



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Alphabetisierung von Asylsuchenden und Flüchtlingen im Kanton Bern

Eine empirische Untersuchung der Alpha-Box

Masterarbeit,

eingereicht bei der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH)

von

Santi Guerrero Calle

Heimatort: Heimenhausen

Februar 2016

Betreuer: Prof. Dr. Thomas Studer

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	III
TABELLENVERZEICHNIS.....	IV
EINLEITUNG.....	1
TEIL I: THEORIE.....	4
1. ANALPHABETISMUS.....	4
1.1. Definitionen.....	5
1.1.1. Primärer Analphabetismus.....	5
1.1.2. Funktionaler Analphabetismus.....	6
1.1.3. Sekundärer Analphabetismus.....	6
1.1.4. Zweitschrifterwerb.....	6
1.2. Erwachsenengerechter Unterricht.....	7
1.3. Deutschsprachige Alphabetisierungskonzepte.....	8
1.4. Grundbildung.....	10
1.5. Forschungsüberblick.....	11
2. AUTONOMIE.....	13
2.1. Definition.....	13
2.2. Lernstrategien.....	13
2.3. Autonomie und Fremdsprachenlernen.....	14
2.4. Eigenschaften des autonomen Lernalters.....	15
2.5. Organisationsformen des autonomen Unterrichts.....	16
3. LERNSPIELE.....	17
3.1. Definition.....	17
3.2. Ziele.....	17
3.3. Durchführung von Lernspielen.....	18
3.4. Lernspiele und Alphabetisierungskurse.....	19
4. KONZEPTION DER ALPHA-BOX.....	20
4.1. Die Alpha-Box.....	20
4.2. Die Alpha-Box im Alphabetisierungskurs.....	22
5. ALPHABETISIERUNGSKURSE IM KANTON BERN.....	26
5.1. HEKS, Thun.....	26
5.2. Lernpunkt, Bern.....	27
5.3. VHS, Biel-Lyss.....	28
5.4. ISA, Bern.....	29
5.5. Formazione, Bern.....	30
TEIL II: EMPIRIE.....	31
6. UNTERSUCHUNGSDESIGN.....	31
6.1. Angaben zu den Teilnehmern.....	33
6.2. Testkonstruktion.....	34
6.2.1. Rahmen der Lernerfolgskontrollen.....	35
6.2.2. Erste Lernerfolgskontrolle.....	36
6.2.3. Zweite Lernerfolgskontrolle.....	38
6.2.4. Pretests.....	39
6.2.5. Korrekturschema.....	40
6.3. Leitfadeninterviews.....	41
6.3.1. Rahmen der Befragungssituation.....	42

6.3.2. Auswertungsschema der Interviews	43
6.4. Rolle der Forscherin	45
7. LERNERFOLGSKONTROLLEN	46
7.1. Operationalisierung	46
7.2. Deskriptive Auswertung	47
7.3. Lernerfolg	48
7.4. Die Gruppen im Vergleich	51
7.5. Regression	56
8. INTERVIEWS	59
8.1. Kodierung der Interviews	59
8.2. Auswertung der Interviews	59
8.2.1. Motivation	60
8.2.2. Selbstreflexion	60
8.2.3. Kursklima	62
8.2.4. Autonomie	63
8.2.5. Alpha-Box	65
9. DISKUSSION DER ERGEBNISSE	66
9.1. Alphabetisierungsunterricht im Kanton Bern	66
9.2. Methodische Reflexion	70
SCHLUSSWORT	73
LITERATURVERZEICHNIS	74
ANHANG	82
Anhang I: Erste Lernerfolgskontrolle	82
Anhang II: Zweite Lernerfolgskontrolle	85
Anhang III: Codebook SPSS	88
Anhang IV: Leitfadeninterview	94
Anhang V: Beispiel eines transkribierten Interviews der Experimentalgruppe	96
Anhang VI: Ausschnitt zusammenfassende Inhaltsanalyse	100
Anhang VII: Ausschnitt Buchstabenkarten	101
Anhang VIII: Lebenslauf	102
Anhang IX: Eigenständigkeitserklärung	104

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Holzbuchstaben	24
Abb. 2:	Beispiel einer Alpha-Box	25
Abb. 3:	Beispiel einer Alpha-Box	25
Abb. 4:	Ausschnitt aus der ersten Kontrollaufgabe	37
Abb. 5:	Ausschnitt aus der zweiten Kontrollaufgabe	37
Abb. 6:	Ausschnitt aus der dritten Kontrollaufgabe	37
Abb. 7:	Ausschnitt aus der vierten Kontrollaufgabe	38
Abb. 8:	Ausschnitt aus der fünften Kontrollaufgabe	38
Abb. 9:	Materialreduzierung durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse	43
Abb. 10:	Nationalität	48
Abb. 11:	Muttersprache	48
Abb. 12:	Lernerfolg nach Analphabetengruppen	51
Abb. 13:	Lernerfolg bei Untersuchungsgruppen	52
Abb. 14:	Boxplot Lernerfolg der Untersuchungsgruppen	54

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Durchschnittlicher Lernerfolg aller Nationalitäten	50
Tab. 2:	Korrelation mit Lernerfolg	51
Tab. 3:	Mittelwertvergleich des Lernerfolgs für alle Untersuchungsgruppen	53
Tab. 4:	Aufgaben der ersten Kontrolle im Vergleich	54
Tab. 5:	Aufgaben der zweiten Kontrolle im Vergleich	55
Tab. 6:	Lineare Regression, AV Lernerfolg	57
Tab. 7:	Auflistung der Kursverbesserungsvorschläge	64

Einleitung

Seit Mitte der 80er-Jahre stellt man in deutschsprachigen Ländern einen zunehmenden Bedarf an Alphabetisierungskursen für Migranten¹ fest. Solche Kurse werden vermehrt als Integrationskurse mit Alphabetisierung in der jeweiligen Landessprache geführt (vgl. Ritter 2010, 1116). Als Teil der Schweizer Integrationspolitik wurden im Jahre 2008 inhaltliche Rahmenbedingungen unter dem Titel *Sprache und Bildung* festgelegt, welche vor allem die Sprachförderung der Migranten zum Ziel haben (vgl. BFM 2008, 3). Infolge dieser Rahmenbedingungen wurde vom Bundesamt für Migration im Jahre 2009 das *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migranten* herausgegeben. Dessen Ziel ist es, Sprachkurse qualitativ zu steigern sowie Arbeitsinstrumente für die Beurteilung der kommunikativen Kompetenzen der Lernenden zu entwickeln (vgl. Lenz et al. 2009, 3). Im Gegensatz zu Österreich und Deutschland ist die Alphabetisierungsarbeit mit Migranten in der Schweiz jedoch nicht Teil des Rahmencurriculums und wird auch nicht im Rahmen eines gesonderten Konzepts spezifiziert. Österreich hat im Jahre 2006 dem Qualitätsmanko im Bereich des Analphabetismus mit seinem Rahmencurriculum *Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung*, welches Empfehlungen für die Organisation und Qualitätsentwicklung im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Alphabetisierungskurse für Migranten vorlegt, entgegenwirkt (vgl. Fritz et al. 2006, 4). Deutschland entwickelte im Jahre 2007 ein *vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung* und im Jahre 2009 das darauf aufbauende *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*, welche beide Rahmenbedingungen für den Unterricht für schriftunkundige Migranten thematisieren (vgl. Feldmeier 2007, 8; Feldmeier 2015, 10-11).

Im Gegensatz zum funktionalen Analphabetismus bzw. Illettrismus² der Schweizer Bevölkerung konnte der Analphabetismus von Asylsuchenden und Flüchtlingen bis dato noch nicht in das Bewusstsein der breiten Öffentlichkeit vordringen. Auch die Forschung in Bezug auf Flüchtlinge und ihren Bildungsstatus, vor allem im Bereich Analphabetismus, steckt noch in den Kinderschuhen (vgl. z.B. Behrensen et al. 2009, 46-

¹ In dieser Masterarbeit wird auf geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie z.B. *AnalphabetIn* oder *Analphabet/in* aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit verzichtet. Alle männlichen Rollenbezeichnungen gelten im Sinne der Gleichbehandlung grundsätzlich für beide Geschlechter.

² Siehe Kapitel 1.1.2.

47). Dies obwohl eine Zunahme von Personen in Asylverfahren in ganz Europa und somit auch im Kanton Bern zu verzeichnen ist (vgl. SEM 2015b). Des Weiteren kann im Unterschied zu Deutsch als Fremd- (DaF) bzw. Zweitsprache im Bereich des Analphabetismus nur auf sehr wenig Material zurückgegriffen werden (vgl. Feldmeier 2004a, 34). Die Thematik sollte eine angebrachte Relevanz erhalten, weil ein gleichzeitiges Lernen von Schrift und Sprache ungewöhnlich ist (vgl. Albert et al. 2009, 43).

Die *Alpha-Box* wurde von Alexis Feldmeier entwickelt, der auch Autor der beiden oben erwähnten deutschen Konzepte ist. In seinem Artikel von 2004 beschreibt er die Vorteile der Alpha-Box (vgl. Feldmeier 2004a). Die Alpha-Box zeichnet sich vor allem durch das Übernehmen von Verantwortung für den eigenen Lernprozess, durch die Förderung der Autonomie und durch die Individualisierung des Unterrichts aus; alles Aspekte die später besonders in den DaZ-Kursen verlangt werden. Wenn diese in den Alphabetisierungskursen nicht behandelt werden, kann eine aktive Kursteilnahme in höheren Niveaus den Teilnehmern grösste Schwierigkeiten bereiten (vgl. Kilian et al. 1995, 179-181).

Der fehlende wissenschaftliche Diskurs zum Thema autonome, individuelle und erwachsenengerechte Lernprozesse in Alphabetisierungskursen, die durch die *Alpha-Box* unterstützt werden, bilden das Thema der vorliegenden Arbeit. Zwar findet die Alpha-Box in Deutschland schon im *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs* sowie in diversen Lehrwerken wie beispielsweise *Schritte plus Alpha* Verwendung, doch gibt es damit bis dato keine Auseinandersetzung auf wissenschaftlicher Ebene. Die vorliegende Masterarbeit soll hier erste Schritte unternehmen, indem sie den Einsatz der Alpha-Box in einem Alphabetisierungskurs der Stufe 1 beim Hilfswerk der Evangelischen Kirchen Schweiz (HEKS) im Kanton Bern untersucht. Des Weiteren soll diese Arbeit die Problematik der Alphabetisierung von Asylsuchenden, Flüchtlingen und Migranten ins Bewusstsein rufen und einen Ansporn für weitergehende Forschung liefern.

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich daher mit folgender Forschungsfrage:

Erzielen Kursteilnehmer des Alphabetisierungskurses Stufe 1 mithilfe der Alpha-Box bessere Lernerfolge als in herkömmlichen Alphabetisierungskursen?

Um diese Frage beantworten zu können, wird mit einer Datentriangulation gearbeitet. Dies soll einen tieferen Einblick in die Thematik ermöglichen und den Lernerfolg auf verschiedenen Ebenen dokumentieren. Dazu wurden drei Institutionen – HEKS, Lernpunkt und Volkshochschule (VHS) Biel-Lyss – gewählt, welche alle ungefähr die gleiche Anzahl Unterrichtsstunden pro Kurs aufweisen. Daraus ergaben sich insgesamt fünf Untersuchungsgruppen – zwei vom HEKS, zwei vom Lernpunkt und eine von der VHS – die in der Studie wie folgt aufgeteilt wurden: Eine Gruppe des HEKS diente als Experimentalgruppe, die andere als Kontrollgruppe. Die Kursteilnehmer eines Lernpunkt-Kurses fungierten als Pretest-Gruppe. Die restlichen zwei Kurse (VHS und Lernpunkt) dienten als zusätzliche Kontrollgruppen zur HEKS-Experimentalgruppe. Alle Kurse wurden nach 15 Kurstagen zum ersten Mal mit einer selbst konzipierten Lernerfolgskontrolle geprüft. Zusätzlich wurden mit Teilnehmern aus drei ausgewählten Kulturarealen – Horn von Afrika (Eritrea), Naher Osten (Syrien) und Südasien (Sri Lanka) – Interviews durchgeführt. Aus diesen Ländern wurden laut Statistik des BFM (2015) die meisten Asylgesuche des jeweiligen Kulturareals eingereicht. Eine zweite Kontrolle wurde am 30. Kurstag in allen Gruppen durchgeführt, dazu wurden dieselben Personen zum zweiten Mal interviewt. Die Auswertung erfolgte zum einen quantitativ mit dem statistischen Programm SPSS 22, zum anderen wurden die Interviews qualitativ gemäss der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, 59-77) analysiert.

Die vorliegende Masterarbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Im ersten Kapitel werden die theorierelevanten Definitionen und Unterrichtsmethoden für den Alphabetisierungsunterricht näher beschrieben und der Forschungsüberblick dargelegt. Inhalt des zweiten und dritten Kapitels bilden die für die Alpha-Box relevanten Unterrichtstheorien, das heisst Autonomie und Lernspiele. Im vierten Kapitel wird näher auf die für diese Arbeit konzipierte Alpha-Box eingegangen. Eine Übersicht der Alphabetisierungskurse des Kantons Bern rundet den ersten Teil ab.

