien von dem Großteil der TN anwendbar waren.

Durch die sehr differenzierte Darstellung der Häufigkeitsverteilungen (s. Abbildung 35 – 38) wird zudem deutlich, dass bei jeder getesteten Strategie über 40 % der TN zwischen 90 % und 100 % der erzielbaren Punkte erreichten. Ebenfalls ist zu sehen, dass kein einziger TN bei einer getesteten Strategie weniger als 20 % der Punkte erzielte. Auch dies spricht für die allgemeine Anwendbarkeit innerhalb der Zielgruppe der fremdsprachlichen Alphabetisierungskursteilnehmer und dafür, Vokabellernstrategien in Basis-Alphabetisierungskursen einzusetzen.

Die Frage, ob TN bessere Ergebnisse erlangen, wenn sie selbstständig eine Strategie bestimmen können, um neuem Wortschatz zu üben, trifft laut den vorliegenden Ergebnissen der Studie zu. Aus der Abbildung 29 geht hervor, dass in jeder Testform der Mittelwert bei der selbst gewählten Strategie am höchsten war. Auch bei der Häufigkeitsverteilung schnitt diese am besten ab. Knapp 70 % der TN erreichten zwischen 90 und 100 Punkte, wenn sie die Wahl hatten, aus einer der drei Strategien auszuwählen, mit der sie neuen Wortschatz lernen sollten (s. Abbildung 38).

Durch die Beantwortung dieser Fragestellungen ergeben sich folgende Empfehlungen für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen:

Aufruf zur Strategievelfalt

Da die besten Lernerfolge erzielt wurden, wenn die TN die Möglichkeit hatten, selbst zu bestimmen, mit welcher Strategie sie neue Wörter lernen wollten, bedeutet dies für den Alphabetisierungsunterricht, dass die Lehrkraft den TN eine Auswahl an Strategien zur Verfügung stellen sollte. Allerdings muss dabei bedacht werden, dass die TN dieser Zielgruppe zu Beginn oft nicht ausreichend reflektieren können und nicht in der Lage sind zu entscheiden, welche Lernstrategie für sie passend ist (s. Kapitel 6.4.2).

Bei der Vermittlung von Lernstrategien sind folgende didaktisch-methodische Prinzipien von Bedeutung (vgl. Simons 1992; Brunstein/Spörer 2001), die auch auf die Erwachsenenalphabetisierung zutreffen: Es ist eine ausführliche Einarbeitungszeit für die Anwendung der Strategien notwendig und den Lernern sollte die Möglichkeit gegeben werden, die Strategien ausreichend lang zu üben. Die neuen Lernstrategien sollten durch die Lehrkraft erklärt und vorgemacht werden, damit

die Lerner die Anwendung besser verstehen können. Auch ihr Nutzen sollte den TN verständlich gemacht werden. Um die TN nicht mit zu vielen Wahlmöglichkeiten zu überfordern und ihnen dennoch die Chance zu geben, selbst eine Entscheidung zu treffen, mit welcher Strategie sie neuen Wortschatz lernen wollen, empfiehlt es sich, dass die Lehrkraft eine Vorauswahl trifft und nicht zu viele Strategien zu Beginn einführt. Die Lehrkraft sollte die TN bei der Anwendung der Strategie so lange, wie es nötig ist, unterstützen. Mit zunehmender Beherrschung kann die Hilfestellung durch die Lehrkraft nach und nach reduziert werden. Individuelle Verbesserungen von Seiten der Lerner im Umgang mit den Lernstrategien sollten diagnostiziert und rückgemeldet werden, um die Motivation zu erhöhen und die Lernfortschritte sichtbar zu machen.

Die Anzahl der möglichen geeigneten Strategien in Basis-Alphabetisierungskursen ist durch den für diese Lerner zu hohen Schwierigkeitsgrad vieler Strategien begrenzt (s. Kapitel 4.4.1).

Der Einsatz von Vokabellernstrategien sollte erst stattfinden, nachdem der Großteil der lateinischen Buchstaben⁸⁵ bekannt ist und, je nach einzuführendem Wortschatz, auch nach Einführung von lateinischen Buchstabengruppen⁸⁶. Allerdings ist zu betonen, dass nicht JEDER Buchstabe bekannt sein muss, um ein neues Wort zu lesen oder zu schreiben:

„Im Sinne eines methodenintegrierenden Unterrichtsstils und einer Teilnehmer- und Handlungsorientierung ist es durchaus möglich, Wörter im Alpha-Kurs zu lesen und/oder zu schreiben, die noch nicht eingeführte Buchstaben enthalten“ (Feldmeier 2015: 55 f.).

Die Graphomotorik der (vor allem primären) Analphabeten muss soweit vorhanden sein, dass sie die Bewegungsmuster von Buchstaben in dem Maße automatisiert haben, dass sie Buchstaben alleine (wenn auch sehr langsam) schreiben können.

Das Lernen mit Lernstrategien fördert die erwähnte Handlungsorientierung. Besonders im Alphabetisierungskurs ist die Vermittlung

85 Die Buchstabeneinführung sollte nach Möglichkeit innerhalb der ersten 100 Unterrichtseinheiten abgeschlossen sein (vgl. Feldmeier 2015: 56).

86 Die Einführung von Buchstabengruppen erfolgt in der Regel ab dem zweiten Kursabschnitt oder bereits in der zweiten Hälfte des ersten Kursabschnitts (vgl. Feldmeier 2015: 58).

von (schriftsprachlicher) Handlungskompetenz ein wichtiges Ziel. Das Erlangen von Autonomie und Selbstbestimmtheit im gesellschaftlichen Leben wird somit gefördert.

8.4 Vorschläge zur Kursgestaltung

Die eingesetzten Vokabellernstrategien eignen sich zum Üben und Festigen von neuem Wortschatz, nachdem dieser bereits eingeführt wurde und die Zuordnung der einzelnen Wörter zu den entsprechenden Bildern eindeutig ist. Welche der drei Strategien verwendet wird, sollte jedem TN selbst überlassen sein (s. Kapitel 8.2).

Im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts (s. Kapitel 2.3.5) bietet sich als Unterrichtsform für den Einsatz von Vokabellernstrategien der offene Unterricht besonders gut an, weil er durch den Grundsatz der eigenen Materialauswahl und Aufgabenauswahl geprägt ist und zum autonomen Lernen hinführt. Der Begriff wird verstanden als ein „Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung“ (Wallrabenstein 2001: 54). Offene Unterrichtsformen fördern das selbstständige Lernen und stärken das Selbstwertgefühl. Dieser Aspekt ist in der Migrantentalphabetisierung von großer Bedeutung: Wie aus den Kursleiterinterviews hervorgeht, ist das autonome Lernen der TN eines der größten Probleme im Kurs und außerhalb des Kurses (s. Kapitel 7.6.2). Durch offene Unterrichtsformen können die TN diesbezüglich unterstützt werden. Sie eignen sich sehr gut für das Arbeiten mit stark heterogenen Gruppen, wie es bei Alphabetisierungskursen in der Regel der Fall ist (vgl. Kukhareenko/Noack 2010: 85).

Offene Unterrichtsformen stehen im Kontext der Binnendifferenzierung, was als bedeutendes methodisches Instrument im Rahmen der Alphabetisierungsarbeit angesehen wird (vgl. Feldmeier 2015: 118). Es wird häufig keine oder eine sehr weite Zeitvorgabe für die Aufgabenbearbeitung gesetzt, sodass jeder TN nach seinem eigenen Lerntempo vorgehen kann. Bei den offenen Unterrichtsformen können die TN oft aus einem Pool an Aufgaben diejenigen auswählen, die

für sie geeignet sind.⁸⁷ Wenn offene Unterrichtsformen über einen längeren Zeitraum hinweg eingesetzt werden, kommt es zu einem Gewöhnungseffekt, zur Akzeptanz dieser Unterrichtsform und zu einer immer selbstständigeren Handhabung.

Der Lehrer nimmt eine Beraterfunktion ein (die in Alphabetisierungskursen vergleichsweise stark ist) und begleitet die Lerner bei ihrer Aufgabenbewältigung. Zu den offenen Unterrichtsformen gehört auch, den TN die Möglichkeit zur Selbstkorrektur der bearbeiteten Aufgaben zu geben, indem die Lösungen auf einem separaten oder abgetrennten Blatt stehen (vgl. Feldmeier 2015: 168). Auch beim Arbeiten mit Lernstrategien ist die Selbstkorrektur als Teil des autonomen Lernens ein sehr wichtiger Aspekt, der sich innerhalb des Arbeitens mit offenen Unterrichtsformen gut einbringen lässt. Dass auch den TN die Möglichkeit zur Selbstkorrektur wichtig war, geht aus den Teilnehmerinterviews hervor (s. Kapitel 7.6.1).

Im BAMF-Konzept wird als eine offene Unterrichtsform die Stationenarbeit⁸⁸ empfohlen. Zu einem Thema werden unterschiedliche Teilbereiche behandelt. Zu jedem Bereich wird eine Station erstellt, in der Aufgaben von den TN bearbeitet werden sollen (vgl. Feldmeier 2015: 122 f.). In der Regel läuft das Arbeiten an Stationen in fünf Schritten ab.

Im ersten und zweiten Schritt übernimmt die Lehrkraft den aktiven Part, indem sie die TN zum Thema hinführt und ihnen die einzelnen Stationen erklärt. Da dies unter Umständen eine zu hohe kommunikative Kompetenz verlangt, wird empfohlen, das Arbeiten an Stationen schrittweise einzuführen, indem zunächst eine Station parallel zum Plenum aufgestellt wird, an welcher Kleingruppen im Rotationsprinzip arbeiten können. Wenn allen TN klar ist, wie die Station funktioniert, wird eine zweite Station aufgebaut. So werden Schritt für Schritt alle Stationen eingeführt.

Im dritten Schritt arbeiten die TN dann möglichst selbstständig an den einzelnen Stationen und wählen aus verschiedenen Aufgaben die-

87 Zu offenen Unterrichtsformen vgl. auch Peschel (1997), (2012); Reketat (2001); Gudjons (2008); Bohl/Kucharz (2010).

88 Zum Arbeiten an Stationen allgemein vgl. Hegele (2016), zum Arbeiten an Stationen mit fremdsprachlichen Analphabeten vgl. Kukhareno/Noack (2010); Reiszewitz (2016).

jenigen aus, die sie bearbeiten wollen. Wenn es (noch) nicht möglich ist, dass die TN selbst entscheiden, welche Station sie zu Beginn bearbeiten und welche als nächstes folgt, kann dies auch von der Lehrkraft festgelegt werden. Es besteht auch die Möglichkeit, Pflicht- und Wahlstationen vorzugeben, um das Bearbeiten von einzelnen Stationen stärker zu lenken und auf die TN abzustimmen. (vgl. Feldmeier 2015: 122 f.).