Gegenstand von Kapitel 6 ist das dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsdesign. Im siebten und achten Kapitel werden die Ergebnisse beider Verfahren vorgestellt. Den Abschluss des zweiten Teils bilden die Diskussion der Ergebnisse und die Beantwortung von weiterführenden Fragen.

Teil I: Theorie

In diesem Teil der Arbeit wird die dem behandelten Thema zugrundeliegende Theorie vorgestellt. Zum besseren Verständnis und zur Vermeidung von allfälligen Missverständnissen werden zuerst die Begriffe *Migration*, *Flüchtling* und *Asylsuchende* definiert.

Als Migranten werden Menschen bezeichnet, welche meistens aus eigenem Ansporn eine Möglichkeit suchen, ihre wirtschaftliche Situation zu verbessern und aus diesem Grund auswandern (vgl. UNHCR 2015a).

Seit der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 wird ein Flüchtling als eine Person definiert, die sich

[...] aus begründeter Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Staatszugehörigkeit, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung ausserhalb ihres Heimatlandes befindet und dessen Schutz nicht beanspruchen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht beanspruchen will [...] (Der Bundesrat 2015).

Flüchtlinge sind also im Gegensatz zu Migranten aus verschiedenen Gründen gezwungen, ihr Heimatland zu verlassen. Asylsuchende hingegen sind Personen, welche den Flüchtlingsstatus noch nicht erreicht haben, da sie das Asylverfahren noch nicht vollständig durchlaufen haben und somit über keinen anerkannten Flüchtlingsstatus verfügen (vgl. UNHCR 2015b).

1. Analphabetismus

Die Vorkenntnisse der Teilnehmer von Alphabetisierungskursen sind geprägt von einer grossen Heterogenität bezüglich der Schulbildung, der mündlichen Deutschkenntnisse sowie der Aufenthaltsdauer in deutschsprachigen Ländern. Einige sind in ihrer Muttersprache alphabetisiert, andere können nur von einigen wenigen Schuljahren berichten, wieder andere haben die Schule nie besucht. Letztere bringen gewisse Lernstrategien wie z.B. Memorieren mit, mit denen sie ihr Leben trotz fehlender Schuljahre bis anhin bestreiten konnten.

Das Wort *Analphabet* beschreibt laut Duden (2015) eine Person, die weder lesen noch schreiben gelernt hat. Eine differenziertere Unterteilung dieses Begriffs in Bezug auf die schriftsprachlichen Kompetenzen von Analphabeten erfolgt in der Literatur zum Analphabetismus wie folgt: primäre Analphabeten, funktionale Analphabeten,

sekundäre Analphabeten und Personen im Zweitschrifterwerb (vgl. Feldmeier 2014, 16-21).

Vor beinahe 60 Jahren wurde die Problematik des Analphabetismus von der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1957, 13-14) mehrheitlich den Entwicklungsländern zugeordnet. Zu beachten ist jedoch, dass in vielen solchen Ländern der mündlichen Sprache mehr Bedeutung als der schriftlichen beigemessen wird. So hat ein Analphabet in einem Entwicklungsland sehr wenige bis keine Schwierigkeiten, sein Leben zu bestreiten, da die Teilhabe an der Gesellschaft auch ohne Literalität funktioniert. Des Weiteren wird weniger stigmatisiert, wenn jemand aus einem solchen Herkunftsland nicht schreiben und lesen kann. Wandert diese Person jedoch in ein Industrieland ein, z.B. in die Schweiz, in der es eine obligatorische Schulpflicht gibt und in der von allen ein gewisser Grad an Schreibgewohnheit verlangt wird, dann wird diese Person mit einem grundlegenden Problem konfrontiert, dass sie bis anhin nicht kannte (vgl. Szablewski-Çavuş 2001, 21).

Es gibt keine allgemeingültige Definition für Analphabetismus, die alle Facetten beschreibt (vgl. UNESCO 2006, 30). Nichtsdestotrotz werden im Folgenden vier Unterkategorien definiert, um ein besseres Verständnis beim Lesen der Arbeit zu ermöglichen. Diese Unterkategorien finden sich auch in der gängigsten Literatur wieder.

1.1. Definitionen

1.1.1. Primärer Analphabetismus

Die UNESCO (1978) definiert primären Analphabetismus wie folgt: *„A person is illiterate who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life.“* Aus diesem Zitat wird jedoch nicht klar, was nun ein kurzes, simples ‚statement‘ sein soll. Grebelsky (1970, 9) schildert diese Problematik indem er schreibt: *„One of the difficulties is that illiteracy and literacy are the two ends of a continuum with an infinite number of intermediate degrees of knowledge between them“.*

Heutzutage wird eine Person als primärer Analphabet definiert, wenn er die Schule aus kulturellen oder sozioökonomischen Gründen nicht besuchen konnte (vgl. z.B. Feldmeier 2014, 16; Hubertus 2011, 8; Döbert & Hubertus 2000, 20). Die Ursache des fehlenden Schulbesuchs ist also meist nicht auf die Betroffenen zurückzuführen,

sondern vielmehr auf das fehlende Bildungssystem im jeweiligen Herkunftsland (vgl. Döbert & Hubertus 2000, 20).

Diese Form des Analphabetismus ist in der Schweiz vornehmlich bei Asylsuchenden, Flüchtlingen und Migranten zu beobachten.

1.1.2. Funktionaler Analphabetismus

Als funktionale Analphabeten werden diejenigen Personen klassifiziert, welche ihre Schulpflicht erfüllt haben und dennoch ungenügend lesen und schreiben können. Die UNESCO definiert eine funktional schreibkundige Person wie folgt:

A person [...] who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development (UNESCO 2006, 30).

Analog dazu ist ein funktionaler Analphabet eine Person,

die sich nicht beteiligen kann an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich ist und an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre weitere Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft (Hubertus 1995, 251-252).

In der Schweiz wird diese Form des Analphabetismus als Illettrismus³ bezeichnet. Davon sind schweizweit ungefähr 800'000 Menschen betroffen, hiervon ungefähr 400'000 Migranten (vgl. Verein Lesen und Schreiben 2011, 7).

1.1.3. Sekundärer Analphabetismus

Diese Form ist ein Sonderfall des funktionalen Analphabetismus: Sekundäre Analphabeten haben die Schriftsprache in der Schulzeit gelernt, diese Fähigkeit ist ihnen jedoch in späteren Jahren verloren gegangen. Das heisst, dass ein Prozess des Verlernens eingesetzt hat (Hubertus 1995, 251).

1.1.4. Zweitschrifterwerb

Die letzte Kategorie des Analphabetismus umfasst den Zweitschrifterwerb bzw. die Umalphabetisierung. Zu dieser Gruppe gehörige Personen sind in einem nicht lateinischen Schriftsystem alphabetisiert, damit gehören sie nicht zu den Analphabeten im engeren Sinne. Da diese Menschen schon ein Wissen über das Sprachsystem⁴

³ In dieser Arbeit wird prinzipiell von funktionalem Analphabetismus und nicht von Illettrismus gesprochen, um der Mehrheit der Autorenschaft der Forschungsliteratur zu folgen.

⁴ Zweitschriftler kennen zentrale Begriffe des Sprachsystems wie die Begriffe *Wort* und *Satz* und sind mit dem Synthetisieren von Buchstaben vertraut (vgl. Feldmeier 2010, 20).

besitzen, brauchen sie meistens nur wenig Zeit, um das lateinische Schriftsystem zu erlernen (vgl. Feldmeier 2014, 20). So gesehen sollte ein Zweitschriftlerner lediglich einen Vorkurs mit Einführung in das lateinische Alphabet erhalten, um anschliessend einen eigentlichen Sprachkurs besuchen zu können und nicht einen Alphabetisierungskurs zusammen mit Analphabeten belegen (vgl. Lenz et al. 2009, 15). Diese Gruppe kommt in der Schweiz bei Asylsuchenden, Flüchtlingen und Migranten vor.

1.2. Erwachsenenengerechter Unterricht

Der Bereich des Analphabetismus wird primär mit Kindern, die Lesen und Schreiben lernen, in Verbindung gebracht. Dadurch werden die Alphabetisierungsunterrichte schnell infantilisiert, was es zu vermeiden gilt. Barton (2007, 187) beschreibt dies wie folgt: *„The idea of ‘learning to read’ has such strong associations with children, textbooks, classrooms, schools and teachers that it is so easy to take this as the default, to see it as completely natural.“* Diese Barrieren gilt es zu überwinden. Es muss umfassend gedacht werden und das Lernen sollte nicht alleine als Mittel zum Zweck, sondern auch als Prozess begriffen werden. Denn Erwachsene, die nicht schreibkundig sind, bringen andere Erfahrungen mit; sie haben ihre eigenen Lernstrategien, welche sie im alltäglichen Leben anwenden und haben nicht dieselben Anforderungen und Erwartungen an das Lernen (vgl. ebd. 187-188).

Erwachsenengerechter Unterricht umfasst von Lehr- und Lernmaterial über Lernformen bis hin zu Lehr- und Lernmethoden ein umfangreiches Angebot, welches sich vom Unterricht mit Kindern unterscheidet. Eine abwechslungsreiche, rhythmisierte und differenzierte Unterrichtsentwicklung sollte die Erwachsenenbildung auszeichnen (vgl. Lauper 2009, 13).

Aufgrund von neurologischen Erkenntnissen weiss man, dass der Mensch eher unbewusst als bewusst lernt. Des Weiteren spielen Motivation, Aufmerksamkeit, Dynamik und Teilnahme beim Lernen in Bezug auf den Lernerfolg eine erhebliche Rolle. Zu all diesen Aspekten kommt hinzu, dass nicht alle Menschen gleich lernen (vgl. Korte 2007, 59). Wie Woolfolk (2014, 131) schreibt gibt es verschiedene Lernpräferenzen, welche die Art und Weise beschreiben, wie ein Lerner lernt bzw. an das Lernen herangeht.

Speziell in der Alphabetisierungsarbeit sollten Teilnehmer die Möglichkeit erhalten, herauszufinden, wie sie am besten lernen, da vor allem primäre Analphabeten nie eine Schule besucht haben und zum Teil auch nicht wissen, wie sie an das Lernen herangehen können. Zudem gibt es funktionale Analphabeten, welche mit dem Lernen negative Erfahrungen assoziieren, die es zu überwinden und in positive umzuwandeln gilt.

1.3. Deutschsprachige Alphabetisierungskonzepte

Das *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung*, welches Österreich im Jahre 2006 veröffentlichte, behandelt den DaZ-Unterricht und die Alphabetisierung. Das Curriculum wurde mit speziellem Augenmerk auf eine klarere Organisation und auf die Qualitätsentwicklung in den Bereichen DaZ und Alphabetisierung entwickelt. In diesem 40-seitigen Dokument wird das Thema Alphabetisierung auf über 15 Seiten behandelt, ausgehend von Eigenschaften der Zielgruppe über Fertigkeiten und Lernziele bis hin zu Prinzipien des Unterrichts. Des Weiteren werden auch die positiven Auswirkungen eines zweisprachigen Alphabetisierungskonzepts beschrieben. Die im Curriculum aufgezeigten Rahmenbedingungen und Orientierungshilfen betreffen zudem die Grundbildung im Alphabetisierungsunterricht (siehe Abschnitt 1.4.) und vor allem auch die Lautsprache. Denn ohne Verständnis der Wörter kann keine Schriftkultur entwickelt werden. Zusätzlich wird ein besonderes Augenmerk auf selbstbestimmtes Lernen⁵ gelegt, da viele der Kursteilnehmer nicht mit dem Konzept ‚Schulunterricht‘ vertraut sind. Aus diesem Grund ist es essenziell, die Kursteilnehmer unter anderem mit Lernstrategien vertraut zu machen und ihnen genügend Raum für ihre Entwicklung zu lassen. Auch sollten die Lernenden von Anfang an zu eigenständigem Lernen und zur Selbstreflexion ermutigt werden (vgl. Fritz et al. 2006, 6-46).

Das 2015 überarbeitete *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs* aus Deutschland hat seinen Ursprung im vorläufigen Konzept von 2007. Es wurde für eine Verbesserung der Integration, zur Schliessung der Lücken und Behebung der Mängel in der Sprachförderung von Migranten entwickelt. Das Konzept behandelt zum einen die Rahmenbedingungen für den Unterricht und zum anderen die rechtlichen Grundlagen. Des Weiteren unterstützt es das Kreieren von Lehr- und Lernmaterialien und hilft bei der Entwicklung von Tests.⁶ Das über 200-seitige Dokument behandelt den Alphabeti-

⁵ Mit selbstbestimmtem Lernen ist hier hauptsächlich der Erwerb von Lern- und Übungsstrategien gemeint.