Der vierte Schritt dient der Reflexion des Arbeitens an Stationen, die möglicherweise auch eine Bewertung der Station implizieren kann. Im letzten Schritt werden die Ergebnisse schließlich zusammengefasst. Dies geschieht durch die Lehrkraft, oder, je nach Kursstärke, auch durch die TN (vgl. Feldmeier 2015: 123).

Das Thema der Stationenarbeit wird nach den Bedürfnissen der TN gewählt. Wenn das Thema beispielsweise „Essen und Trinken“ lautet, könnte es neben verschiedenen Stationen, an denen die TN Silben zu Wörtern zusammenlegen sollen oder Wörter und Bilder miteinander verbinden sollen, auch eine Station geben, an der sie die Möglichkeit haben, Wortschatz für das Themenfeld mit verschiedenen Vokabellernstrategien wie Wort-Bild-Karten oder Karteikarten zu üben.

In einer anderen vom BAMF-Konzept empfohlenen offenen Unterrichtsform, dem Werkstattunterricht, kann auch das Arbeiten mit Vokabellernstrategien eingesetzt werden. Hier wird, im Gegensatz zum Stationenlernen, an unterschiedlichen Themen gearbeitet. Er ist also noch freier als das Stationenlernen. Die Anzahl von sogenannten „Lernecken“, an denen Aufgaben bearbeitet werden, hängt im großen Maße davon ab, welche Materialien und Medien zur Verfügung stehen und auch von der Raum- und der Gruppengröße (vgl. Feldmeier 2015: 123).⁸⁹ Vokabellernstrategien können hier an einer oder mehreren Lernecken eingesetzt werden, um Wörter von behandelten Themen zu wiederholen und zu festigen.

Selbstverständlich sollte der offene Unterricht nicht die kurstragende oder gar alleinige Unterrichtsform eines Alphabetisierungskurses sein, aber er gehört laut BAMF-Konzept zu den Lernmethoden, die vermittelt werden sollten. Es ist jedoch zu bedenken, „dass offene Un-

89 Zum Werkstattunterricht vgl. Pallasch/Wiechmann (2016).

terrichtsformen nicht zu jedem Zeitpunkt, zu jedem Thema und in jeder Teilnehmergruppe einsetzbar sind“ (vgl. Feldmeier 2015: 118).

Es ist natürlich auch möglich, Vokabellernstrategien außerhalb des offenen Unterrichts einzusetzen und innerhalb jeden Themas feste Wortschatzlernphasen mithilfe von Vokabellernstrategien einzuführen, ohne diese mit offenen Unterrichtsformen zu verknüpfen. Mit Anstieg des Teilnehmerniveaus können nach und nach mehr Lernstrategien eingeführt werden. Wenn die TN von Beginn an lernen mit Vokabellernstrategien zu arbeiten, werden sie bessere Voraussetzungen haben, frühzeitig selbstständig(er) zu arbeiten.

In jedem Fall sollte sich die Lehrkraft aber immer bewusst sein, dass, je nach individuellem Lerntyp, nicht jede Lernstrategie gleichermaßen geeignet oder nützlich ist:

„Strategievermittlung sollte immer ein *Angebot* an die Lernenden sein. Sie sollten ermuntert werden, entsprechend ihren persönlichen Präferenzen ihre eigene Auswahl aus einem reichen Angebot zu treffen“ (Bimmel 2012: 7).

9. Schlussbetrachtung und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, aufzuzeigen, dass trotz großer Heterogenität der TN in Bezug auf ihre Erstsprache und ihren Lernstand schon in Basis-Alphabetisierungskursen ein expliziter Einsatz von Lernstrategien möglich und sogar effektiv ist.

Es wurden drei Lernstrategien getestet und anhand von LFKs ausgewertet, mit welcher Strategie die besten Ergebnisse erzielt wurden. Außerdem hatten die TN nach der Einführung aller zu testenden Strategien die Möglichkeit, selbstständig eine auszuwählen, um neuen Wortschatz zu lernen.

Mittels eines Signifikanztests wurde zunächst überprüft, ob die angewandten Testformen (LFKs) einen ansteigenden Schwierigkeitsgrad haben. Gemäß Hypothesentest kann davon ausgegangen werden.

Es zeigte sich ein signifikanter Leistungsunterschied für die verschiedenen Lernstrategien: Das beste Ergebnis wurde erzielt, wenn die TN sich selbst eine Wortschatzlernstrategie aussuchen durften. Innerhalb der drei Strategien ohne Selbstauswahlmöglichkeit wurde mit den Karteikarten am erfolgreichsten gelernt.

Es ist jedoch auf die recht kleine Stichprobe dieser Untersuchung hinzuweisen und die sich daraus ergebende eingeschränkte Generalisierbarkeit (s. Kapitel 8.1). Für zukünftige Forschungen zu diesem Thema empfiehlt es sich daher nach Möglichkeit mit größeren Stichproben zu arbeiten, um die externe Validität zu erhöhen.

Der explizite Einsatz von Vokabellernstrategien in der fremdsprachlichen Alphabetisierung von Erwachsenen war bisher nicht Forschungsgegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung. Diese Arbeit soll daher helfen, die Erwachsenen-Alphabetisierungsarbeit von Migrant*innen zu verbessern. Neben den Ergebnissen, die unter realen Bedingungen gewonnen wurden, war es das Ziel, unter Einbeziehung der Sprachlehrforschung für DaZ/DaF, einen empirischen Beitrag zum aktuellen Forschungsstand im Bereich der fremdsprachlichen Alphabetisierung im unmittelbar praxisbezogenen Feld zu leisten.

Vorstellbare weitere Forschungsarbeiten in diesem Bereich liegen u. a. darin, vermehrt Erkenntnisse über die heterogene Zielgruppe der TN in Alphabetisierungskursen und ihr spezifisches Lernverhalten zu gewinnen. Neben den hier erforschten Vokabellernstrategien erscheint z. B. die Analyse von weiteren Vokabellernstrategien sowie von Vermeidungsstrategien und Kompensationsstrategien sinnvoll, um deren Einfluss auf den individuellen Lernprozess herauszufinden. Ein Forschungsdesiderat hinsichtlich des Arbeitens mit Lernstrategien wäre, herauszufinden, ob Probanden auch nach einem langen Zeitraum die Lernstrategien noch einsetzen. Zudem könnten die Lernerfolge mit anderen Strategien in Alphabetisierungskursen gemessen werden, bspw. das Arbeiten mit Notizzetteln oder (in etwas höheren Kursen) mit Mindmaps.

Auch die Fragen, welcher Zusammenhang zwischen individuellen Lernhintergründen und zwischen einem bestimmten Bildungsstand und der Wahl einer präferierten Lernstrategie besteht, sind interessante Studiengrundlagen für weitere Arbeiten. Zum Beispiel wäre es möglich, die Unterscheidung zwischen primären Analphabeten und Zweitschriftlernern in Hinblick auf die Strategiewahl in einer Studie zu untersuchen, um so wissenschaftlich belegbare Rückschlüsse darauf ziehen zu können, welche Strategien sich besonders für Analphabeten ohne bzw. mit Schulbildung eignen. Außerdem stellt sich die Frage, ob in höheren Alpha-Kursen dieselben Strategien eingesetzt werden sollten wie in Basiskursen oder ob andere, kognitiv anspruchsvollere Strategien zu besseren Lernfortschritten führen würden. Dies alles könnte eine Grundlage für die Planung binnendifferenzierter Strategievermittlung in Alphabetisierungskursen darstellen.

Die im BAMF-Konzept aufgeführten globalen Lernziele in Alphabetisierungskursen, die Vorteile des autonomen Arbeitens in den sehr heterogenen Gruppen der Zweitalphabetisierung sowie das in Kapitel 4.4.1 erstellte System für geeignete Strategien für besagte TN lassen darauf schließen, dass Vokabellernstrategien auch in Basis-Alphabetisierungskursen dazu beitragen, das Lernen von neuem Wortschatz zu erleichtern.

Voraussetzung für den expliziten Einsatz von Vokabellernstrategien ist zum einen, dass diese ausführlich eingeführt werden, damit die TN eindeutig wissen, wie sie die Strategie anwenden sollen. Zum ande-

ren empfiehlt es sich, dass die Prozesse des Wahrnehmens, Erkennens und Verstehens von Buchstaben schon ineinandergreifen, um nachhaltiges Lernen zu ermöglichen (vgl. Traugott-Hajdu 2014: 44). Sind diese Kenntnisse vorhanden, kann es viele Vorteile haben, im Kontext der fremdsprachlichen Alphabetisierung mit Lernstrategien zu arbeiten: Sie fördern das selbstständige Arbeiten und sie können binnendifferenziert eingesetzt werden. Jeder Lerner entscheidet selbst, wie viele Wörter innerhalb welchen zeitlichen Rahmens er mit dem Vokabelheft, den Wort-Bild-Karten oder den Karteikarten (oder einer anderen Lernstrategie) üben möchte. Durch die visuell-haptischen Materialien wird das Zusammenspiel von Kopf- und Handarbeit unterstützt. Außerdem sind die Strategien sowohl in Gruppen (vor allem die Wort-Bild-Karten durch „Memory-Spielen“) als auch in Partner- oder Einzelarbeit anzuwenden. Ein weiterer positiver Aspekt der Lernstrategien ist, dass sie sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts eingesetzt werden können.

Zu bedenken ist beim Einsatz von Vokabellernstrategien, dass zu verwendende Bilder eindeutig sein müssen. Eine kleine Einschränkung gibt es hier, da es manchmal sehr schwierig ist, bestimmte Wörter bildlich darzustellen. Bei der Wortgruppe der Adjektive kommt es besonders oft zu Schwierigkeiten. Viele Wortgruppen lassen sich anhand von Bildern auch gar nicht darstellen, wie Konjunktionen oder Adverbien. Weiter muss berücksichtigt werden, dass die Lehrkraft den TN ein Angebot an verschiedenen Strategien geben sollte, um unterschiedliche Lerntypen anzusprechen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass in Basis-Alphabetisierungskursen erfolgreich mit Lernstrategien gearbeitet werden kann, nicht kurstragend, aber als konstantes Element, das punktuell anhand von offenen Unterrichtsformen oder als festes Ritual innerhalb von Wortschatzlernphasen eingesetzt werden kann. Besonders die Strategie „Karteikarten“ fördert durch ihr komplexes System, selbst zu entscheiden, ob ein Wort gut/mittel/schlecht beherrscht wird, das Reflexionsvermögen der TN. Der bewusste Umgang mit Lernstrategien gibt den TN die Chance, ihr eigenes Lernen zu optimieren.

In Deutschland ist seit einiger Zeit ein sehr großer Anstieg an neu Zugewanderten ohne Kenntnis des lateinischen Alphabets festzustellen (s. Kapitel 1). Es wird daher immer wichtiger zu verstehen, dass Alpha-

betisierung ein langer Prozess ist und keine Angelegenheit, die innerhalb weniger Wochen abgeschlossen werden kann (s. Kapitel 3.3) und dass diesbezüglich auch geeignete Lehrkräfte eingesetzt werden müssen: „Die Alphabetisierung von Migranten verlangt eine fundierte Ausbildung in *zwei* Bereichen: im Sprachunterricht und im Schriftsprachunterricht“ (Ritter 2002: 17). Die Lehrkräfte in diesen Kursen stehen vor besonderen didaktischen Herausforderungen und brauchen fundierte Kenntnisse über methodische Vorgehensweisen und zielgruppengerechte Lernmaterialien für die Alphabetisierung in der Zweitsprache. In den letzten Jahren ist in dieser Angelegenheit reagiert worden – so wurde vom BAMF die Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Alphabetisierung (ZQ Alpha) eingeführt. Ab dem 01.01.2018 dürfen demnach nur noch Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen eingesetzt werden, die diese Qualifikation entweder durch ein entsprechendes Studium oder durch eine Zusatzqualifizierung⁹⁰ in diesem Bereich nachweisen können. Die additive Zusatzqualifizierung darf nur bei einer vom Bundesamt akkreditierten Einrichtung erworben werden.⁹¹

Innerhalb der Zusatzqualifizierung gibt es allerdings noch kein Modul im Bereich des Einsatzes von Lernstrategien in Alphabetisierungskursen. Wünschenswert wäre für die Zukunft, dass dieses in den Lehrplan integriert wird, um die Lehrkräfte dahingehend besser zu schulen:

„Im Alphabetisierungskurs lernen MigrantInnen also idealerweise lesen und schreiben ebenso wie die Sprache Deutsch mit Grammatik, Wortschatz und Kommunikation und eben als drittes „Fach“ auch noch adäquate Lernstrategien für diese zwei Fächer. Idealerweise sind das nicht abstrakte gehaltene Lerntipps, sondern konkrete Strategien für konkrete Lernziele [...]. Dafür müssen die Unterrichtenden den Erwerbsprozess

90 Die Zusatzqualifizierung kann sowohl unverkürzt (80 UE) oder verkürzt (40 UE) absolviert werden. Dies hängt von der Art der bereits erworbenen Qualifikationen ab, vgl. <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zusatzqualifikation/zusatz-Standard: 18.03.2017>.

91 Eine Liste der Anbieter einer Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen, die fortlaufend aktualisiert wird, befindet sich unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-einrichtungen-zusatzqualifizierung-alpha-pdf.pdf;jsessionid=2C6DoB5F4C89F7BC1ADB352730AoE4A2.1_cid368?__blob=publicationFile-Standard: 18.03.2017.

gut kennen sowie zu den Lernenden hinschauen und sehen können, was diese brauchen“ (Ritter 2008 b: 91).

Es ist zu hoffen, dass viele Kursleiter zukünftig expliziter mit Lernstrategien in ihren Kursen arbeiten, um den TN das Lernen von Wortschatz zu erleichtern. Die überwiegende Zahl der TN, die einen Alphabetisierungskurs besucht, geht davon aus, dass Wortschatz vor allem beiläufig erworben wird (vgl. Markov/Scheithauer/Schramm 2015: 147). TN auch im Unterricht ein Angebot für strukturiertes Lernen von neuem Wortschatz zu machen, ist aber äußerst sinnvoll. Dies kann mithilfe von Vokabellernstrategien realisiert werden. Es darf allerdings nicht vergessen werden, dass Lernstrategien nur eine Variable von vielen sind, die den Erfolg oder Misserfolg im Fremdsprachenlernen beeinflussen.

Ein großer Wunsch hinsichtlich der Unterstützung der Lehrkräfte ist zudem, in Alphabetisierungskursen die TN stärker nach ihren bisherigen Sprach/Schriftsprachstand zu trennen. Damit ist gemeint, dass es vermehrt spezielle Kurse nur für primäre Analphabeten, Zweitschriftler und funktionale Analphabeten geben sollte, um die Zielgruppe zu homogenisieren und für sie passende Strategien und Methoden einsetzen zu können. Auch bei einer Gruppe rein primärer Analphabeten oder bei reinen Zweitschriftlern wird das Sprach- und Schriftsprachniveau noch sehr unterschiedlich sein, aber der Lehrkraft würde dennoch viel Arbeit in Bezug auf die binnendifferenzierte Materialerstellung abgenommen werden.

Ein weiteres Desiderat in diesem Bereich ist es, verstärkt mit lernbegleitenden Interviews durch Dolmetscher zu arbeiten. Sie unterstützen den Reflexionsprozess der Zielgruppe und ermöglichen ein stärkeres Nachdenken über Unterrichtsinhalte und Strategien. Durch sie können anhand von kleinschrittiger Vorgehensweise viele Interessen, Wünsche und Standpunkte der TN in Erfahrung gebracht werden, die sie sich im regulären Unterricht zu äußern scheuen würden, ohne Anleitung nicht reflektieren könnten und sprachlich nicht ausdrücken könnten. Umfangreichere Reflexionsbögen einzusetzen, wäre dagegen für viele TN zu komplex und zu schriftlastig, weshalb lernbegleitende Interviews in diesem Fall zu bevorzugen sind.

In diesem Zusammenhang schließt sich die Frage an, ob Methoden der Reflexion für Lerner entwickelt werden können, die nur wenig

reflektieren können. (s. Kapitel 6.4.2). Da (vor allem in kleineren wissenschaftlichen Studien) nicht immer die Möglichkeit gegeben ist, Interviews mit Dolmetschern für zum Teil nicht geläufige Herkunftssprachen (z. B. Dari, Tamil oder Panjabi) durchzuführen, wäre es eine gute Alternative im Bereich der Reflexionsmöglichkeiten für Analphabeten, intensiver zu forschen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ellen/Linde, Andrea (2010): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 889–903.
- Adamczak-Krysztowicz, Sylwia/Stork, Antje (2007): Zum Vokabellernen befähigen: Lernstrategien vermitteln. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 6, S. 27–31.
- Albert, Ruth et al. (2015): Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch. Lehrmethoden auf dem Prüfstand. Marburg: Tectum Verlag.
- Albert, Ruth/Marx, Nicole (2014): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht, 2. Aufl. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Albert, Ruth et al. (2013): Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Kursbuch. Stuttgart: Klett Verlag.
- Albert, Ruth et al. (2013): Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Methodenhandbuch. Stuttgart: Klett Verlag.
- Alpha plus. Das Konzept. Online unter: <https://www.cornelsen.de/erw/reihe/r-6353/ra/material/1.c.2566036.de> – Stand: 20.10.2016.
- ALTE-Members (2010): Multilingual Glossary of Language Testing Terms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ambos Ingrid/Horn Heike (2015): Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2014. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. Online unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2015-alpha-betisierung-02.pdf> – Stand: 02.04.2015.
- Apeltauer, Ernst (2014): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 3. Aufl., S. 239–252. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Berlin et al.: Langenscheidt Verlag.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online unter: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf – Stand: 19.09.2016.

- Ardila, Alfredo et al. (2010): Illiteracy: The Neuropsychology of Cognition without Reading. In: Archives of Clinical Neuropsychology 25, S. 689–712.
- Artelt, Cordula (2000): Strategisches Lernen. Münster: Waxmann Verlag.
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung, 13. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baddeley, Alan D. (1997): Human Memory: Theory and Practice, 2. Aufl. Hove: Psychology Press.
- BAMF (2015): Integrationskurse für Asylbewerber. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/faq-integrationskurse-asylbewerber.pdf?__blob=publicationFile – Stand: 16.06.2016.
- BAMF (2016): Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration. Online unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile – Stand: 18.06.2016.
- Balčus, Elita (2011): Lernstrategien im Fremdspracherwerb. Online unter: http://profilgl.lu.lv/pluginfile.php/35060/mod_resource/content/0/Strategien_Theorie/ZM1_Theorie.Strategien.pdf – Stand: 15.12.2016.
- Bastian, Hannelore (1991): Alphabetisierung für deutschsprachige Erwachsene. Entwicklung und Diskussionsstand. In: Deutsch lernen 1–2, S. 6–27.
- Becker, Tabea (2011): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Benseman, John (2012): Adult Refugee Learners with Limited Literacy: Needs and Effective Responses. Online unter: http://englishlanguage.org.nz/sites/englishlanguage/files/kcfinder/files/Adult%20refugee%20learners%20with%20limited%20literacy_needs%20and%20effective%20responses_Sept2012.pdf – Stand: 09.08.2016.
- Benseman, John/Sutton, Alison/Lander, Josie (2005): Working in the Light of Evidence, as Well as Commitment. A Literature Review of the Best Available Evidence about Effective Adult Literacy, Numeracy and Language Teaching. Auckland: The University of Auckland.
- Berndt, Annette (2007): Erwerb von Fremdsprachen im Seniorenalter. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Aufl. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 470–473.
- Berndt, Annette (2003): Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdspracherwerbspsychologie. München: Iudicium Verlag.
- Berwian, Ulla (2007): Wortschatzarbeit – Lernen mit allen Sinnen. In: Deutsch für Flüchtlinge. Praxishilfen. Augsburg et al. Online unter: http://www.equal-sepa.de/material/Produkte/material/Praxishilfen_web.pdf – Stand: 12.12.2016.
- Beutel, Ulrike (2007): Erfahrung zum Thema Einsatz von Hilfsmitteln im Deutschunterricht. In: Deutsch für Flüchtlinge. Praxishilfen. Online unter: http://www.equal-sepa.de/material/Produkte/material/Praxishilfen_web.pdf – Stand: 06.12.2016.