⁶ Z.B. der *Telc* oder *Goethe Deutsch-Test für Zuwanderer*.

sierungsunterricht von der Einstufung der Migranten bis hin zu Lehr- und Lernbedingungen. Auf die Kursinhalte⁷ sowie die Unterrichtsmethoden wird ein spezielles Augenmerk gelegt (Feldmeier 2015, 4-54). Besonders hervorzuheben sind die inhaltlichen Schwerpunkte der Kurse, die sich wie folgt zusammensetzen (ebd. 14):

- | | |
|---|------------|
| • sprachliche Förderung: | ca. 25-30% |
| • schriftsprachliche Förderung: | ca. 25-30% |
| • Förderung der Lernerautonomie: | ca. 25-30% |
| • Herstellung teilnehmerorientierter Unterrichtsmaterialien: | ca. 5-10% |
| • Weiteres, etwa Förderung der interkulturellen Kompetenz oder der Medienkompetenz: | ca. 5-10% |

Daraus wird ersichtlich, dass der Lernerautonomie gleich viel Unterrichtszeit eingeräumt werden sollte wie der sprachlichen oder der schriftsprachlichen Förderung.

Im *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*, welches im Jahre 2009 vom BFM der Schweiz herausgegeben wurde, wird das Thema Alphabetisierung auf knapp einer Seite behandelt. Dieses Curriculum dient dem Zweck, die Sprachkurse zu verbessern und soll dabei helfen, Instrumente für die Beurteilung kommunikativer Kompetenzen zu entwickeln. Das Hauptaugenmerk liegt ganz klar auf der sprachlichen Förderung, die im Einklang mit der Themenwelt der Migranten stehen soll. In Kapitel 3.2.7 des Curriculums wird lediglich die Differenzierung der Analphabeten beschrieben. Ziel eines Alphabetisierungskurses ist laut Lenz et al. (2009, 14) „soziale Integration und grössere Autonomie im beruflichen und privaten Leben“ zu ermöglichen. Des Weiteren wird Folgendes zu Alphabetisierungskursen geschrieben:

Einerseits muss in den eigentlichen Alphabetisierungskursen während längerer Zeit mit speziellen Methoden die fehlende Schriftlichkeit entwickelt werden. Andererseits soll der Aufbau der mündlichen Kompetenzen in speziellen Kursen vorangetrieben werden, welche nicht oder kaum schriftbasiert sind und eine Alphabetisierung nicht voraussetzen [...] Lernende, die ein anderes Schriftsystem als das unsrige kennen, sollten, wenn immer möglich, nicht mit Analphabeten zusammen ins lateinische Alphabet eingeführt werden, vor allem dann nicht, wenn sie eher schulgewohnt sind. Für sie sind spezielle Einführungskurse, z.B. als Vorkurse zu den eigentlichen Sprachkursen vorzusehen (ebd. 15).

Laut diesem Curriculum sollen einerseits Alphabetisierungskurse für die Schriftlichkeit angeboten werden, andererseits mündliche Kurse. In Realität ist das Kursangebot im Alphabetisierungsbereich aber sehr mager gestaltet. In über 90% des Kursangebots im Kanton Bern werden schriftliche Kompetenzen verlangt. Einzig für den Kurs *Einstieg Deutsch mündlich*, welcher von der Informationsstelle für Ausländerinnen- und

⁷ Die Kursinhalte sind in vier Kursgruppen unterteilt: Der Basis-Alpha Kurs, der Aufbau-Alpha-Kurs A, der Aufbau-Alpha-Kurs B, der Aufbau-Alpha-Kurs C. In jeder dieser Kursgruppen werden 300 Unterrichtseinheiten (bzw. Kursstunden) unterrichtet.

Ausländerfragen (ISA) (siehe Abschnitt 5.4.) angeboten wird, und das Modul *Konversation*, welches vom Lernpunkt (siehe Abschnitt 5.2.) unterrichtet wird, benötigen die Kursteilnehmer weder schriftliche noch mündliche Mindestkompetenzen. Zudem ist das Angebot mit insgesamt lediglich sieben Kursen überlastet. Viele Flüchtlinge sind mit einer Wartezeit von über vier Monaten konfrontiert. Wegen des fehlenden Angebots ist der Besuch eines anderen Kurses nicht möglich.⁸

1.4. Grundbildung

Das englische Konzept der *literacy*, welches häufig in Zusammenhang mit *Adult Basic Education* auftritt, ist viel mehr als eine bloße Übersetzung des Begriffs ‚Literalität‘. Dieses Konzept ist in den letzten Jahren verstärkt auch in deutschsprachiger Literatur aufgetaucht, wo es mit Grundbildung gleichgesetzt wird. Unter dem Konzept der *literacy*, oder eben Grundbildung, wird vor allem die Kompetenz des lebenslangen Lernens verstanden. Der Begriff bringt damit Allgemein- und Elementarbildung wie z.B. Rechnen, Problemlösen und mündliche Expression zum Ausdruck. Grundbildung ist ein relativer und sich stetig ändernder Begriff, der von den gesellschaftlichen (Weiter-)Entwicklungen abhängig ist. Alphabetisierung und Grundbildung stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander. Das Eine kann nicht ohne das Andere geschehen (vgl. z.B. Klein & Reutter 2012, 14-15; Kamper 2012, 24; Schroeder 2012, 6-8). Im Jahre 1990, welches als das Jahr der Literalität galt, wurde gefordert, dass jede Person das Recht auf eine angemessene Förderung von elementaren Lernstrategien und -inhalten, und insofern auf eine ordentliche Grundbildung hat (vgl. UNESCO 1990, 3).

Laut Pierre Bourdieus (1983, 186-190) Theorie der Praxis ist Grundbildung ein *inkorporiertes Kulturkapital*. Das heisst, sie ist internalisiert und an den Habitus der entsprechenden Person gebunden. Demgegenüber generiert Alphabetisierung *institutionalisiertes Kulturkapital*, welches nach Schröder (2012, 6-7)

[...] erst durch die institutionelle Anerkennung in Form eines Zertifikats, eines Zeugnisses oder der Bescheinigung, den nächst höheren Level im Europäischen Referenzrahmen der Sprachen erreicht zu haben, zu einem rechtlich anerkannten und zur individuellen Lebensgestaltung nutzbaren Wert [wird].

Für die Fragestellung ist dies insofern von Relevanz, als dass der durch die Lernkontrollen gemessene Lernerfolg dazu dienen soll, ein allfälliges Abschneiden bei den Sprachprüfungen und die Umwandlung von Wissen in einen „nutzbaren Wert“ (ebd.

⁸ Alle Angaben Stand Dezember 2015.

6-7) zu antizipieren. Die sich zur Alphabetisierung reziprok verhaltende Grundbildung (vgl. ebd. 6-7) wird ebenfalls im Rahmen dieser Lernkontrollen untersucht, unterstützt durch Interviews, die auch den Habitus der Lernenden mitberücksichtigen.

1.5. Forschungsüberblick

Weiterbildungslehrgänge für Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum im Bereich Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch finden zunehmend statt. Trotz institutioneller Behandlung dieses fachdidaktisch eigenständigen Bereichs ist dieses Thema aus wissenschaftlicher Perspektive bis anhin nur sehr dürftig erforscht worden. Akademische Kreise haben sich in den letzten Jahren mehrheitlich mit folgenden Themen befasst:

- funktionaler Analphabetismus in literaten Gesellschaften
- Analphabetismus von Migranten
- Bildung von Flüchtlingen

Im Bereich des funktionalen Analphabetismus sind vor allem diverse Studien von der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) zu erwähnen. Besonders nennenswert sind die Studien des *International Adult Literacy Survey* (IALS) aus den 90er Jahren (vgl. Borkowsky & Zuchuat 2006), die *Adult Literacy and Lifeskills*-Studien (ALL) aus den Jahren 2003 und 2006 (vgl. Falter et al. 2007, 6), diejenigen des *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) von 2013 (vgl. OECD 2013) und die alle drei Jahre durchgeführten Studien des *Programme for International Student Assessment* (PISA) (vgl. OECD o.J.), welche allesamt Grundkompetenzen von Jugendlichen und Erwachsenen untersuchen.⁹ Die Ergebnisse der oben genannten Studien zeigen, dass die Schweiz im Lesen durchschnittlich und im Problemlösen beziehungsweise Rechnen relativ gut bis sehr gut abschneidet (vgl. BFS 2005, 12; BFS 2006, 6). Wichtig zu erwähnen ist ebenfalls das Engagement des deutschen Bundesministeriums für Forschung und Bildung (BMBF), das ab dem Jahre 2008 über 100 Projekte mit mehr als 30 Millionen Euro förderte, um die Anzahl der funktionalen Analphabeten in Deutschland signifikant zu verkleinern (vgl. BMBF o.J.). In der Schweiz leistet das Bundesamt für Kultur (BAK) seit 2012 mit 1 Million Franken Hilfe zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus (vgl. BAK 2015). Ungeachtet

⁹ Für einen globalen Überblick in deutsch-, französisch- und englischsprachigen Ländern siehe LesenLireLiggere (o.J.).

dessen, dass funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter auffallend häufig und für die betreffenden Personen sehr einschneidend ist, beschäftigt sich die nationale sowie die internationale Forschung jedoch weiterhin primär und sehr intensiv mit dem Schriftspracherwerb im Kindesalter (vgl. Grosche & Schroeder 2013, 251-252).

Im Bereich des Analphabetismus von Migranten im deutschsprachigen Raum ist neben Qualifikationsarbeiten im Rahmen der Studiengänge (siehe z.B. Oehl 2011; Feldmeier 2010; Boulanger 2005; Feldmeier 2002) nur wenig Forschungsarbeit geleistet worden. Vermehrtes wissenschaftliches Interesse zeigt sich im Bereich des schemabasierten Ansatzes. Dieser Ansatz baut auf der Grundlage unterschiedlicher kognitiver Schemata mit verschiedensten sprachlichen Vorlagen auf. Diese Schemata können anschliessend sogleich in realen Sprachverarbeitungsprozessen verwendet werden (vgl. Pracht 2012, 6; Pracht 2010, 11-12).

International ist der Bildungsprozess von Migranten hingegen seit 2005 ein immer wichtiger werdendes Thema. Seither werden jährlich Symposien zum Thema Zweitspracherwerb bei Migranten mit wenig oder gar keinem schulischem Hintergrund von *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition for Adults (LESLLA)* veranstaltet. Das Ziel von LESLLA ist es, Forscher verschiedener Wissenschaftsbereiche sowie Herkunftsländer zu einer multinationalen, interdisziplinären und mehrsprachigen Forschungsgruppe zu verbinden, um gemeinsam den Spracherwerb und die Literalität bei erwachsenen Migranten mit oder ohne schulischen Hintergrund in der Zweitsprache zu erforschen (vgl. LESLLA o.J.).

Im Bereich der Bildung von Flüchtlingen sind vor allem die wissenschaftliche Forschung von Schroeder & Seukwa 2007 und Seukwa 2006 zu nennen. Hier wird besonders die prekäre Situation der beständigen Unsicherheit der Flüchtlinge und die daraus resultierende Perspektivlosigkeit hervorgehoben. Pädagogisch handelnde Akteure fühlen sich in ein Dilemma versetzt, basierend auf dem Gegensatz zwischen der wahrgenommenen Perspektivlosigkeit der Flüchtlinge und dem Ziel, Hoffnung für die Zukunft zu schüren (vgl. Behrensen et al. 2009, 47). Von Bedeutung ist, dass der primäre Analphabetismus bis dato der am wenigsten beachtete Bereich der Forschung ist.

2. Autonomie

2.1. Definition

Autonomes Lernen ist seit geraumer Zeit ein wichtiger Begriff im Fremdsprachenlernen. Unter anderem auch wegen der sich ständig verändernden wirtschaftlichen Wirklichkeit und den wachsenden politischen, sozialen und kulturellen Anforderungen an die Menschen wird Autonomie im Lernprozess ein immer bedeutungsvollerer Begriff. Dessen Wichtigkeit im Fremdsprachenunterricht wird von Holec (1979, 3-4) wie folgt beschrieben:

[...] l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière „naturelle“, soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi. [...] „Autonomie“ est donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, celle de l'apprentissage, en l'occurrence, et non le ou les comportement(s) effectif(s) d'un individu dans cette situation. [...] Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire:

la détermination des objectifs

la définition des contenus et des progressions

la sélection des méthodes et techniques à mettre en oeuvre

le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.)

l'évaluation de l'acquisition réalisée

L'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes ces décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire, ou se trouve, impliqué [Hervorhebung im Original].

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass Autonomie eine Kompetenz ist, welche den Lerner dazu befähigt, das Lernen in die eigene Hand zu nehmen. Diese Fähigkeit muss im Fremdsprachenlernen systematisch und reflektiert entwickelt und gefördert werden. Tassinari (2010, 33) beschreibt Autonomie unter anderem mit Freiheit, Selbstverantwortung und Eigenständigkeit. Zur Selbstverantwortung gehört laut ihr die Möglichkeit des Lerners, selbst zu entscheiden wann, wie und wo er lernen möchte. Das bedeutet, dass die Lernenden selbst ihr Lernen anregen, steuern, vorbereiten und prüfen können bzw. sollten. Um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, dies zu erlernen, müssen im Unterricht Lernstrategien als notwendige Hilfen angeboten werden.