- Biermann, Hubert/Graschy, Anneliese (1975): Sprachunterricht mit Ausländern. Bildungsmythos Sprachzerstörung. Kritik der Alphabetisierung. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Bigelow, Martha/Tarone, Elaine (2004): The Role of Literacy Level in Second Language Acquisition: Doesn't Who We Study Determine What We Know? In: TESOL Quarterly, 38(4), S. 689–700.
- Bigelow, Martha/Schwarz, Robin L.: (2010): Adult English Language Learners with Limited Literacy. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien: Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch 46, S. 3–10.
- Bimmel, Peter (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 1. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 842–849.
- Bimmel, Peter (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 08, S. 4–11.
- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin et al.: Langenscheidt Verlag.
- Birdsong, David (1999): Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis. Mahwah et al.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blaker, Jeannie/Hardman, Sarah (2001). Jumping the Barriers: Language Learning with Refugee Groups in New Zealand. Paper Presented at the I.A.C.D. Conference, 2–6th April, Rotorua.
- Blázková, Miroslava (2011): Language Learning Strategies in Learning English as a Foreign Language. Online unter: https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/41865/BlazkovaM_Learning%20strategies_MC.pdf;jsessionid=6A3D9A3FA1A69B5903B9D32F6D9AD947?sequence=3 – Stand: 14.10.2016.
- Bohl, Thorsten/Kucharz, Dietmund (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Hemsbach: Beltz Verlag.
- Brammertz, Christoph (2011): Der Bedarf ist groß – Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache. Goethe-Institut e.V. Online unter: <http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/mag/spr/de/7420530.htm> – Stand: 09.06.2016.
- Bredel, Ursula/Siebert-Ott, Gesa/Thelen, Tobias (2004): Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brinkmann, Erika (2010): Übereinstimmungen und Besonderheiten beim Schriftspracherwerb von Erwachsenen und Kindern. Vortrag auf der Profess-Fachtagung, Münster. Online unter: http://lernarchiv.bildung.hessen.de/dia_foe/indiv_id_foerderung/alpha/Brinckmann.pdf – Stand: 18.06.2016.
- Brunstein, Joachim C./Spörer, Nadine (2001): Selbstgesteuertes Lernen. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 2. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag, S. 622–629.

- Brügelmann, Hans (2008): Perspektiven für die Analphabetismus-Forschung: inhaltliche Schwerpunkte und methodische Anforderungen. In: Knabe, Ferdinand (Hrsg.): *Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*, Band 2. Münster: Waxmann Verlag, S. 29–43.
- Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hrsg.): *Wie wir recht schreiben lernen*. Lengwil: Libelle Verlag, S. 44–52.
- Buddenberg, Klaus (2015): Die leo.-News: Seismograph eines Diskurses. In: Grotlüschen, Anke/ Zimper, Diana (Hrsg.): *Alphabetisierung und Grundbildung. Literalitäts- und Grundlagenforschung*. Münster: Waxmann Verlag, S. 89–104.
- Bühner, Markus/Ziegler, Matthias (2009): *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München et al.: Pearson Studium.
- Chamot, Anna U. (2004): Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdspracherwerb. In: Barkowski, Hans/Funk, Hermann (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 10–35.
- Christ, Herbert (2007): Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Aufl. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 449–454.
- Cohen, Andrew D./Aphek, Edna (1980): Retention of Second Language Vocabulary Over Time: Investigating the Role of Mnemonic Associations. In: *System* 8 (3), S. 221–235.
- Condelli, Larry/Wrigley, Heide S./Yoon, Kwang (2009): “What Works” for Adult Literacy Students of English as a Second Language. In: Reder, Stephen/Bynner John (Hrsg.): *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research*. New York: Taylor & Francis, S. 132–159.
- Chun, Dorothy M./Plass, Jan, L. (1996): Effects of Multimedia Annotation on Vocabulary Acquisition. In: *The Modern Language Journal*, 80 (2), S. 183–198.
- Cochran, Barbara P./McDonald, Janet L./ Parault, Susan J. (1999): Too Smart for Their Own Good. The Disadvantage of a Superior Processing Capacity for Adult Language Learners. In: *Journal of Memory and Language* 41, S. 30–58.
- Cohen, Andrew D./Macaro, Ernesto (2007): *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Curtis, Mary E. (2006): The Role of Vocabulary Instruction in Adult Basic Education. In: Comings, John/Garner, Barbara/Smith, Cristine (Hrsg.): *Review of Adult Learning and Literacy* 6, S. 42–69.
- Dahlkamp, Jürgen/Popp, Maximilian (2013): Die Menschenfalle. In: *Spiegel* 42: Gottes teurer Diener, S. 44–52.
- Dauser, Dominique (2013): Berufsorientierte Alphabetisierung Arbeitsloser. In: *Wirtschaft und Beruf. Zeitschrift für berufliche Bildung* 5, S. 34–39.

- DeKeyser, Robert/Larson-Hall, Jenifer (2005): What Does the Critical Period Really Mean? In: Kroll, Judith F./de Groot, Annette M. B. (Hrsg.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, S. 88–108.
- Dierks, Manfred/Zander, Hartwig (1975): *Sprachgebrauch und Erfahrung: soziolinguistische Grundfragen pädagogischer Praxis*. Kronberg: Scriptor Verlag.
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Doyé, Peter (1982): *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*, 6. Aufl. Hannover/Dortmund: Schroedel-Verlag.
- Drecolll, Frank: (1981): Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecolll, Frank/Müller, Ulrich (Hrsg.): *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a. M., S. 29–40.
- Drosg, Manfred (2006): *Der Umgang mit Unsicherheiten. Ein Leitfaden zur Fehleranalyse*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Dürscheid, Christa (2006): *Einführung in die Schriftlinguistik*, 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Edmondson, Willis J./House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 4. Aufl. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008 a): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. *Bildungsforschung*, Band 29 (I). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf – Stand: 27.03.2016.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008 b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. *Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung*, Band 29 (II). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_29_2.pdf – Stand: 27.03.2016.
- Egloff et al. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: Eine Definition. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: WBV Verlag, S. 11–31.
- Ellis, Nick C. (1995): The Psychology of Foreign Language Vocabulary Acquisition: Implications for Call. In: *International Journal of Computer Assisted Language Learning* 8 (2-3), S. 103–128.
- Elmeroth, Elisabeth (2003): From Refugee Camp to Solitary Confinement: Illiterate Adults Learn Swedish as a Second Language. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 47(4), S. 431–449.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt Verlag.

- Eurostat Newsrelease (2016): Asylum in the EU Member States. Online unter: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7203832/3-04032016-AP-EN.pdf/790eba01-381c-4163-bcd2-a54959b99ed6> – Stand: 08.05.2016.
- Fahrmeir, Ludwig et al. (2007): Statistik. Der Weg zur Datenanalyse. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Faistauer et al. (2006): Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Online unter: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf> – Stand: 30.03.2016.
- Fauss, Monica (2007): Lernen ist Leben. Know-how für die zweite Lebenshälfte. Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Feick, Diana/Schramm, Karen (2016): Alphabetisierung mit Migranten. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster: Waxmann Verlag, S. 214–225.
- Feldmeier, Alexis (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?sessionid=EE4CAC64A3A6C48F36A8AE0FB9994C1F.2_cid286?__blob=publicationFile – Stand: 27.02.2017.
- Feldmeier, Alexis (2011): Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. Leseprozesse und Anwendung von Strategien beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typographischen Markierung von Buchstabengruppen. Online unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2301752/2301755> – Stand: 19.06.2016.
- Feldmeier, Alexis (2010): Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett Verlag.
- Feldmeier, Alexis (2005): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener – Empfehlungen für die Beschäftigung von Kursleitern und Durchführung von Alphabetisierungskursen. In: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache 1, S. 33–37.
- Fischer, Veronika/Koch, Judith (1991): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener an einer Volkshochschule. In: Deutsch lernen 1–2, S. 117–139.
- Foß, Pamela/Pude, Angela (2001): Vokabellernstrategien in verschiedenen Lernkontexten. Beiträge von Lernenden zur Verwendung und Effektivität. In: Fremdsprachen und Hochschule 63, S. 7–31.
- Frith, Uta (1985): Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: Patterson Karalyn/Marshall, John C./Coltheart Max (Hrsg.): Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading. London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 301–330.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Kreft, Wolfgang/Kropp, Ulrike (1986): Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Bonn/Frankfurt a. M.: Deutscher Volkshochschul-Verband.

- Gallmann, Peter (1991): Wort, Lexem und Lemma. In: Augst, Gerhard/Schaeder, Burkhard (Hrsg.): Rechtschreibwörterbücher in der Diskussion. Geschichte – Analyse – Perspektiven. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang Verlag, S. 261–280.
- Gathercole, Susan E./Baddeley, Alan D. (1993): Working Memory and Language. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Genuneit, Jörg (2016): Analphabetismus und Alphabetisierung im Alter. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster: Waxmann Verlag, S. 250–263.
- Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G./Zöfgen, Ekkehard (2009): Fremdsprachen lehren und lernen, 38. Themenschwerpunkt: Strategien im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Grosche, Michael (2012): Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen. Beeinträchtigungen in der phonologischen Informationsverarbeitung als Ursache für funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann Verlag.
- Grosche, Michael (2009): Zur Rolle der phonologischen Bewusstheit bei Analphabetismus. In: Alfa-Forum 72, S. 18–20.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): Je früher, desto besser? Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors „Alter“ auf das Fremdsprachenlernen. In: Pürschel, Heiner/Tinnefeld Thomas (Hrsg.): Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Bochum: AKS-Verlag, S. 186–202.
- Grotlüschen, Anke (2016): Zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Löffler, Cordula/Korfkamp, Jens (Hrsg.): Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster: Waxmann Verlag, S. 100–111.
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011): leo. – Level-One-Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Universität Hamburg. Online unter: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf – Stand: 10.07.2016.
- Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbstständigkeit, Projektarbeit, 7. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Günther, Klaus B. (1995): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil: Libelle Verlag, S. 98–121.
- Hallet, Wolfgang (2013): Fremdsprachliche *literacies*. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik, S. 66–70.
- Haudeck, Helga (2008): Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Hegele, Irmintraut (2016): Stationenarbeit. Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 61–76.
- Herz, Dietmar/Heumann, Christoph/Dietzel, Kathrin (2004): Außenwirtschaftspolitik in Somalia. In: Neu, Michael/Gieler, Wolfgang/Bellers, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der Außenwirtschaftspolitiken: Staaten und Organisationen. Afrika, Amerika, Asien, Europa, Ozeanien, Teilband 1. Münster: LIT Verlag, S. 192–195.
- Heyn, Anne (2013): Sprachen lernen mit Methode. Der Rückgriff auf die Muttersprache im Sprachunterricht. Marburg: Tectum Verlag.
- Hirschensohn, Julia (2008): Second-language Learning and Changes in the Brain. In: Journal of Neurolinguistics 21, S. 509–521.
- Hosenfeld, Carol (1976): Learning about Learning: Discovering our Students' Strategies. In: Foreign Language Annals 9, S. 117–129.
- Hubertus, Peter/Nickel, Sven (2006): Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Band 2, 2. Aufl. Paderborn: Schöningh UTB, S. 719–728.
- Hunke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, 5. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2014): Didaktische Modelle, 11. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Jurković, Violeta (2006): Vocabulary Learning Strategies in an ESP Context. In Scripta Manent 2 (1), S. 23–32.
- Kade, Sylvia (2009): Altern und Bildung. Eine Einführung, 2. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kamper, Gertrud (1997): Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Münster: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.
- Kempen, Gerard/Huijbers, Pieter (1983): The Lexicalization Process in Sentence Production and Naming: Indirect Election of Words. In: Cognition 14, S. 185–209.
- Kirchmann, Walter (1998): Veränderungsmanagement mit älteren Mitarbeitern und Führungskräften. München: Herbert Utz Verlag.
- Kirsch, Irwin (2001): The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding what was Measured. Research Report. Online unter: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-25-Kirsch.pdf> – Stand: 25.08.2016.
- Kirschhock, Eva-Maria (2004): Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb, 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Athenäum Verlag.

- Kleint, Steffen (2009): Funktionaler Analphabetismus. Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld: WBV Verlag.
- Knortz, Heike (2008): Diplomatische Tauschgeschäfte. Gastarbeiter in der west-deutschen Diplomatie und Beschäftigungspolitik 1953–1973. Köln et al.: Böhlau Verlag.
- Konrad, Klaus/Traub, Silke (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg Verlag.
- Königs, Frank G. (2007): Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Aufl. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 435–439.
- Kosmidis, Mary H./Tsapkini, Kyrana/Folia, Vasiliki (2006): Lexical Processing in Illiteracy: Effect of Literacy or Education? In: *Cortex* 42, S. 1021–1027.
- Kosmidis, Mary H. et al. (2004): Semantic and phonological processing in illiteracy. In: *Journal of the International Neuropsychological Society* 10, S. 818–827.
- Kost, Claudia R./Foss, Pamela/Lenzini, John J. (1999): Textual and Pictorial Glosses: Effectiveness on Incidental Vocabulary Growth when Reading in a Foreign Language. In: *Foreign Language Annals*, 32 (1), S. 89–113.
- Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krifka, Manfred et al. (2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Kroll, Judith F./de Groot, Annette M. B. (2005): *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Kruse, Andreas/Lehr, Ursula (1999): Reife Leistung. Psychologische Aspekte des Alterns. In: Niederfranke, Annette/Naegele, Gerhard/ Frahm, Eckart (Hrsg.): *Die vielen Gesichter des Alterns*. Opladen: Westdt. Verlag, S. 187–238.
- Kukharensko, Elena/Noack, Christina (2010): „Wie im echten Leben“ – alltägliche literale Praxen von Alphaschülerinnen als Basis für eine didaktische Handlungsorientierung. In: Roll, Heike/Schramm, Karen: *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 77. Duisburg: Gilles und Francke Verlag, S. 75–90.
- Kurvers, Jeanne/van der Zouw, Kim (1990): In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Kuo, Yihsiang/Ho Hsiao-Yun (2012): Effects of Word Card Strategy versus Word List Strategy on Taiwanese EFL Junior High School Students' Vocabulary Retention. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (1), S. 26–45.
- Laufer, Batia (2003): Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence. In: *Canadian Modern Language Review*, 59 (4), S. 567–587.
- Lehr, Ursula (2003): *Psychologie des Alterns*, 10. Aufl. Wiebelsheim: Quelle & Meier Verlag.

- Lewandowski, Theodor (1990): *Linguistisches Wörterbuch*, Band 3. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Lin, Ching-yi (2008): *Learning German Vocabulary: An Investigation into Learners' Use of Vocabulary Learning Strategies*. Online unter: https://uwspace.uwaterloo.ca/bitstream/handle/10012/4196/Lin_Chingyi.pdf?sequence=1&isAllowed=y – Stand: 28.11.2016.
- Löffler, Cordula (2008): *Lernbedingungen und Lehrmöglichkeiten in der Alphabetisierung*. In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.): *Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*, Band 2. Münster: Waxmann Verlag, S. 95–103.
- Ludwig, Joachim/Müller, Katja (2011): *Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE*. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: WBV Verlag, S. 119–141.
- Macedonia, Manuela (2015): *Learning Styles and Vocabulary Acquisition in Second Language: How the Brain Learns*. Online unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01800> – Stand: 18.11.2016.
- Malsen, Franziska von (2014): *Die besten Tipps fürs Lernen*. Süddeutsche Zeitung. Online unter: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/gedaechtnistraining-die-besten-tipps-fuers-lernen-1.1936874> – Stand: 02.12.2016.
- Markov, Stefan/Scheithauer, Christiane/Schramm, Karen (2015): *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen*. Handreichung für Lernberater und Lehrkräfte. Münster: Waxmann Verlag.
- McCarthy, Michael (1990): *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Meindl, Claudia (2011): *Methodik für Linguisten. Eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung*. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Merten, Stephan (1997): *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Meyer, Hilbert (2011): *Unterrichtsmethoden*, 2. Praxisband, 14. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Miller, George (1956): *The Magical Number 7, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information*. In: *Psychological Review* 63, S. 81–97.
- Möhring, Wiebke/Schlütz, Daniela (2003): *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Möller-Frorath, Monika (2016): *Basiskompetenzen Wortschatz*. In: Brinitzer, Michaela et al. (Hrsg.): *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache*, 2. Aufl. Stuttgart: Klett Verlag.

- Morfeld, Petra (1999): *Wissend lernen = effektiver lernen? Vokabellertraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Nagel, Matthias et al. (1996): *Grafische Datenanalyse*. Stuttgart/Jena/ New York: Gustav Fischer Verlag.
- Naiman, Neil et al. (1995): *The Good Language Learner*: Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Nakata, Tatsuya (2008): *English Vocabulary Learning with Word Lists, Word Cards and Computers: Implications from Cognitive Psychology Research for Optimal Spaced Learning*. In: *ReCALL*, 20 (1), S. 3–20.
- Nation, Paul (2013): *Learning Vocabulary in Another Language*, 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nation, Paul (1982): *Beginning to Learn Foreign Vocabulary: A Review of Research*. In: *RELC Journal* 13, S. 13–36.
- Nation, Paul/Waring, Robert (1997): *Vocabulary Size, Text Coverage and Word List*. In: Schmitt, Norbert/McCarthy, Michael (Hrsg.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 6–19.
- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsvorgehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Nickel, Sven (2000): *Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben?* In: Döbert, Marion/Hubertus, Peter: *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett Verlag, S. 86–98.
- Nieweler, Andreas (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Mempel, Caterina/Ochs, Martina/Schramm, Karen (2013): *Mündliche Kompetenz – Grundlage für den Schriftspracherwerb*. In: Feick, Diana/Pietzuch, Anja/Schramm, Karen (Hrsg.): *Alphabetisierung für Erwachsene*. München: Klett-Langenscheidt Verlag, S. 50–78.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- O'Malley, Michael J./Chamot, Anna U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (2003): *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. Online unter: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>. – Stand: 01.05.2016.

- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pachner, Anita (2013): Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: *Magazin Erwachsenenbildung*.at 20, S. 06-1 – 06-9.
- Pallasch, Waldemar/Wiechmann, Jürgen (2016): *Pädagogische Werkstattarbeit*. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*, 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2007): *Frühkindliche Erziehung zur Zweisprachigkeit*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Aufl. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 445–449.
- Peschel, Falko (2012): *Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen*, 7. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, Falko (1997): *Offen bis geschlossen – Formen und Chancen offenen Unterrichts*. In: Gesing, Harald (Hrsg.): *Pädagogik und Didaktik der Grundschule*. Neuwied et al.: Luchterhand Verlag, S. 229–268.
- Petersson, Karl M./Reis, Alexandra/Ingvar, Martin (2001): *Cognitive Processing in Literate and Illiterate Subjects: A Review of Some Recent Behavioral and Functional Neuroimaging Data*. In: *Scandinavian Journal of Psychology* 42, S. 251–267.
- Pöppel, Ernst/Wagner, Beatrice (2010): *Je älter desto besser. Überraschende Erkenntnisse aus der Hirnforschung*. München: Gräfe und Unzer Verlag.
- Pracht, Henrike (2010): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Schemabildungsprozess: Bedingungsfaktoren der Schemaetablierung und –verwendung auf der Grundlage der „usage-based-theory“*. Münster: Waxmann Verlag.
- Quetz, Jürgen (2007): *Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Aufl. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 464–470.
- Quilling, Kathrin (2015): *Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*. Online unter: <http://www.die-bonn.de/wb/2015-teilnehmerorientierung-01.pdf> – Stand: 20.12.2016.
- Rampillon, Ute (2004): *Fremdsprachen in offenen Lernformen selbstgesteuert lernen*. In: Lang, Christina/Handt, Gerhard v. d. (Hrsg.): *Sprachenlernen im Verbund. Medien- und fachdidaktische Herausforderungen am Beispiel seltener gelernter Sprachen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 37–49.
- Rampillon, Ute (1995): *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaing: Hueber Verlag.

- Rasoulifard Kashani, Mohammad (2014): Förderung der Lernerautonomie im universitären DaF-Unterricht im nahöstlichen Raum. Online unter: <http://d-nb.info/1058858114/34> – Stand: 25.11.2016.
- Reichert, Heinrich (2000): Neurobiologie, Band 2. Stuttgart/New York: Georg Thieme Verlag.
- Reimann Helga/Reimann Horst (1994): Das Alter. Einführung in die Gerontologie, 3. Aufl. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Reis, Alexandra/Castro-Caldas, Alexandre (1997): Illiteracy: A Cause for Biased Cognitive Development. In: Journal of the International Neuropsychological Society 3, S. 444–450.
- Reisewitz, Judith (2016): Die Vermittlung von berufsbezogenem Wortschatz durch Lernen an Stationen. In: Alfa-Forum 89, S. 42–45.
- Reketat, Heike (2001): Offener Unterricht – Eine Fördermöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen!? Münster: LIT Verlag.
- Ritter, Monika (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 2. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 1116–1129.
- Ritter, Monika (2008 a): Der Lehrgang Alphabetisierung und Deutsch mit Migrantinnen und Migranten. In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.): Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung, Band 2. Münster: Waxmann Verlag, S. 165–172.
- Ritter, Monika (2008 b): Alphabetisierung von MigrantInnen. In: Christof, Eveline et al.: Schriftlos = sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der markt-orientierten Gesellschaft, Schulheft 131. Innsbruck et al.: Studien Verlag, S. 85–95.
- Ritter, Monika (2005): Alphabetisierung mit MigrantInnen: Kurse, die Unterschiede machen. In: Hartmann, Gabriella/Judy, Michaela (Hrsg.): Unterschiede machen. Managing Gender & Diversity in Organisationen und Gesellschaft. Wien: Verband Wiener Volksbildung, S. 247–255.
- Ritter, Monika (2002): Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen. Online unter: <http://docplayer.org/11210578-Autonomie-zugaenge-zur-textkompetenz-in-der-alphabetisierung-mit-migrantinnen.html> – Stand: 28.07.2016.
- Ritter, Monika (2001): Alfabetisierung für MigrantInnen in Wien. In: Alfa-Forum 48, S. 17–20.
- Roberts, Celia et al. (2004): English for Speakers of Other Languages (ESOL) – Case Studies of Provision, Learners' Needs and Resources. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Roche, Jörg (2008): Fremdspracherwerb, Fremdsprachendidaktik, 2. Aufl. Tübingen: Narr Francke Verlag.