2.2. Lernstrategien

Lernstrategien bilden im autonomen Lernen eine wichtige Voraussetzung. Sie unterstützen und optimieren den Lernprozess und steigern die Lerneffizienz (vgl.

Martin & Nicolaisen 2015, 11-12). Tönshoff (2007, 331) betont, dass sich Lernstrategien gegen zwei Tendenzen richten:

[Z]um einen gegen die Infantilisierung der Lerner und ihrer intellektuelle und emotionale Abhängigkeit von straff organisierten Vermittlungsmethoden, zum anderen gegen die Überbetonung unbewusster Erwerbsprozesse, die weitgehend ausserhalb der Kontrolle der Lerner und des Lehrers liegen.

Durch die Unabhängigkeit, welche von Lernenden mit Lernstrategien gewonnen wird, können sie der schnell ändernden Informationsgesellschaft gerecht werden (vgl. ebd. 332).

Wir unterscheiden zwei Kategorien von Lernstrategien: Einerseits direkte Strategien, welche direkt auf den Lernstoff angewendet werden. Diese befähigen den Lernenden, das neu Gelernte zu ordnen, zu verarbeiten und im Gedächtnis zu speichern, sodass es jederzeit abrufbar ist. Andererseits indirekte Strategien, welche die Art und Weise des Lernens, das soziale Verhalten und die Gefühlsebene, die mit dem Lernen zusammenhängt, umfassen. Indirekte Strategien sind Voraussetzungen für effektives Lernen (vgl. Bimmel & Rampillon 2008, 64).

Lernstrategien übernehmen eine Schlüsselrolle beim autonomen Lernen. Durch die Auseinandersetzung mit Lernstrategien werden Lernende selbständiger und autonomer, indem sie ihre eigenen Fähigkeiten (weiter)entwickeln und ihre eigenen Lernwege erkennen, bewerten und effektiv gestalten können (vgl. Tönshoff 2007, 332-333).

2.3. Autonomie und Fremdsprachenlernen

Van Esch und St. John (2003, 17-18) nennen vor allem drei Gründe, wieso Autonomie im Fremdsprachenunterricht bedeutsam ist:

1. Die Lehrperson kann dem Lerner nie alles lehren, was er möchte oder braucht.
2. Heutzutage hat der Lerner die Möglichkeit, sich jeden Tag in authentischen Sprachumgebungen, z.B. im Internet, zu bewegen. Der Lerner kann sich also mithilfe unterschiedlicher Informationskanäle mit der Fremdsprache beschäftigen und braucht von der Lehrperson geeignete Strategien, um mit den authentischen Situationen zurechtzukommen und bestmöglich davon profitieren zu können.
3. Lernen ist ein eigenständiger Prozess, welcher nur durchlaufen werden kann, wenn der Lerner lernen will.

Daraus wird ersichtlich, dass Lehrpersonen auch die Rolle eines Beraters einnehmen sollten, anstatt nur die des ‚Wissensvermittlers‘. Auch Holec (1988, 7-9) ist der Meinung, dass Autonomie hauptsächlich das ‚Lernen lernen‘ im Fremdsprachenunterricht mit allen dazugehörigen Facetten beinhaltet.

2.4. Eigenschaften des autonomen Lernalers

Beck (1989, 171-172) fasst Qualifikationen zusammen, welche eigenständige Lernaler auszeichnen:

- sie bemühen eine Vielzahl von kognitiven Strategien;
- sie planen und steuern ihr Handeln zielbewusst;
- sie sind in der Lage, neues Wissen mit bereits beherrschtem in Beziehung zu setzen;
- sie beobachten ihre eigenen Verstehensprozesse;
- sie denken über den Verlauf ausgeführter Handlungen und Denkprozesse nach, ziehen Schlüsse aus dem Ergebnis ihrer Handlungen und verstehen es, ihr Wissen zu reorganisieren und umzustrukturieren;
- sie verfügen über ein reiches, gut organisiertes Wissen, das sie bei der Lösung von Aufgaben flexibel und reflexiv nutzen.

Laut Beck hat ein autonomer Lernaler vor allem in echten Anwendungsbereichen einen Vorteil gegenüber einem nicht-autonomen Lernaler, weil die nicht-autonomen Lernaler sich trotz potenziellen Scheiterns starr an eine erlernte Lernstrategie klammern. Für den Fremdsprachenunterricht sind nach Rampillon (1989, 50) vier bedeutende Qualifikationen eines autonomen Lernalers zu nennen:

- Sie (die autonomen Lernaler) haben eine Lernhaltung, die für den Spracherwerb förderlich ist.
- Sie haben Einsicht in sinnvolle Arbeits-(Lern-)organisationen und kennen die grundlegenden Lerntechniken zum Fremdspracherwerb.
- Sie beherrschen eine hinreichende Menge von Kommunikationsstrategien.
- Sie verfügen über interkulturelle Gesprächskompetenz.

Ein autonomer Lernaler zeichnet sich vor allem in der Handhabung von nicht didaktischem Material aus. Das heisst, dass ein solcher in einer authentischen Situation weiss, welche Lernstrategien ihm nun helfen könnten. Ein nicht-autonomer Lernaler bleibt starr an seiner gelernten Lernstrategie haften, auch wenn dies bedeutet, dass kein authentischer Austausch im realen Leben stattfinden kann.

Aus beiden Qualifikationsgruppen lassen sich Ziele, Konsequenzen und Verhaltensweisen für einen autonomiefördernden Fremdsprachenunterricht ableiten.

2.5. Organisationsformen des autonomen Unterrichts

Das Lernstrategien-Lernen bzw. das ‚Lernen lernen‘ sollte ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein, wie dies auch vom Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) aufgegriffen wird:

Das autonome Lernen kann gefördert werden, wenn ‚Lernen lernen‘ als ein fester Bestandteil des Sprachenlernens angesehen wird, sodass Lernende sich immer stärker ihrer eigenen Lernmethoden bewusst werden sowie der möglichen Optionen und welche davon für sie am geeignetsten sind. Selbst innerhalb des jeweiligen institutionellen Systems sind die Lernenden dann in zunehmendem Masse in der Lage, Ziele, Materialien und Arbeitsmethoden auszuwählen, die auf ihre eigenen Bedürfnisse, Motivationen, Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen abgestimmt sind (Europarat 2001, 140).

Lernstrategien sind Instrumente, welche nötig sind, um ein autonomer Lerner zu werden. Solche Strategien kann man sich nicht alle auf einmal aneignen, vielmehr geht es darum, sie curricular zu entwickeln. Das heisst, dass der Unterricht fördernd und unterstützend gestaltet werden sollte, damit der Aufbau von Strategien als ein Prozess wahrgenommen werden kann. Hierbei ist es wichtig, dass die Strategien nicht nur gelernt werden, sondern für die Lerner auch Möglichkeiten bestehen, diese auszuprobieren und zu üben. Mit Lernstrategien hat der Lernende die Möglichkeit, individuelle Entscheidungen in Bezug auf Organisation, Gestaltung und Kontrolle seines Lernprozesses zu treffen und sich von der Abhängigkeit der Lehrperson, des Lehrmaterials und der Lehrinstitution zu lösen (vgl. Neuner-Anfindsen 2005, 27-30).

Offene Unterrichtsformen sind ebenfalls ein Instrument, welches zur Autonomieförderung beitragen kann. Vor allem im Alphabetisierungsunterricht sollten solche Formen Einzug in den Kursraum finden, denn ihr Ziel ist es, alle Teilnehmer individuell und optimal zu erreichen. Auch Feldmeier (2010, 41) schreibt: „Alphabetisierungsunterricht ist durch eine starke Heterogenität geprägt, weshalb Methodenvielfalt die einzig richtige Antwort auf die Probleme der Praxis darstellt“.¹⁰

¹⁰ Für eine detaillierte Darstellung der offenen Unterrichtsmethoden siehe Feldmeier (2010, 40-85); Feldmeier (2009, 179-192); Wolff (2007, 325-326).

3. Lernspiele

3.1. Definition

Lernspiele gehören zu den ältesten und bekanntesten Formen des Spiels. Nach einigen Jahren des Verrufs hielten sie mit dem kommunikativen Ansatz wieder vermehrt Einzug in den Fremdsprachenunterricht (vgl. Karagiannakis 2008, 343). In jeder Gesellschaft sind Spielformen vorhanden, welche die Aneignung und Einübung von Verhaltensmustern und Vertrautheit mit bestimmten Situationen fördern können. Diese Funktionen machen das Lernspiel für den Fremdsprachenunterricht so interessant (vgl. Kleppin 2007, 263). Des Weiteren wirken sie aktivierend, motivierend und regen zu spielerischem Handeln an (vgl. Löffler 1979, 50).

Hansen und Wendt (1990, 22) unterscheiden, wie auch schon Löffler (1979, 79), drei Spielarten: Lernspiel, Darstellendes Spiel und Interaktionsspiel. Kleppin (2007, 263) hingegen betont, dass eine Trennung von Spieltypen, wegen der fehlenden Unterscheidung der Funktion und Struktur, bedeutungslos ist. Im Folgenden wird generell nur auf Lernspiele eingegangen, da dies der zentrale Begriff für diese Arbeit darstellt. In der Literatur findet sich keine allgemeingültige Definition für den Begriff *Lernspiel*, sondern vielmehr nur eine Ansammlung an Erklärungen und Kriterien. Hauptsächlich verbinden Lernspiele die Spieltätigkeit mit einem Lerneffekt (vgl. ebd. 263).

Kleppin (2007, 264) beschreibt sieben Kriterien, welche ein Lernspiel erfüllen muss, damit es von einer Aufgabe oder einer Übung unterschieden werden kann:

- Spiele müssen vor allem ein Spielziel haben, nicht nur ein Lernziel.
- Sie müssen so konzipiert sein, dass sie zur Lust an der Erfindung, am Entdecken, am Darstellen und an der konkreten Betätigung anregen.
- Sie müssen einen Spannungsbogen enthalten.
- Sie müssen offen sein, d.h. ihr Ausgang und die konkrete Ausgestaltung dürfen nicht vorgeschrieben werden.
- Sie können Wettbewerbscharakter haben und müssen dann Gewinn- und Verlierkriterien besitzen; das Spielziel kann aber auch allein durch Kooperation mit anderen zu erreichen sein.
- Sie müssen ihren eigenen Bewertungscharakter haben und die Möglichkeit zur Selbstevaluation bieten.
- Sie dürfen nicht vom Lehrer bewertet oder gar benotet werden, sie sind sanktionsfrei.

3.2. Ziele

Durch ihre flexible Einsatzfähigkeit und den offenen und ambivalenten Charakter können Lernspiele unterschiedliche Lernziele aufweisen. Vorteilhaft ist insbesondere das breite Spektrum zwischen Spass und Motivation auf der einen und dem

institutionalisierten Lernziel auf der anderen Seite (vgl. Inbar & Stoll 1976, 147-148). Des Weiteren sprechen sie verschiedene Lerntypen an, was den natürlichen Lernprozess unterstützt. Aus den oben erwähnten Gründen und auch weil die Lernziele durch die Spieler angepasst werden können, ist beim Einsatz von Lernspielen eine Förderung der Autonomie und Binnendifferenzierung¹¹ möglich (vgl. Kleppin 2007, 264). Zusätzlich zur spielerischen Einführung, Repetition und Vertiefung von Lerninhalten bieten Lernspiele folgende Vorteile (vgl. Karagiannakis 2008, 343; Kleppin 2007, 264-265):

- Förderung von kommunikativen Gegebenheiten und Strategien
- Übung bzw. Wiederholung von sprachlichen Strukturen
- Positive Wirkung auf das Kursklima
- Arbeiten mit unterschiedlichen Sozialformen
- Positive Einstellung zur Zielsprache
- Aktivitäten in authentischen Situationen
- Einsicht in kulturelle und landeskundliche Gewohnheiten

Reiss-Held und Hohbauer (2015, 22) schreiben zudem von einer autonomen Selbstkontrolle, welche nicht-kommunikative Lernspiele aufweisen können. Hervorzuheben ist vor allem, dass schwächere Lernende in Lernspielen Erfolgserlebnisse erzielen können (vgl. Bianchi et al. 1987, 86-87).

3.3. Durchführung von Lernspielen

Aus praktisch jeder Übung kann ein Lernspiel entwickelt werden, einzig der Spielaufwand sollte mit den erreichbaren Lerneffekten in einem sinnvollen Verhältnis stehen. Des Weiteren sollte das Ziel für die Lernenden immer transparent sein. Für eine Förderung der Autonomie sollten die Spielanleitungen knapp und kurz formuliert werden. Zusätzlich sollten die Spielgruppen heterogen gestaltet werden, damit nicht immer dieselben Personen gewinnen und verlieren (vgl. Kleppin 2007, 265).

Um mit einem Lernspiel die gewünschten Ziele zu erreichen, müssen bestimmte Kriterien berücksichtigt werden (vgl. Karagiannakis 2008, 34):

- Sowohl ein Lern- als auch ein Spielziel sollten vorhanden sein.
- Das Spiel sollte zu aktivem Handeln animieren.

¹¹ Unter Binnendifferenzierung versteht man Massnahmen, um Unterrichtsziele und -inhalte, welche in einer Teilnehmergruppe getroffen werden, möglichst an jeden einzelnen Teilnehmer anzupassen und zu optimieren (vgl. Feldmeier 2010, 87).

- Es sollte autonomiebasierte Elemente enthalten wie z.B. die Selbstevaluation.
- Durch die Lehrperson wird keine Bewertung vorgenommen.

Bei Erwachsenen kann der Einsatz von Lernspielen den Eindruck erwecken, dass der Unterricht infantilisiert wird. Hansen und Wendt (1990, 17) schreiben, dass diesem Gefühl entgegengewirkt werden kann, wenn der Lernertrag deutlich gemacht wird. Dementsprechend sollte das Lernspiel dem Alter und Kursniveau entsprechen.

Unter diesen Bedingungen kann ein Lernspiel nicht nur zu Entspannung und Erholung, sondern auch zu einer besseren Integration aller Teilnehmer führen, was eine positive Auswirkung auf die Kursatmosphäre haben kann. Ein Lernspiel sollte also behutsam und in kleinen Schritten eingeführt werden, um bestmögliche Erfolge zu erzielen (vgl. Karagiannakis 2008, 344).

3.4. Lernspiele und Alphabetisierungskurse

Lernspiele im Alphabetisierungsunterricht mit Erwachsenen haben in der Literatur bis dato keinen grossen Stellenwert. Feldmeier, welcher 2002 seine Magisterarbeit zu diesem Thema schrieb und anschliessend im Jahre 2004 zweimal einen Artikel¹² in der Zeitschrift *Deutsch als Zweitsprache* veröffentlichte, behandelt jedoch dieses Thema. Dadurch, dass eine entspannte Atmosphäre durch Lernspiele geschaffen werden kann, wird ein Angst- und Hemmungsabbau erreicht. Dies wiederum führt zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls (vgl. Feldmeier 2004b, 38). Insbesondere durch die äusserst heterogene Klassenzusammensetzung in Alphabetisierungskursen bieten sich Lernspiele an. Dadurch, dass diese zu einer Interaktion zwischen den Teilnehmern führen und eine autonome Evaluation der Teilnehmer ermöglichen, fördern sie einen abwechslungsreichen Unterricht (vgl. Hansen & Wendt 1990, 17). Im Gegensatz zur Theorie zeigt das Projekt *Alphamar* (vgl. Albert et al. 2015, 120), welches unter anderem Lernspiele in Bezug auf den Gesamtlernfortschritt bei Analphabeten untersucht, dass Spiele einen leicht negativen Einfluss haben. Ein Ergebnis, dass jedoch aufgrund der kleinen Stichprobe N=25 relativiert werden muss.

¹² Die *Alpha-Box als Unterrichtskonzept für die Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen in der Zweitsprache Deutsch* (2004a) und *Der Einsatz von Spielen in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener* (2004b).

4. Konzeption der Alpha-Box

4.1. Die Alpha-Box

Die Alpha-Box wurde von Alexis Feldmeier (2004a) erstmals in der Zeitschrift *Deutsch als Zweitsprache* vorgestellt, nachdem er seine Magisterarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache zum Thema *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch unter besonderer Berücksichtigung des Spieleinsatzes* verfasst hat. Die Alpha-Box findet seit geraumer Zeit im Bereich der Alphabetisierungsarbeit, hauptsächlich in Deutschland, Anwendung. Dies liegt sicherlich auch daran, dass Feldmeier der Autor des *Konzepts für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs* ist und dort Elemente der Alpha-Box aufgenommen hat. Die neueren Alphabetisierungslehrwerke entsprechen diesem Konzept, aus diesem Grund ist ein Teil der Alpha-Box beispielsweise im *Schritte plus Alpha* anzutreffen. Obwohl der Artikel von Feldmeier hauptsächlich Kurslehrpersonen mit wenig oder keiner Erfahrung ansprechen soll, ist das Potenzial der Alpha-Box auch für erfahrene Lehrpersonen zu erkennen. Für die Umsetzung des Rahmencurriculums der Schweiz ist das Unterrichten mit teilnehmerzentrierten Interessensschwerpunkten von zentraler Bedeutung (vgl. Lenz et al. 2009, 43-44). Hier kann die Alpha-Box von gutem Nutzen sein.

Die Alpha-Box zeichnet sich in erster Linie durch die Produktion von Kursmaterial durch die Teilnehmer selbst aus. Das grundlegende Ziel dabei ist es, den Mangel an Unterrichtsmaterial im Bereich des Analphabetismus zu überwinden. Vor allem im Bereich der Lehrmittel ist die Alphabetisierung im Vergleich zu DaZ oder DaF immer noch unterrepräsentiert. Durch die eigene Herstellung von Kursmaterial können die Teilnehmer verschiedene Fähigkeiten weiterentwickeln, wie zum Beispiel der Umgang mit Schere, Leim und verschiedensten Schreibmaterialien. Zudem spart die Kurslehrperson Vorbereitungszeit ein, die bei herkömmlichen Lehrmethoden anfallen. Am Ende des Alphabetisierungsprozesses hat jeder Teilnehmer seine eigene Alpha-Box mit Buchstabenkarten, Spielen und Materialien, welche für eine vielfältige Alphabetisierungsarbeit erforderlich sind. Für die erfolgreiche Gestaltung einer Alpha-Box müssen vorgängig die Kursziele festgelegt werden. Dabei sollte die Frage im Zentrum stehen, wozu die Teilnehmer alphabetisiert werden: Um einen späteren, regulären Deutschkurs zu besuchen, wegen vorgegebener Teilnahmepflicht durch das Sozialamt oder aus anderen Gründen? Diese Frage ist nicht nur zentral, um die

Lernmotivation der Teilnehmer zu erkennen, sondern vielmehr auch, um die Themenwahl nach Interessenschwerpunkten zu wählen. Aufgrund dieser Überlegungen haben die Teilnehmer eine realistischere Möglichkeit, das Kursziel auch zu erreichen. Auf der Basis der hergestellten Unterrichtsmaterialien kann mit mannigfaltigen Unterrichtsmethoden¹³ gearbeitet werden. Bei der Herstellung des Unterrichtsmaterials und dessen Integration in den Kurs sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt (vgl. Feldmeier 2004a, 35-36).

Die in dieser Arbeit betrachteten Alphabetisierungskurse richten sich allesamt an heterogen zusammengesetzte Gruppen mit unterschiedlichen Analphabetentypen. Oftmals sind lernungsgewohnte Teilnehmer in den Alphabetisierungskursen anzutreffen, welche wenig bis keine Erfahrung mit institutionalisiertem Lernen haben und somit Schwierigkeiten in Bezug auf ihre Lernprozesse aufweisen können. Die Lerntraditionen der Herkunftsländer spielen dabei eine wichtige Rolle, denn Schule allein ist noch kein Garant für die Lerngewohnheit der Teilnehmer. Vielmehr ist ausschlaggebend, ob die entsprechenden schulischen Institutionen auf die gleichen Aspekte (z.B. Lernerautonomie) wie unsere Gesellschaft Wert legen (vgl. Feldmeier 2010, 21-22). Gerade für Lernungsgewohnte ist das Prinzip der Alpha-Box mit vielen Vorteilen verbunden: Denn mit der Alpha-Box wird zum einen ein starres Abarbeiten des Lehrbuchs vermieden und zum anderen fehlen den lernungsgewohnten Teilnehmern zum Teil Grundbildungen wie rechnerische Fertigkeiten oder motorische Fähigkeiten wie z.B. der Umgang mit einer Schere. Durch das Produzieren des Unterrichtsmaterials und dank den unterschiedlichen Unterrichtsmethoden kann die Grundbildung der Teilnehmer geschult werden. Des Weiteren kann die Alpha-Box motivationsfördernd wirken, weil sich die Wortschatzarbeit an den Interessensgebieten der Teilnehmer orientiert. Zudem ist durch die Materialherstellung gewährleistet, dass die Kursstunden abwechslungsreich gestaltet sind und nicht nur das Lesen und Schreiben geübt wird. Des Weiteren zeichnet sich die Alpha-Box dadurch aus, dass verschiedene Sinne angesprochen werden. Gerade dies ist von besonderer Bedeutung für lernungsgewohnte Teilnehmer (vgl. Kukharensko & Noack 2010, 89).

¹³ Für eine detaillierte Beschreibung der Unterrichtsmethoden siehe Feldmeier (2010, 44-84).

4.2. Die Alpha-Box im Alphabetisierungskurs

Die Alpha-Box wurde von August bis Dezember 2015 in einem Alphabetisierungskurs der Stufe 1 vom HEKS in Thun in den Unterricht einbezogen. An jedem Kurstag wurde mit dem Konzept 20 bis 30 Minuten gearbeitet. Dies entspricht ungefähr einem Drittel der Kurszeit. Da es sich in diesem Kurs um Teilnehmer handelte, welche keine Kenntnisse des lateinischen Schriftsystems aufwiesen, wurde auf ein kleinschrittiges Einführen der Alpha-Box geachtet, um die Teilnehmer nicht zu überfordern. Die Teilnehmer konnten ihre Alpha-Box bei Bedarf mit nach Hause nehmen, um so zu Hause das Gelernte zu wiederholen und zu festigen.

In der ersten Woche wurde den Teilnehmern ein kleiner Schuhkarton ausgehändigt, in welchen sie von nun an die selbstgemachten Materialien legen konnten. Der Schuhkarton wurde mit ihrem Namen beschriftet und wer wollte, konnte ihn personalisieren.

Da Karten laut Feldmeier zu den effektivsten Unterrichtsmaterialien gehören, wurden vom ersten Kurstag an Buchstabenkarten im Unterricht eingesetzt (vgl. Feldmeier 2004a, 37). Vorlagen für Buchstabenkarten sind im *Schritte plus Alpha* bereits vorhanden, von diesen wurde jedoch abgesehen, da sie zu Missverständnissen führen könnten, weil ihre Schreibweise nicht genügend differenziert ist. Beispielsweise sind die Buchstaben *I* (grosses *i*) und *l* (kleines *L*) sehr ähnlich. Weis (2009, 26) hebt die Wichtigkeit eines Schrifttyps hervor, welcher eine genaue Unterscheidung der Buchstaben erlaubt. Aus diesem Grund wurden eigene Karten hergestellt (siehe Anhang VII). Die Teilnehmer sollten die Kärtchen ausschneiden und die Buchstaben ausmalen, sodass sie mit diesen vertraut werden konnten. Dies hatte nicht nur das Üben des Umgangs mit Schreibutensilien zum Ziel, sondern dadurch konnten die Teilnehmer auch ihr Wissen über die Buchstabenformen festigen (Feldmeier 2010, 50-52). Durch das Ausmalen der Buchstaben wird die Hand vorbereitet und geschult, was anschliessend zu einer schöneren und leichteren Schrift führen kann (vgl. Rokitzki 2010, 96). Mit den Buchstabenkarten wurde danach in unterschiedlichster Weise gearbeitet: Zum einen konnten die Teilnehmer in Partnerarbeit Silben und Wörter legen und lesen, zum anderen konnten sie die Silben und Wörter, welche sie schreiben sollten, zuerst mit den Karten legen und anschliessend abschreiben – was vor allem für die Lernenden, welche noch etwas Mühe hatten, von Vorteil war. Dieses Vorgehen bezeichnet nicht nur Feldmeier (2004a, 37) als abwechslungsreich und binnendifferenzierend, sondern auch

Weis (2009, 26) hebt die Vorteile von Karten hervor, welche zum Legen von neuen Wörtern oder zur Wiederholung dienen können. Besonders das regelmässige und stetige Wiederholen der Buchstaben gehört zu den direkten Lernstrategien und ermöglicht dem Lerner, das neu Gelernte abzuspeichern und nicht zu vergessen (Bimmel & Rampillon 2008, 68).

In der Kursmitte, das heisst Anfang Oktober, wurde die Verwendungsweise der Buchstabenkarten weiter ausgedehnt, da die Teilnehmer nun über einfache Buchstabenkenntnisse verfügten. Dazu konnten die Teilnehmer individuell aus verschiedenen Medien (Zeitungen, Prospekte, Kataloge, Kopien aus DaZ-Lehrwerken etc.) Bilder suchen und diese ausschneiden. Die Bilder wurden anschliessend so eingesetzt, dass die Teilnehmer je nach Kenntnisstand den dazugehörigen Buchstaben oder das entsprechende Wort mit den Buchstabenkarten dazu legen konnten. Durch das Auswählen der Bilder durch die Teilnehmer wurde eine Binnendifferenzierung gewährleistet, zudem wurden die Teilnehmer dadurch mit einer weiteren direkten Lernstrategie vertraut gemacht, welche dazu führen sollte, dass das neu Gelernte im Gedächtnis abgespeichert wird und jederzeit abrufbar ist (vgl. Bimmel & Rampillon 2008, 66). Anschliessend fungierten die Bilder auch als eine Art *Memory-Spiel*, indem die Teilnehmer die Bilder umdrehten und mündlich das zugehörige Wort sagen sollten. Dies hatte den Effekt, dass die Teilnehmer neben Lese- und Schreibkompetenzen auch einen mündlichen Wortschatz weiterentwickeln konnten – was in Alphabetisierungskursen ebenfalls eine zentrale Rolle spielen sollte (vgl. Albert et. al 2009, 49). Zudem diente das Lernspiel zur Entspannung nach Schreib- oder Leseübungen.