- Rokitzki, Christiane (2016): Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori. Ein methodischer Ansatz für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch. Marburg: Tectum-Verlag.
- Roll, Heike/Schramm Karen (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 77. Duisburg: Gilles und Narr Francke Verlag.
- Romberg, Susanne (1993): Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Schreibprozesse bei funktionalen Analphabeten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rosén, Christina (2010): Effektives Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Wirksamkeit multipler Intelligenzen bei dem Vokabellernen und deren praktische Anwendung im Fremdsprachenunterricht an schwedischen Gymnasien. Kalmar: Authors.
- Rother, Nina (2010): Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses. Working Paper 29 der BAMF-Forschungsgruppe. Online unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp29-integrationspanel-alphabetisierungskurse.pdf?__blob=publicationFile – Stand: 08.07.2016.
- Sassenroth, Martin (1991): Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern/Stuttgart: Paul Haupt Verlag.
- Schiefele, Ulrich/Pekrun, Reinhard (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie: Psychologie des Lernens und der Instruktion, Band 2. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 249–278.
- Schlenk, Frederik (2015): Quo vadis, Alphabetisierung. In: Alfa-Forum 89, S. 21–27.
- Schmitt, Norbert (1997): Vocabulary Learning Strategies. In: Schmitt, Norbert/McCarthy, Michael (Hrsg.): Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, S. 199–227.
- Schramm, Karen (2014): Sprachlernstrategien. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 3. Aufl., S. 95–106. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schramm, Karen (1996): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster: Waxmann Verlag.
- Schramm, Karen (1995): Alphabetisierung erwachsener Ausländer in der Zweit- oder Zielsprache Deutsch. In: Deutsch Lernen 2, S. 99–124.
- Schritte plus Alpha kompakt Lehrerhandreichungen. Online unter: https://www.hueber.de/media/36/20160617_Lehrerhandreichungen_Schritte-plus-Alpha-kompakt.pdf – Stand: 28.09.2016.
- Schröder-Lenzen, Agi (2013): Schriftspracherwerb, 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

- Schuller, Karin et al. (2012): Das Integrationspanel. Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Working Paper 42 der BAMF-Forschungsgruppe. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp42-integrationspanel.pdf;jsessionid=CC73E1BA21AA5E45AE7C78DC5E775715.1_cid294?__blob=publicationFile – Stand: 05.07.2016.
- Schulte-Bunert, Ellen (2000): Alles noch einmal von vorn? Zweitschifterwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sedlmeier, Peter/Renkewitz, Frank (2013): Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler, 2. Aufl. München: Pearson Studium.
- Seel, Norbert M./Hanke, Ulrike (2015): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Selbsthilfegruppe Analphabeten Ludwigshafen (2009): Jetzt geht's erst richtig los! Vom Lese- und Schreibkurs zum Hauptschulabschluss und weiter...! In: Bothe, Joachim (Hrsg.): Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven, Band 3. Münster: Waxmann Verlag, S. 107–109.
- Shameem, Nikhat et al. (2002): Through Language to Literacy. A Report on the Literacy Gains of Low-level and Pre-literate Adult ESOL Learners in Literacy Classes. Online unter: <http://englishlanguage.org.nz/sites/englishlanguage/files/kcfinder/files/Language%20to%20Literacy.pdf> – Stand: 10.09.2016.
- Simons, P. Robert-Jan (1992): Lernen, selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 251–264.
- Singleton, David/Ryan, Lisa (2004): Language Acquisition: The Age Factor, 2. Aufl. Clevedon et al.: Multilingual Matters LTD.
- Springer, Luise/Wucher, Krista (2001): Therapie der Entwicklungsdyslexie und –dysgraphie (Lese-Rechtschreib-Schwäche). In: Böhme, Gerhard (Hrsg.): Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen, Band 2: Therapie, 3. Aufl. München: Urban & Fischer Verlag, S. 48–66.
- Stauffacher, Verena (1992): Lesen und Schreiben – ein Problem? Schule und funktionaler Analphabetismus. Luzern: Edition SZH.
- Stork, Antje (2003): Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Szablewski-Çavuş, Petra (2001): Deutsch lernen, Schreiben lernen. Alphabetisierung mit MigrantInnen. In: Alfa-Forum 48, S. 21–25.
- Szablewski-Çavuş, Petra (1991): Lesen- und Schreibenlernen in der Emigration: Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik. In: Deutsch lernen 1–2, S. 38–61.

- Tammelain-Laine, Taina/Nieminen, Lea/Martin, Maisa (2013): Editorial. In: Tammelain-Laine, Taina/Nieminen, Lea/Martin, Maisa (Hrsg.): *Second Language and Literacy Acquisition of Low-Educated Adult Immigrants*. Apples 7 (1), S. 3–6.
- Teepker, Frauke (2015): Reflexionsvermögen bei Analphabeten mit Migrationshintergrund. In: *Das musst du an Ruth fragen. Aktuelle Tendenzen der Angewandten Linguistik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 157–168.
- Thaller, Nicole (2009): *Ist selbst initiiert Wandel in Universitäten möglich? Das Beispiel der Promovierendenausbildung*. München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Thiele, Annett (2007): *Schriftspracherwerb unterstützt kommunizierender Menschen mit infantiler Cerebralparese. Eine qualitativ-empirische Studie zur Qualitätsentwicklung pädagogischer Förderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*, 2. Aufl. Tübingen: Narr Francke Verlag.
- Traugott-Hajdu, Antonia (2014): *Nix lesen, nix schreiben, nix gut. Drei Sichtweisen der Alphabetisierung von MigrantInnen*. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Ulrich, Winfried (2011): Begriffserklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. In: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Wortschatzarbeit*, S. 29–45. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Band 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- UNESCO Homepage. Statistics on Literacy. Online unter: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/resources/statistics> – Stand: 14.02.2015.
- Unkel, Monika (1999): *Wortschatzarbeit Japanisch. Ein Modell zur Verbesserung des Lernens und Lehrens von japanischem Wortschatz*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Valtin, Renate (1997): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Grundschule*, Band 2. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung, 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 76–88.
- Wang, Chai-Wie/Yeh, Yuli (2003): Effect of Multimedia Vocabulary Annotations and Learning Styles on Vocabulary Learning. In: *CALICO Journal* 21, S. 131–144.
- Wallraabenstein, Wulf (2001): *Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*, 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Weinert, Franz E. (1996): *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie: Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Weingarten, Rüdiger (2002): Lexikon und Regel: Anforderungen an ein kognitives Modell zur Verarbeitung von Schriftsprache. In: Bommers, Michael/Noack, Christina/Tophinke, Doris (Hrsg.): Sprache als Form. Festschrift für Utz Maas zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 137–150.
- Weingarten, Rüdiger: Schriftspracherwerb. Online unter: <http://docplayer.org/20934950-Schriftspracherwerb-ruediger-weingarten.html> – Stand: 18.09.2015.
- Wolff, Dieter (2007): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Aufl. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 321–326.
- Wöll, Gerhard (1998): Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zellerhoff, Rita (2009): Didaktik der Mehrsprachigkeit. Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Zimmer, Dieter E. (1986): So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache & Denken, 2. Aufl. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Zimmerman, Barry J./ Martinez-Pons, Manuel (1990): Student Differences in Self-regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-efficacy and Strategy Use. In: Journal of Educational Psychology 82, S. 51–59.
- Zöfel, Peter (2001): Statistik verstehen. Ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung. München et al.: Addison-Wesley Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Entwicklung der Asylantragszahlen von 1995 bis 2015 (aus: 2016: 11)	17
Abbildung 2:	Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs nach Frith (1985)	39
Abbildung 3:	Förderdauer und Ziele innerhalb des Alphabetisierungskurses (aus: Feldmeier 2015: 157)	67
Abbildung 4:	Umsetzung der Ziele im Alpha-Kurs bezogen auf die Gesamtförderungsdauer (aus: Feldmeier 2015: 50)	69
Abbildung 5:	Klassifikation von Lernstrategien nach Schmitt (aus: Schmitt 1997: 207 f.)	88
Abbildung 6:	Klassifikation von Lernstrategien nach Foß/Pude (aus: Stork 2003: 98)	90
Abbildung 7:	Schmitts Taxonomie (aus: Jurković 2006: 26)	92
Abbildung 8:	Klassifikation von Vokabellernstrategien nach Rampillon (aus: Balčus 2011: 16)	93
Abbildung 9:	Vorschlag zur Klassifikation von Vokabellernstrategien unter besonderer Berücksichtigung der (Basis-)Alphabetisierungsarbeit	97
Abbildung 10:	Herkunftsländer der TN	118
Abbildung 11:	Muttersprachen der TN	119
Abbildung 12:	Reihenfolge der eingesetzten Lernstrategien	123
Abbildung 13:	Die drei Phasen der Wortschatzarbeit	124
Abbildung 14:	Ablauf der Strategieerprobung	127

Abbildung 15:	Karteikasten mit Dreischrittssystem	130
Abbildung 16:	eingesetzte Karteikarten	130
Abbildung 17:	eingesetzte Wort-Bild-Karten	132
Abbildung 18:	beschriebene Blanko-Karten	132
Abbildung 19:	Vokabelheft	134
Abbildung 20:	Vokabelheft	134
Abbildung 21:	Vokabelheft	135
Abbildung 22:	LFK Aufgabe 1	138
Abbildung 23:	LFK Aufgabe 2	139
Abbildung 24:	LFK Aufgabe 3	139
Abbildung 25:	Bewertungssystem für Aufgabe 3 nach Fehlerpunkten (0 – 5)	141
Abbildung 26:	Fehlerbewertung in Fehlerpunkten	141
Abbildung 27:	Reflexion der Lernstrategien	144
Abbildung 28:	Selbstevaluation zum Lernerfolg mit Strategie x	145
Abbildung 29:	Mittelwerte der Punktzahlen in Prozent aller TN für die Testformen A, B, C	152
Abbildung 30:	Mittelwerte der Strategien pro Testform	154
Abbildung 31:	Anzahl der Punkte in Prozent bei Testform A für jede Lernstrategie	155
Abbildung 32:	Anzahl der Punkte in Prozent bei Testform B für jede Lernstrategie	157
Abbildung 33:	Anzahl der Punkte in Prozent bei Testform C für jede Lernstrategie	158