In den ersten Wochen wurde darüber hinaus die Arbeit mit Holzbuchstaben eingeführt. Diese haben eine Grösse von ca. 10 cm und bestehen aus strapazierfähigem Holz. Sie stammen aus England und besitzen daher eine gut differenzierte Schreibweise der Buchstaben, wie sie auch bei uns gebräuchlich ist.¹⁴ Die Holzbuchstaben dienten der Arbeit mit dem Tastsinn, zur Einführung, Einprägung und Wiederholung von Buchstaben und Silben (vgl. Feldmeier 2004a, 38-39).

¹⁴ So deckt sich beispielsweise der in Schweizer Deutschkursen gebräuchliche Buchstabe ‚a‘ mit der Schreibweise im englischen Bereich, während die Holzbuchstaben aus Deutschland oftmals ‚a‘ verwenden. Von einem Schweizer Produkt musste aus Kostengründen abgesehen werden.

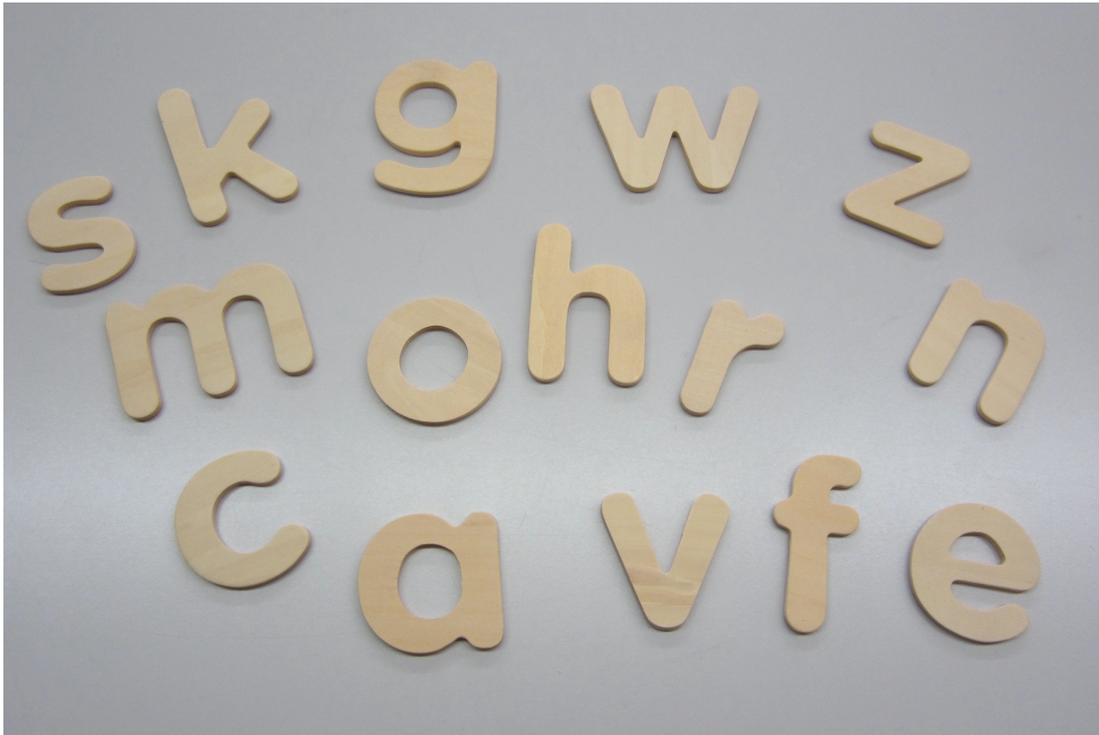


Abb. 1: Holzbuchstaben (eigene Quelle)

So hob auch Maria Montessori die Arbeit mit Berührung und Wiederholung hervor, weil durch die entsprechende Bewegung der Hand die Form ins visuelle Gedächtnis eingeprägt werden kann, um sie so später zu reproduzieren (vgl. Ludwig & Schulz-Benesch 1998, 2010).

Da im Alphabetisierungskurs neben Lese- und Schreib- auch Rechenkompetenzen ausgebildet werden sollten, wurde gegen Ende der Kurszeit, das heisst im November, *Bingo* als Lernspiel eingeführt. Dazu wurden die Kursteilnehmer in Gruppen aufgeteilt: In jeder Gruppe gab es einen Teilnehmer, welcher die Zahlen zog und vorlas und die restlichen Teilnehmer mussten die Zahlen, die sie von ihrem Mitspieler hörten, korrekt auf dem Bingoblatt ankreuzen. Sobald ein Teilnehmer eine waagrechte oder senkrechte Linie durchgehend angekreuzt hatte, musste er ‚Bingo‘ rufen und die Zahlen laut vorlesen – waren sie korrekt, hatte er gewonnen und wurde der neue ‚Zahlenzieher‘. Dieses Lernspiel hatte die Festigung der Zahlenkenntnisse zum Ziel, und war eine willkommene Auflockerung. Durch das Lernspiel konnte nicht nur ein entspanntes Kursklima geschaffen werden, das auch für die indirekten Lernstrategien wichtig ist, sondern die Lernenden konnten sich auch gegenseitig helfen, sodass eine Atmosphäre der Kooperation entstehen konnte (vgl. Bimmel & Rampillon 2008, 73-74).

Bei der Alpha-Box ist zu bedenken, dass sie in der Vorbereitungsphase für die Lehrperson sehr zeit- und kostenintensiv sein kann. Zum einen müssen die

Buchstabenkarten von Hand gefertigt werden, weil es keine Schriftart gibt, welche durch eine genügende Differenzierung aller Buchstaben gekennzeichnet ist. Zum anderen müssen die Holzbuchstaben gekauft werden, was je nach Kurs eine kostentechnische Unmöglichkeit sein könnte. Alternativ können diese natürlich ebenfalls von Hand gefertigt werden, dies nimmt aber neben handwerklichem Geschick auch deutlich mehr Zeit in Anspruch. Andernfalls bietet sich, wie Feldmeier (2004, 38-39) erwähnt, Karton an, welcher aber längst nicht so stabil wie Holz ist und deswegen nicht über eine lange Lebensdauer verfügt.



Abb. 2: Beispiel einer Alpha-Box (eigene Quelle)



Abb. 3: Beispiel einer Alpha-Box (eigene Quelle)

5. Alphabetisierungskurse im Kanton Bern

Alle Alphabetisierungskurse im Kanton Bern werden von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern subventioniert. Die verschiedenen Unterrichtskonzepte der jeweiligen Institutionen durften, falls welche vorhanden waren, für diese Arbeit eingesehen werden. HEKS, Lernpunkt und die VHS Biel gehören zu den Institutionen, welche sich bereit erklärten, bei der vorliegenden Studie mitzumachen.

5.1. HEKS, Thun

Das HEKS bietet in Thun insgesamt vier Alphabetisierungskurse an. Eine Lehrperson unterrichtet zwei Kurse der Stufe 1, während eine zweite Lehrkraft in den beiden Kursen auf der Stufe 2 Unterricht erteilt. Beide Kurse der Stufe 1 waren Teil dieser Studie. In einem Kurs wurde die Alpha-Box getestet, mit welcher jeweils ungefähr 20 bis 30 Minuten pro Kurstag gearbeitet wurde. Der zweite Kurs wurde von der Lehrperson wie üblich unterrichtet, damit diese Teilnehmer als Kontrollgruppe fungieren konnten. Auf diese Weise konnten Bedingungen geschaffen werden, die für diese Studie wichtig waren: Experimental- und Kontrollgruppe unterschieden sich hinsichtlich der Unterrichtsmethoden, waren aber bezüglich Ort, Institution und Lehrperson identisch.

Das Kursangebot der HEKS-Alphabetisierungskurse umfasst total zwei Alphabetisierungsstufen. Sie dauern in der Regel ein Semester und eine Wiederholung des Kurses ist auf Empfehlung der Lehrperson möglich. Die Kurse bestehen aus maximal zehn Teilnehmern. Diese werden wöchentlich im Rahmen von zwei Doppellektionen à 45 Minuten unterrichtet, was ein Total von 64 Kurslektionen ergibt. Gebunden an die Ferienregelungen der Volksschule der Stadt Thun war in diesem Semester die kursfreie Zeit im Herbst vom 21.09.-11.10.2015. Das achtseitige Alphabetisierungskonzept des HEKS wurde letztmals 2011 geändert und nimmt keine Trennung der zwei unterschiedlichen Alphabetisierungsstufen vor. Die HEKS-Kurse richten sich an fremdsprachige Erwachsene, welche keine oder kaum Kenntnisse des lateinischen Schriftsystems verfügen, bereits vorhandene Deutschkenntnisse ausbauen wollen und nur über wenig Lernerfahrung verfügen. Binnendifferenzierung und individuelle Förderung sieht das Unterrichtskonzept als wichtige Eckpfeiler in der Alphabetisierung. Folgende Lernziele werden im Kurs verfolgt:

Lerner können...

- ... die Buchstaben im Schriftbild und im Lautbild erkennen.
- ...Buchstaben verbinden, Silben und Wörter lesen und schreiben.
- ...verfügen über ein einfaches Leseverständnis.
- ...die deutsche Phonetik differenzieren.
- ...einfache Sätze im Alltag verstehen und anwenden.
- ...einen Ordner führen.
- ...Abmachungen einhalten und selbständig Hausaufgaben lösen.

Auf einer weiteren Konzeptseite werden die Kursziele bezüglich sozialer Integration und Zusatzaktivitäten sowie Indikatoren zu deren Messung beschrieben.

Vorgängig und am Ende des Kurses wird eine Teilnehmerevaluation durchgeführt, die als Grundlage für die Kurseinteilung dient. Laut Unterrichtskonzept wird in den Kursen vorwiegend mit *Schritte plus Alpha*, *Alphabet Spuren*, *Buchstabenwerkstatt*, einer Materialsammlung der Lehrperson und dem *LEZUS* Ordner gearbeitet. Die Lehrperson der Stufe 1 unterrichtete im untersuchten Semester jedoch nur mit eigenen Materialien und nicht mit einem Lehrbuch. Die Unterrichtsblätter eines jeden Teilnehmers wurden in einem Mäppchen eingeordnet, welches am Ende des Kurses von der Lehrperson eingesammelt und bis zum nächsten Kurstag im Kursschrank aufbewahrt wurde.

5.2. Lernpunkt, Bern

Der Lernpunkt der Heilsarmee Schweiz in Bern unterrichtet im Ganzen sechs Alphabetisierungskurse an drei verschiedenen Standorten: Zwei Kurse auf der Stufe 1, einen Kurs auf der Stufe 2 und einen Nachalphabetisierungskurs in Bern, sowie je einen gemischten Kurs an den Standorten Burgdorf und Konolfingen. Zudem werden in einigen Durchgangszentren einmal wöchentlich Alphabetisierungskurse durchgeführt. Die Stufe 2 und der Nachalphabetisierungskurs werden von der gleichen Lehrperson unterrichtet, alle anderen Kurse werden von verschiedenen Personen durchgeführt. In den Alphabetisierungskursen werden total 80 Stunden unterrichtet, dazu kommt ein zusätzliches Modul *Konversation*, welches einmal pro Woche stattfindet und total 40 Stunden pro Semester unterrichtet wird. In diesem Modul lernen die Teilnehmer mündlich deutsche Ausdrücke; Lesen und Schreiben wird nicht vorausgesetzt. Insgesamt werden die Teilnehmer folglich sechs Stunden pro Woche unterrichtet; vier davon im regulären Alphabetisierungsunterricht und eine Doppelstunde im

Konversationsmodul. Dies ergibt mit 120 Stunden – mit Ausnahme des Intensivkurses von Formazione – pro Semester das höchste Stundensoll aller Alphabetisierungskurse im Kanton Bern. Kursferien waren im Herbst vom 05.10.-11.10.2015. Die Kurse dauern in der Regel ein Semester und eine Wiederholung des Kurses ist auf Empfehlung der Lehrperson möglich und gängig. Die maximale Teilnehmerzahl in den Alphabetisierungskursen ist 12.

Das elfseitige Unterrichtskonzept beschreibt die Alphabetisierungskurse der Stufe 1 und 2. Für den Nachalphabetisierungskurs gibt es ein eigenes Unterrichtskonzept, auf welches hier nicht näher eingegangen wird. Das Alphabetisierungskonzept wurde letztmals im Jahre 2013 geändert und beschreibt auf einer Seite den Aufbau der Kurse, welche in neun Lerneinheiten aufgeteilt sind. Für jede dieser Einheiten bestehen Minimalziele, welche als Grundlage für den Unterricht dienen sollen. Auf den darauffolgenden zehn Seiten werden die einzelnen Lernziele der Einheiten beschrieben. Die Lernziele beinhalten unter anderem folgende Elemente:

- Buchstabenerkennen in gesprochener und geschriebener Sprache
- Buchstaben phonetisch im Wort zuordnen
- Gross- und Kleinbuchstaben unterscheiden und zuordnen können
- Silbenlesen
- Ausgewählte Wörter lesen
- Buchstaben abschreiben
- Buchstaben- und Silbendiktate weitgehend richtig schreiben können
- Kennen von Zahlen und Ziffern

Das Unterrichtsmaterial wurde von den Lehrpersonen des Lernpunkts in Form von Unterrichtsblättern selber hergestellt. Diese wurden von den Teilnehmern gelöst und anschliessend in ihren Ordner abgelegt. Der Ordner wurde immer von den Teilnehmern mit nach Hause genommen und wieder mitgebracht.

5.3. VHS, Biel-Lyss

Die VHS in Biel bietet total acht Alphabetisierungskurse an, zwei davon sind im Bereich der Nachalphabetisierung. Zudem bieten sie in einigen Durchgangszentren in der Region Alphabetisierungskurse für Zweitsprachlernende an. Der Kurs auf der Stufe 1 ist Teil dieser Studie. Die Kurse dauern jeweils von August bis Januar und beinhalten 72 Kursstunden, welche sich aus je zwei Doppelstunden pro Woche ergeben. Alle Kurse

werden von einer unterschiedlichen Lehrperson unterrichtet. Die VHS hat insgesamt fünf Wochen Ferien, welche sich wie folgt zusammensetzen: Herbstferien vom 04.10.-18.10.2015 und Winterferien vom 13.12.2015-03.01.2016. Die Kurse richten sich vor allem an Migranten, mit nur wenig Schulerfahrung. Die maximale Teilnehmerzahl beträgt 14 Personen pro Kurs. Alle Alphabetisierungskurse arbeiten mit dem Lehrwerk *Alphaplus*, somit wurde auch die studienrelevante Gruppe mit diesem Lehrmittel unterrichtet. Die VHS hat kein Alphabetisierungskonzept.

5.4. ISA, Bern

Die ISA in Bern unterrichtet insgesamt fünf Kurse. Die Kurse haben alle jeweils eine andere Stufe, beginnend mit Stufe 1. Die ISA ist die einzige Institution im Kanton Bern, die vorgängig zu den Alphabetisierungskursen einen obligatorischen Kurs – *Einstieg Deutsch mündlich* – für alle Analphabeten verlangt, welche über kein mündliches Verständnis verfügen. Alle Kurse werden jeweils von unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet. Die Semester bei der ISA beginnen immer im November und April und dauern fünf Monate. Sie beinhalten total 74 Lektionen à 50 Minuten. Eine maximale Teilnehmerzahl wird von der ISA nicht vorgegeben. Die niederschweligen Kurse richten sich vor allem an Migranten mit wenig Schulerfahrung.

Das Unterrichtskonzept der ISA aus dem Jahre 2010 beinhaltet auf die entsprechenden Stufen zugeschnittene Dokumente. Die Lernziele der Stufen 1-3 werden auf fünf Seiten beschrieben, wobei die Lernziele des Alphabetisierungskurses der Stufe 1 unter anderem Folgendes beinhalten:

- Schreiben und Lesen von Buchstaben, Silben und Wörtern
- Buchstaben dem Laut zuordnen
- Erkennen von Gross- und Kleinbuchstaben
- Buchstaben, Silben und Wörter hören und erkennen
- Schreiben auf Linien
- Kennen von Zahlen und Ziffern

Auf der Stufe 1 wird mit folgenden Lehrmitteln unterrichtet: *ABC Domino 1 – Alphabetisierung und Deutsch* und *Alpha 123 Grundkurs*.

5.5. Formazione, Bern

Formazione bietet ungefähr alle drei Monate intensive, das heisst fünfmal pro Woche, Alphabetisierungskurse an. Zu den Lernzielen und Lernmaterialien wollte die Bereichsleitung keine Angaben machen.

Teil II: Empirie

6. Untersuchungsdesign

Die vorliegende, mehrmethodisch angelegte Masterarbeit untersucht die erste Stufe von Alphabetisierungskursen in drei von fünf Kursen im Kanton Bern. In den Kursen sind somit Teilnehmer anzutreffen, welche über keine Kenntnisse des lateinischen Schriftsystems verfügen. Dabei wird folgender Forschungsfrage nachgegangen:

Erzielen Kursteilnehmer des Alphabetisierungskurses der Stufe 1 mithilfe der *Alpha-Box* bessere Lernerfolge als in herkömmlichen Alphabetisierungskursen?

Für diese Studie wurden drei von insgesamt fünf Institutionen ausgewählt – HEKS, Lernpunkt und die VHS Biel. Die Einrichtung *Formazione* weist ein intensives Kursprogramm auf und ist aus diesem Grund nicht vergleichbar mit den anderen Institutionen. Die ISA hat sich zwar zur Teilnahme am Forschungsprojekt bereit erklärt, jedoch liess sich dort kein Lehrpersonal finden, das gewillt war mitzumachen. Insgesamt nahmen fünf Kurse an der Studie teil, darunter einer, in dem die Alpha-Box getestet wurde und einer, in dem die Pretests durchgeführt wurden. Die Einrichtungen, welche an der Studie teilnahmen, richten ihr Angebot an Asylsuchende (Ausweis N), vorläufig aufgenommene Ausländer und Flüchtlinge (Ausweis F) sowie anerkannte Flüchtlinge und Personen mit einer Aufenthaltsbewilligung (Ausweis B).

In dieser Studie fungierten je ein HEKS-Kurs als Experimentalgruppe und ein HEKS-Kurs als Kontrollgruppe. Die beiden Kurse fanden jeweils am selben Tag und bei derselben Lehrperson statt und unterschieden sich lediglich im Treatment.¹⁵ Während in der Experimentalgruppe die Alpha-Box an jedem Kurstag 20 bis 30 Minuten einbezogen wurde, war dies in der Kontrollgruppe nicht der Fall. Die Personen wurden vorgängig zufällig von der Institution auf die beiden Kurse aufgeteilt. In allen vier Kursen – zwei HEKS-Kurse, ein Lernpunkt-Kurs und ein VHS-Kurs – wurden zu zwei Zeitpunkten Lernerfolgskontrollen und Interviews durchgeführt. Um die komplexen Lernprozesse in den stark heterogenen Alphabetisierungskursen erfassen zu können, wurde eine Methodentriangulation angewendet. Auf diese Weise konnte der Lernerfolg auf verschiedenen Ebenen dokumentiert und beschrieben werden. Die Triangulation ist die

¹⁵ Unter *Treatment* versteht man unabhängige Variablen wie in diesem Beispiel die Alpha-Box.

am häufigsten gewählte Methode, wenn es darum geht, die Ergebnisse auf möglichst verschiedene Daten zu stützen. Sie hat zum Ziel „[...] ein umfassenderes, die verschiedenen Facetten des untersuchten Gegenstandes berücksichtigendes und damit angemesseneres Bild zu ermöglichen“ (Aguado 2014, 52). Durch den Einbezug verschiedener Teilaspekte kann der Erkenntnisgewinn gesteigert werden (vgl. ebd. 52).

Bei der quantitativen Erfassung des Lernerfolgs wurde von einer bei experimenteller Forschung üblichen Prä-Messung abgesehen, da es sich um die erste Stufe der Alphabetisierung handelte. Die Teilnehmer hatten dementsprechend keine Vorkenntnisse und deswegen waren vorgängig auch keine relevanten Unterschiede zwischen den Teilnehmern zu erwarten. Zusätzlich wäre eine Kontrolle an den ersten Kurstagen aus Gründen der Moral nicht vertretbar gewesen, da dies bei den Lernenden infolge Versagensgefühlen zu Irritation und Demotivation hätte führen können. Alle Institutionen wiesen eine unterschiedliche Anzahl von Kurswochen und Kursstunden auf. Aus diesem Grund wurden im Hinblick auf die Lernerfolgskontrollen die Kurswochen der HEKS-Kurse als Richtwert genommen, weil in einem dieser Kurse die Alpha-Box getestet wurde. In die Praxis umgesetzt bedeutet dies, dass in allen Kursen am 15. Kurstag die erste Lernerfolgskontrolle und am 30. Kurstag anschliessend eine zweite Kontrolle durchgeführt wurde. Trotz 32 Kurstagen wurde dieses Intervall gewählt, da aus persönlicher Erfahrung viele Teilnehmer in den letzten Kurswochen vom Kurs fernbleiben. Mithilfe dieser beiden Lernerfolgskontrollen sollten allfällige Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe ermittelt werden, um damit die Frage zu untersuchen, ob die Alpha-Box zu besseren Resultaten führt als herkömmlicher Unterricht. Gleichzeitig konnten mit diesen Kontrollen auch Differenzen im Lernerfolg zwischen allen Untersuchungsgruppen festgestellt werden (vgl. Darsow & Felbrich 2014, 231-235).

Für die qualitative Untersuchung wurden in allen Kursen soweit möglich je zwei Teilnehmer aus Eritrea, Syrien und Sri Lanka im Rahmen von Leitfadeninterviews befragt. Gemäss der Statistik des Staatsekretariats für Migration (SEM) vom August 2015 (vgl. SEM 2015a) gehören diese Nationalitäten zu den fünf grössten Flüchtlingsgruppen in der Schweiz, zusammen mit Afghanen und Somalier. Die beiden Letzteren wurden in der qualitativen Untersuchung jedoch nicht berücksichtigt, um eine ethnisch diversifizierte Auswahl an Interviewpartnern zu erhalten. Somit wurden in allen Kursen Teilnehmer aus drei verschiedenen Kulturarealen (Horn von Afrika, naher

Osten und Südasien) befragt. Bei den Leitfadeninterviews musste ein besonderer Faktor berücksichtigt werden, welcher zu Schwierigkeiten hätte führen können: Die Sprachbarriere. Die Teilnehmer der Alphabetisierungskurse weisen zum Teil wenig bis gar keine mündlichen Deutschkenntnisse auf. Dieser Schwierigkeit wurde durch das Hinzuziehen von Dolmetschern für die jeweiligen Erstsprachen – Tigrinya, Arabisch und Tamil – entgegengewirkt. Hier wurde darauf geachtet, dass es Dolmetscher mit Flüchtlingshintergrund aus den jeweiligen Kulturarealen sind. Das heisst, alle Dolmetscher haben ebenfalls den Asylprozess durchlaufen oder befanden sich zum Zeitpunkt der Interviews noch darin. Damit wurde versucht zu vermeiden, den Probanden das Gefühl zu vermitteln, dass sich diese Interviews in irgendeiner Form auf ihren Asylstatus auswirken könnten, da sich einige Asylgesuche der Interviewten noch in Abklärung durch das SEM befanden. Des Weiteren sollte der Einbezug von Dolmetschern Verständigungsschwierigkeiten sprachlicher oder kultureller Art mindern und die Sichtweisen der Teilnehmer umfassend zum Ausdruck bringen. So sollte ermöglicht werden, dass alle Probanden die Fragen verstehen und diese so ausführlich beantworten konnten, wie sie dies wünschten (vgl. Kruse et al. 2012, 81).

Die Lernerfolgskontrollen dienten zur Gewinnung primärer Daten. Die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse wurden in einem zweiten Schritt dazu verwendet, die quantitativen Erkenntnisse zu untermauern oder relativieren. Wichtig zu ermitteln war hierbei, welche Lernerfolge die Teilnehmer in Bezug auf ihre Lese-, Schreib- und die Grundbildung erreichten, denn letztlich ging es darum herauszufinden, ob Teilnehmer mit der Alpha-Box bessere Erfolge erzielten.

6.1. Angaben zu den Teilnehmern

In den Kursen waren je neun bis zwölf Teilnehmer eingestuft. Die Kurse waren ausgeprägt heterogen, wiesen jedoch in Bezug auf ihre Diversität gewisse Gemeinsamkeiten auf:

- Herkunftsländer und Muttersprache: In allen Kursen bestand eine grosse Vielfalt an Nationalitäten und Muttersprachen.
- Alter: Alle Teilnehmer waren erwachsen und zwischen 18 und 76 Jahren alt.
- Geschlecht: An der Studie nahmen 23 Frauen und 20 Männer teil.
- Analphabetengruppe: Die Kurse waren geprägt von einer heterogenen Zusammensetzung in Bezug auf die schulischen Vorkenntnisse. So waren in allen

Kursen einige primäre Analphabeten und Zweitschriftlernende. Auch gab es funktionale Analphabeten, welche in ihrer Muttersprache unzureichend alphabetisiert waren.