Abbildung 34:	Anzahl der Punkte in Prozent bei Testform ABC für jede Lernstrategie	160
Abbildung 35:	Relative Häufigkeitsverteilung der Punkte in Prozent (Lernstrategie WBK), Testform ABC, $N = 29$	161
Abbildung 36:	Relative Häufigkeitsverteilung der Punkte in Prozent (Lernstrategie VH), Testform ABC, $N = 25$	162
Abbildung 37:	Relative Häufigkeitsverteilung der Punkte in Prozent (Lernstrategie KK), Testform ABC, $N = 25$	163
Abbildung 38:	Relative Häufigkeitsverteilung der Punkte in Prozent (Lernstrategie SGS), Testform ABC, $N = 19$	164
Abbildung 39:	Auswertung Reflexionsbögen der TN	165

Anhang

A Interviews

A.1 Einleitung zum Interviewleitfaden

Interviewleitfaden für das Teilnehmerinterview

Allgemeine Daten zum Interview

Interviewer: _____ Dolmetscher: _____

Befragter: _____

Heimatland: _____ Sprache: _____

Datum: _____ Uhrzeit: _____ Kursnummer: _____

Weisen Sie den Dolmetscher auf Folgendes hin:

- Sprache ist bewusst einfach formuliert
- Bitte möglichst genau übersetzen
- TN kann/darf auch auf Deutsch antworten, wenn er/sie es kann
 - Bei Unklarheiten dann bitte helfen

Vorstellung von mir und meinem Vorhaben mit einfachen Worten:

Ich heiße Judith und möchte herausfinden, ob es geeignete Lernstrategien gibt, mit denen Sie neuen Wortschatz lernen können.

Wichtiger Hinweis an den/die TN:

- Alle Antworten sind richtig
- Die Fragen sind kein Test
- Die Antwort „Ich weiß es nicht“ ist auch eine gute Antwort

Vorabfrage: Wie geht es Ihnen? Haben Sie eine Frage an mich (oder alternative Aufwärmfrage zum Wetter o.ä.)

Wichtig: Die folgende Person wurden mithilfe eines Dolmetschers darüber informiert und erklärte sich damit einverstanden, dass die Ergebnisse der LFK und das Interview zu wissenschaftlichen Zwecken und anonym verwendet werden.

A.2 Teilnehmerinterviewleitfaden

Teil A: Lernbiographie

Fragen	Notizen
1. Woher kommen Sie? (Land und Ort, in dem Sie gelebt haben) Was ist Ihre Muttersprache?	
2. Können Sie in Ihrer Muttersprache lesen? Und schreiben?	
3. Hatten Sie in Ihrem Land eine Arbeit? → Wenn ja: Welche?	
4. Waren Sie in Ihrem Land in der Schule? a. Wenn ja: Mit wie vielen Jahren sind Sie in die Schule gekommen und mit wie vielen Jahren haben Sie die Schule verlassen? b. Waren Sie regelmäßig in der Schule oder gab es lange Pausen?	
5. Gibt es in Ihrem Land eine Schulpflicht? → Wenn ja: Für welches Alter?	
6. Wie lange leben Sie schon in Deutschland?	

Fragen	Notizen
7. Können Sie andere Sprachen? a. Wenn nein: Können Sie Englisch? b. Wenn ja: Welche? c. Können Sie Gespräche in der/den Sprachen führen oder kennen Sie nur einzelne Wörter? d. Können Sie die Sprache/n auch lesen und schreiben? e. Haben Sie die Fremdsprache/n in der Schule gelernt?	
8. In welcher Sprachen sprechen Sie in Deutschland?	
9. Wie lange lernen Sie schon Deutsch?	
10. Wo haben Sie Deutsch gelernt?	
11. Warum haben Sie sich für den Kurs angemeldet? Wofür brauchen Sie Deutsch?	

Teil B: Lernstrategien allgemein

Fragen	Notizen
12. In welchen Situationen benutzen Sie im Moment die deutsche Sprache? (Mündlich und/oder schriftlich, z. B. Einkaufen, Behörden, Bus fahren, Kindergarten/Schule, Arzt) a. Wie erkennen Sie beim Einkaufen, was da in deutscher Schrift steht? b. Fahren Sie mit dem Zug oder mit dem Bus? c. Wenn ja: Wie finden Sie den richtigen Zug/Bus?	
13. Wie verständigen Sie sich auf Deutsch? (Nutzen Sie z. B. Verwandte, Kinder oder Freunde als Dolmetscher?)	
14. Wie lernen Sie am besten neuen Wortschatz? (Z. B. aufschreiben, nachsprechen...)	

Teil C: Vokabellernstrategien

Fragen	Notizen																								
15. Wie merken Sie sich neue Wörter im Unterricht? Wie lernen Sie zu Hause? (Nur angucken, häufig nachsprechen, abschreiben und wieder lesen etc.)																									
16. Beispiele von Wort-Bild-Karten, Meine Lernwörter oder Karteikarten vor den TN hinlegen – REIHENFOLGE VARIIEREN! Kannten Sie eine oder mehrere der Strategien schon vor Kursbeginn? → Wenn ja: Woher?	Wort-Bild-Karten <input type="checkbox"/> Vokabelheft <input type="checkbox"/> Karteikarten <input type="checkbox"/>																								
17. Mit welcher Strategie lernen Sie die Wörter im Kurs am besten? Warum?	Wort-Bild-Karten <input type="checkbox"/> Vokabelheft <input type="checkbox"/> Karteikarten <input type="checkbox"/>																								
18. Würden Sie eine der Strategien auch zu Hause/weiterhin verwenden? → Wenn ja: Welche und warum?																									
19. Wie gut gefallen Ihnen die Strategien?	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>😊</th><th>😐</th><th>☹️</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Gibt es eine Strategie, die Ihnen besonders gut gefällt?</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>b. Warum gefällt Ihnen Strategie xx besonders gut?</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>WBK</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>VH</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>KK</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		😊	😐	☹️	a. Gibt es eine Strategie, die Ihnen besonders gut gefällt?				b. Warum gefällt Ihnen Strategie xx besonders gut?				WBK				VH				KK			
	😊	😐	☹️																						
a. Gibt es eine Strategie, die Ihnen besonders gut gefällt?																									
b. Warum gefällt Ihnen Strategie xx besonders gut?																									
WBK																									
VH																									
KK																									

A.3 Kursleiterinterviewleitfaden

KL-Befragung zum Teilnehmerlernverhalten/Lernstrategien

- Haben Sie beobachtet, dass Ihre Lerner im Unterricht Lernstrategien benutzen? (In Bezug auf: Lesen, Schreiben, Verstehen) Wenn ja, welche?

Beispiele:

- Irgendwelche Hilfsmaterialien? (z. B. vorhandene Kopien/Notizen selbstständig nutzen – z. B. insb. Bilder...)
- Beim Lesen der Schrift mit dem Finger folgen/bewusst langsam lesen/Silbenbogen malen

- Häufiges Nachsprechen
 - Außerhalb von gemeinsamen Übungen etwas Gehörtes laut nachsprechen
 - Imitieren der Mundbewegung beim Hören
 - Eigenständiges Anfertigen von Notizen außerhalb des Tafelbildes
 - Notizen in der Muttersprache und/oder mit lateinischen Buchstaben bzw.
 - Um Erklärung bitten
- Haben Sie beobachtet, dass die TN die gelernten Strategien (Wort-Bild-Karten, Karteikarten, Vokabelheft) im Unterricht anwenden, um neuen Wortschatz zu lernen?
 - Wenn nicht, wie lernen die TN Ihrer Meinung nach neuen Wortschatz?
 - Lernen die TN auch außerhalb des Unterrichts? (Haben Sie z. B. gesehen, dass TN sich die Vokabelhefte/Karteikarten/Wort-Bild-Karten mit nach Hause genommen haben?)
 - Konnten Sie feststellen, ob die TN sich ein eigenes Vokabelheft angelegt haben?
 - Konnten Sie feststellen, dass Strategien anders als eigentlich vorgesehen von den TN verwendet wurden? (z.B. Vokabelheft als Referenzwerk)
 - Konnten Sie feststellen, dass Unterschiede/Präferenzen bzgl. stärkerer vs. schwächerer Lerner wahrgenommen wurden? Was sind Ihrer Meinung nach mögliche Gründe dafür?
 - Hatten Sie den Eindruck, dass die Vokabellernstrategien gut im Klassenraum umsetzbar waren? (Finden Sie, dass alles gut funktioniert hat/was hat nicht so gut funktioniert?)
 - Hatten Sie den Eindruck, dass die TN positiv/negativ auf die Strategien reagiert haben?
 - In diesem Kurs haben sich die meisten TN für die Strategie xxx entschieden, als sie sich eine Strategie aussuchen durften. Was glauben Sie, woran das liegt?
 - Hatten Sie eine präferierte Lernstrategie? Wenn ja, welche? Warum?
 - Ist Ihrer Meinung nach der Aufwand für die Erstellung/Vorbereitung für die Lernstrategien angemessen/zu hoch?

- Vermitteln Sie explizit Lernstrategien im Unterricht? Wenn ja, welche und wie vermitteln Sie diese?
- Beispiel: Benutzen Sie z. B. für den Einstieg in ein bestimmtes Thema Wort-Bild-Karten?

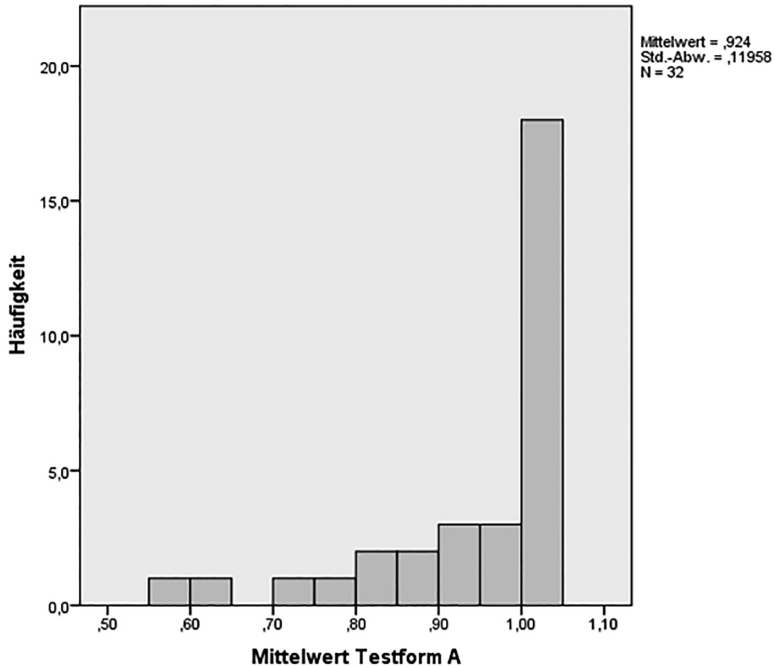
B Rohdaten

Name	VH Punktzahl in %			WBK Punktzahl in %			KK Punktzahl in %			SGS Punktzahl in %		
	Test- form A	Test- form B	Test- form C	Test- form A	Test- form B	Test- form C	Test- form A	Test- form B	Test- form C	Test- form A	Test- form B	Test- form C
TN 1	20%	20%	33%	100%	60%	67%	80%	100%	67%	100%	100%	33%
TN 2	60%	100%	0%	100%	100%	0%	100%	100%	67%			
TN 3	100%	100%	100%	100%	80%	100%	100%	100%	100%			
TN 4	100%	0%	0%	20%	20%	20%				100%	100%	87%
TN 5	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	93%	100%	100%	100%
TN 6	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	53%	100%	100%	100%
TN 7	80%	80%	46%	100%	100%	87%	100%	100%	53%			
TN 8	100%	100%	40%	100%	100%	40%	80%	100%	60%	100%	60%	73%
TN 9	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
TN 10	100%	60%	87%	100%	100%	26%	100%	100%	93%	100%	80%	93%
TN 11	100%	100%	87%	100%	100%	73%	100%	100%	33%	100%	100%	100%
TN 12	100%	100%	100%	100%	100%	100%						
TN 13	80%	0%	73%	100%	80%	0%						
TN 14	80%	60%	0%	60%	60%	33%	80%	80%	100%	100%	80%	100%
TN 15	100%	100%	100%	100%	100%	87%	100%	100%	100%	100%	100%	93%
TN 16	100%	100%	33%	100%	40%	20%	60%	40%	33%			
TN 17	100%	80%	93%	100%	100%	26%	100%	100%	80%			
TN 18	100%	100%	87%	80%	80%	87%	100%	100%	87%	100%	100%	100%
TN 19	100%	100%	100%	80%	100%	67%	100%	100%	67%	100%	100%	53%
TN 20	100%	80%	46%	100%	100%	100%	100%	100%	100%			
TN 21	80%	20%	13%	40%	60%	0%	40%	40%	73%	67%	33%	33%
TN 22	60%	100%	100%	100%	100%	67%	100%	100%	87%	100%	100%	100%
TN 23	100%	100%	100%	100%	80%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
TN 24	100%	100%	87%	100%	100%	73%	100%	100%	33%	100%	100%	100%
TN 25	100%	80%	40%				100%	100%	87%	100%	100%	73%
TN 26				100%	100%	93%	100%	100%	93%	100%	100%	100%
TN 27				80%	100%	100%						

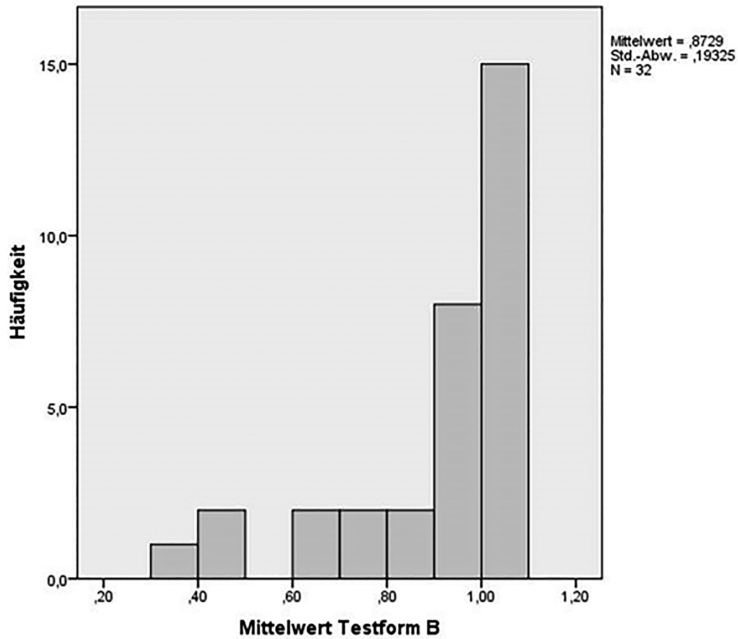
Name	VH			WBK			KK			SGS		
	Punktzahl			Punktzahl			Punktzahl			Punktzahl		
	Test- form A	Test- form B	Test- form C	Test- form A	Test- form B	Test- form C	Test- form A	Test- form B	Test- form C	Test- form A	Test- form B	Test- form C
TN 28				20%	60%	20%				100%	67%	67%
TN 29				100%	100%	93%	100%	100%	60%			
TN 30				100%	80%	0%						
TN 31							100%	100%	100%			

C Vergleich der verschiedenen Testformen

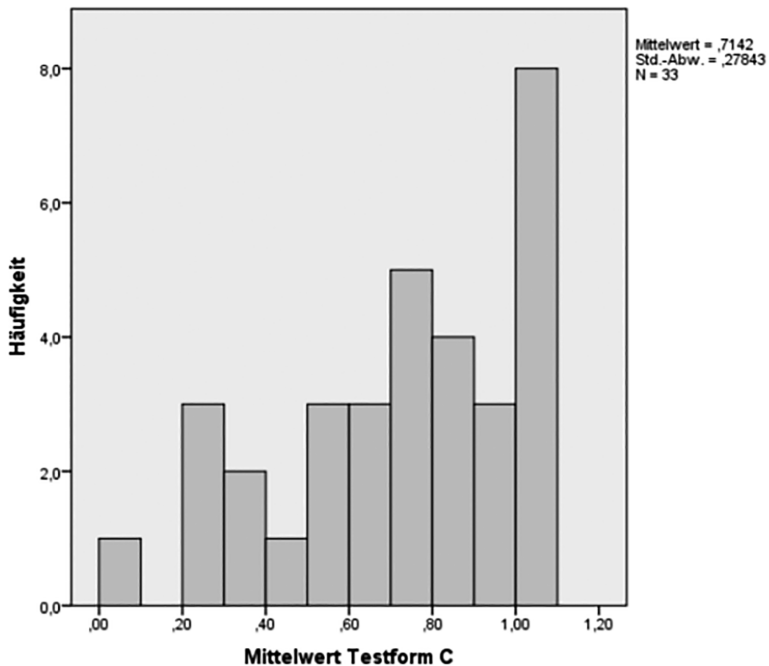
C.1 Empirische absolute Häufigkeitsverteilungen des Mittelwerts der Testformen



Die Abbildung zeigt die absolute Häufigkeit des Mittelwerts der erreichten Punkte über alle Lernstrategien (Testform A)



Die Abbildung zeigt die absolute Häufigkeit des Mittelwerts der erreichten Punkte über alle Lernstrategien (Testform B)



Die Abbildung zeigt die absolute Häufigkeit des Mittelwerts der erreichten Punkte über alle Lernstrategien (Testform C)

Wie die empirischen Häufigkeitsverteilungen zeigen, sind die Mittelwerte offensichtlich nicht normalverteilt.

C.2 Signifikanztest: Friedman-Test

Da, wie im vorherigen Kapitel erkennbar, die empirischen Häufigkeitsverteilungen offenbar nicht normalverteilt sind, wird nachfolgend ein Friedman-Test durchgeführt.

1. Berechnung der mittleren Ränge

Ränge	
Mittlerer Rang	
MW.A	2,53
MW.B	2,17
MW.C	1,30

MW. A = Mittelwert Testform A; MW. B = Mittelwert Testform B; MW. C = Mittelwert Testform C

2. Ergebnisse des Friedman-Tests

N				30
Chi-Quadrat				30,723
df				2
Asymptotische Signifikanz				,000
Monte-Carlo-Signifikanz	Signifikanz			,000
	95%-Konfidenzintervall	Untergrenze		,000
		Obergrenze		,000

a. Friedman-Test

In der Abbildung sind die Ergebnisse des Friedman-Tests zum unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad der verschiedenen Testformen abzulesen.

Der Friedman-Test zeigt signifikante Unterschiede der mittleren Ränge der Ergebnisse der verschiedenen Testformen an. Das heißt, die Tests haben mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedliche Schwierigkeitsgrade.

D Vergleich der verschiedenen Lernstrategien

D.1 Tests auf Normalverteilung

Nachfolgend wird überprüft, ob die Mittelwerte der verschiedenen Strategien normalverteilt sind.

Tests auf Normalverteilung						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
MW.VH	,270	14	,007	,726	14	,001
MW.WBK	,233	14	,037	,832	14	,013
MW.KK	,170	14	,200*	,842	14	,017
MW.SGS	,271	14	,006	,681	14	,000

*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

MW.VH = Mittelwert Lernstrategie VH; MW.WBK = Mittelwert Lernstrategie WBK; MW.KK = Mittelwert Lernstrategie KK; MW.SGS = Mittelwert Lernstrategie SGS.

Die Tests auf Normalverteilung sind fast alle signifikant. Dies bedeutet signifikante Abweichungen von der Normalverteilungsannahme.

D.2 Signifikanztest: Friedman-Test

Wie im vorherigen Kapitel ersichtlich, ist von nicht-normalverteilten Mittelwerten der Testergebnisse auszugehen. Daher wird nachfolgend ein Friedman-Test durchgeführt.

1. Mittlere Ränge der Mittelwerte jeder Lernstrategie

Ränge	
Mittlerer Rang	
MW.VH	2,54
MW.WBK	1,79
MW.KK	2,68
MW.SGS	3,00

MW.VH = Mittelwert Lernstrategie VH; MW.WBK = Mittelwert Lernstrategie WBK; MW.KK = Mittelwert Lernstrategie KK; MW.SGS = Mittelwert Lernstrategie SGS.

2. Ergebnisse des Friedman-Tests

Statistik für Test ^a			
N			14
Chi-Quadrat			7,840
df			3
Asymptotische Signifikanz			,049
Monte-Carlo-Signifikanz	Signifikanz		,046
	95%-Konfidenzintervall	Untergrenze	,042
		Obergrenze	,050

a. Friedman-Test

In der Abbildung sind die Ergebnisse des Friedman-Tests zur unterschiedlichen Effektivität der verschiedenen Lernstrategien zu sehen.

Der Friedman-Test zeigt einen signifikanten Leistungsunterschied der mittleren Ränge der Ergebnisse der verschiedenen Lernstrategien an. Das heißt: Gemäß Signifikanztest sind die Lernstrategien mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedlich effektiv.