Aus diesen Punkten wird ersichtlich, dass eine Besonderheit dieser Kurse die sehr grosse Heterogenität ist. Auch hinsichtlich der Aufenthaltsdauer in der Schweiz, der Bildungsbiographie, der persönlichen Lernziele und des religiösen Hintergrunds herrschte eine grosse Divergenz. Die Kursatmosphäre, die dominierenden Sprachen und die Kurszusammensetzung hätten sich laufend verändern können, solange es noch freie Kursplätze gegeben hätte – bei dieser Studie waren jedoch alle Kurse innerhalb der ersten Wochen ausgebucht, was zu robusteren Erkenntnissen führt.

Die funktionalen Analphabeten und Zweitschriftler durchlaufen die erste Alphabetisierungsstufe normalerweise nur einmal und gehen dann weiter zur zweiten Stufe. Bei den primären Analphabeten kommt es vor, dass sie die erste Stufe mehrmals durchlaufen müssen, bis ihre schriftlichen Fertigkeiten automatisiert sind. Ob eine Person den Kurs wiederholen muss, wird von der zuständigen Lehrperson bestimmt.

6.2. Testkonstruktion

Im Bereich des Analphabetismus sind einige Prüfungen auf dem Markt erhältlich. Diese Prüfungen wie z.B. die *Telc Lesen und Schreiben Basis 1 und 2* oder die *lea-Diagnostik* prüfen Lernende, die schon gewisse Kenntnisse des lateinischen Schriftsystems haben. Da die Teilnehmer der vorliegenden Studie erst seit 15 Kurstagen alphabetisiert wurden und vorgängig keinen anderen Deutschkurs besuchten, wäre ein solcher Test für sie zu anspruchsvoll gewesen. Zudem wurden in dieser Studie bewusst Lernerfolgskontrollen durchgeführt, welche sich von einem klassischen Test unterscheiden.

Tests werden meist für die institutionalisierte Selektion gebraucht und halten die klassischen Testgütekriterien¹⁶ häufig nicht ein. Im Gegensatz dazu sind Lernerfolgskontrollen besser dafür geeignet, den individuellen Lernfortschritt der Lerner zu messen, da gezielt die Wissensprogression ermittelt wird. Auch die Einhaltung der Gütekriterien ist im Normalfall eher als bei Tests gegeben (vgl. Uemminghaus 2009, 47-55).

¹⁶ Problem der Objektivität, da meistens verschiedene Bewerter nicht zum gleichen Ergebnis kommen; Problem der Reliabilität, da die Genauigkeit des Verfahrens nicht immer gewährleistet werden kann; Problem der Validität, weil der Test nicht immer das misst, was er vorgibt zu messen (vgl. Uemminghaus 2009, 51).

In den für diese Untersuchung verwendeten Lernerfolgskontrollen kann die Objektivität der Befunde dadurch gewährleistet werden, dass die Forscherin und eine unabhängige Lehrperson zu den gleichen Ergebnissen kamen, da alle Kontrollen gleich korrigiert wurden. Durch die Verwendung rekurrierender Items in den Lernerfolgskontrollen und durch den Umstand, dass nur Wissen kontrolliert wurde, welches sich die Teilnehmer auch tatsächlich angeeignet bzw. gelernt hatten, kann im vorliegenden Fall von der Reliabilität der Ergebnisse ausgegangen werden. Die theoretische Fundierung aller Aufgaben garantiert schlussendlich die Validität der Ergebnisse.

Die Kontrollen wurden eigenständig konzipiert (siehe Anhang I & II). Primär wurden das Hören und Schreiben von Buchstaben, das Erkennen von Wörtern, die Rechenkompetenz, die Feinmotorik und das Buchstabenwissen getestet. Diese Kontrollen sollten alle Bereiche abdecken, welche für eine Grundbildung notwendig sind und aus diesem Grund auch im Alphabetisierungskurs Anwendung im Unterricht finden (vgl. Heintze 2010, 18). Des Weiteren sind es allesamt Ziele, welche laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge nach dem ersten Modul erreicht werden sollten (vgl. BAMF 2009, 158-163).

6.2.1. Rahmen der Lernerfolgskontrollen

Insgesamt wurden in den vier Kursen an je zwei unterschiedlichen Daten Lernerfolgskontrollen durchgeführt. Total nahmen an der ersten Kontrolle 40 und an der zweiten 35 Lernende teil. Die Anzahl gültiger Fälle beträgt 33, da nur solche Teilnehmende berücksichtigt wurden, welche an beiden Kontrollen teilgenommen haben.

Beide Kontrollen dauerten ungefähr 20 Minuten und verliefen wie folgt:

1. Vorstellen der Studie und deren Ziele
2. Vorabinformationen zur Lernerfolgskontrolle: Gewährleistung der Anonymität, Bitte um Einzelarbeit
3. Durchführung der Kontrolle mit jeweils gemeinsamen Durchgehen des Aufgabenbeispiels und zweimaligem Vorlesen der Wörter
4. Beantwortung der Fragen der Teilnehmer zur Kontrolle oder zur Studie, Verabschiedung

6.2.2. Erste Lernerfolgskontrolle

Die erste Kontrolle diente hauptsächlich zur Niveauerhebung, um zu sehen, was die Teilnehmer nach 15 Kurstagen konnten und wo Unterschiede bestanden. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Teilnehmer der VHS in Biel zu diesem Zeitpunkt neun Buchstaben¹⁷ erlernt hatten, die des HEKS achtzehn¹⁸ und die des Lernpunkt fünfzehn.¹⁹ Wegen dieser Diskrepanz in der Buchstabenprogression wurde entschieden, nur Buchstaben zu kontrollieren, welche in allen Institutionen behandelt wurden, um so eine analoge Ausgangslage für alle Teilnehmer zu schaffen.

Die erste Kontrolle bestand aus insgesamt fünf Aufgaben. Die hierbei verwendeten Bilder wurden allesamt dem Lehrbuch *Schritte plus Alpha 1* entnommen. Dieses Lehrwerk wurde ausgewählt, da zum einen kein Alphabetisierungskurs im Untersuchungszeitraum damit arbeitete und damit Vorteile gegenüber anderen Kursen hatte und zum anderen die Bilder klar und verständlich sind. Bei jeder Aufgabe wurde vorgängig ein Beispiel zusammen mit der Forschungsperson im Plenum mit dem Wort *Sonne* durchgeführt, sodass alle Teilnehmer die Aufgaben verstanden und es möglichst wenig Missverständnisse hinsichtlich der Aufgabentypologie gab. Dabei wurden nur die bereits gelernten Buchstaben ins Untersuchungsdesign miteinbezogen und die jeweiligen Lernziele der Institutionen berücksichtigt, damit nichts überprüft wurde, was nicht Kursinhalt war. Alle Wörter der Aufgaben wurden jeweils zweimal von der Forschungsperson vorgelesen, mit Ausnahme der rechnerischen Zuordnungsaufgabe und dem Ausmalen der Buchstaben.

In der ersten Aufgabe wurden die Wörter der zugehörigen Bilder vorgelesen, damit die Lernenden das entsprechende Kreuz zum Buchstaben setzen konnten. Die unten stehende Abbildung zeigt einen Ausschnitt der Aufgabe mit dem Buchstaben *M*. Diese Aufgabe hatte das Ziel, herauszufinden, ob die Teilnehmer über eine phonologische Bewusstheit in Form von Wahrnehmen, Diskriminieren und Benennen des Anlauts besaßen. Das Wahrnehmen von Buchstaben stellt eine wichtige Grundlage für das Schreiben und Lesen dar. Erst wenn die Teilnehmer eine solche Abstraktionsleistung erbringen können, wird ihnen auch das lautierende Erlesen und das akustische Schreiben gelingen (vgl. Feick et al. 2013, 64; Seidel 1999, 180).

¹⁷ A, E, I, L, M, O, R, S, U.

¹⁸ A, B, D, E, F, G, H, I, K, L, M, N, O, P, R, S, T, U.

¹⁹ A, D, E, F, G, H, I, L, M, N, O, R, S, T, U.

M



Abb. 4: Ausschnitt aus der ersten Kontrollaufgabe
(eigene Darstellung, Bildmaterial aus Böttinger 2011, 83-84)

Wie in Abbildung 5 zu sehen ist, bestand das Ziel der zweiten Aufgabe darin, zu ermitteln, ob die Lerner die Anlautbuchstaben nach zweimaligem Hören korrekt schreiben können. Wie in der ersten Aufgabe wurde hier die Abstraktionsfähigkeit, welche für das Schreiben und Lesen als wichtig erachtet wird, evaluiert (vgl. Feick et al. 2013, 65-75).

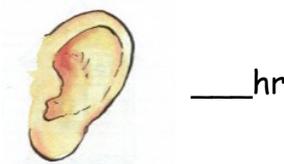


Abb. 5: Ausschnitt aus der zweiten Kontrollaufgabe
(eigene Darstellung, Bildmaterial aus Böttinger 2011, 84)

In der dritten Aufgabe wurden die Personen dazu angehalten, das gehörte Wort anzukreuzen. Um ein niveaugerechtes Prüfen zu garantieren, wurden die Wörter der Aufgabe von der Forschungsperson zweimal vorgelesen. Ziel dieser Aufgabe war das Erkennen des gesuchten Wortes. Wie in der unten stehenden Abbildung zu erkennen ist, unterscheiden sich die Wörter lediglich in einem Buchstaben (vgl. Feick et al. 2013, 65; Albert et al. 2015, 84).

Lempe

Lampe

Abb. 6: Ausschnitt aus der dritten Kontrollaufgabe (eigene Darstellung)

In der vierten Aufgabe wurde die Grundbildung in Form von Rechnen geprüft. Wie schon im Theorieteil erwähnt, sollte Grundbildung zur Alphabetisierung gehören und hält aus diesem Grund in die Kontrollen Einzug. Das Ziel dieser Aufgabe war das korrekte Zuordnen von Mengen und Zahlen zu den korrespondierenden Bildern.

2 4 8 1

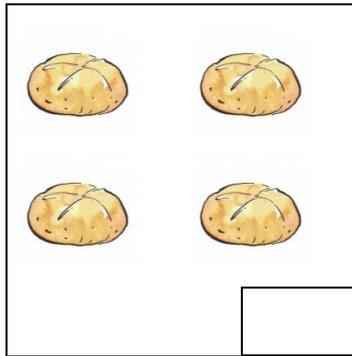


Abb. 7: Ausschnitt aus der vierten Kontrollaufgabe
(eigene Darstellung, Bildmaterial aus Böttinger 2011, 93)

In der letzten Aufgabe wurde das korrekte Ausmalen von Buchstaben geprüft, welche eine gängige Methode aus dem Primarbereich ist, die laut Feldmeier (2010, 52) für den Unterricht mit Erwachsenen übernommen werden kann, solange eine Form gewählt wird, welche nicht infantilisiert wirkt. Sie soll testen, ob die Lerner die Buchstaben richtig erkennen und diese korrekt und gleichmässig ausmalen können. Nicht nur der Umgang mit einem anderen Schreibutensil – einem Farb- statt Bleistift – konnte dadurch geprüft werden, sondern auch das abstrakte Wissen über Buchstabenformen und die Feinmotorik (vgl. ebd. 50-52; Seidel 1999, 180; Feick et al. 2013, 86).



Abbildung 8: Ausschnitt aus der fünften Kontrollaufgabe (eigene Darstellung)

6.2.3. Zweite Lernerfolgskontrolle

Die zweite Kontrolle (siehe Anhang II) wurde nach 30 Kurstagen durchgeführt und nach dem gleichen Prinzip wie die erste konzipiert. Dadurch konnten nicht nur Querschnittsdaten gewonnen werden, sondern im Sinne einer Mini-Panelstudie ein Längsschnittvergleich angestellt werden, der auch die kursinternen und individuellen Unterschiede von der ersten zur zweiten Kontrolle hin offenzulegen vermochte. Hierbei wurde ein Drittel der Items der ersten Kontrolle übernommen, sodass die Zufälligkeit der Antworten ausgeschlossen werden konnte. Bei der Frage nach der internen Validität sieht man, dass diese gegeben ist: Bei den Aufgaben 1, 3 und 5 liegt die Fehlerquote

beim sich wiederholenden Item bei unter 10%, das heisst lediglich je drei Personen haben sich von der ersten zur zweiten Kontrolle in diesem Item verschlechtert. Bei Aufgabe 4 ist dies nur bei einem Lernenden der Fall und bei Aufgabe 2 bei niemandem.

6.2.4. Pretests

Unverzichtbar ist es, das Testverfahren vorgängig an einer Gruppe zu testen, welche Ähnlichkeiten mit der Forschungsgruppe aufweist (vgl. Dörnyei 2002, 63). Für die vorliegende Untersuchung war es besonders wichtig zu prüfen, ob die Aufgaben verstanden werden und die einzelnen Aufgaben nicht zu schwierig sind. Zudem konnte hierbei auch die Dauer der Kontrollen ausgemacht werden (vgl. Schnell et al. 2013, 339-349). Es war zentral herauszufinden, ob die Lernerfolgskontrollen mit lernungewohnten Teilnehmern in dieser Form durchführbar sind.

Der Pretest wurde zweimal²⁰ in einem Alphabetisierungskurs der Stufe 1 beim Lernpunkt in Bern durchgeführt. Die Gruppe bei den Pretests war somit vergleichbar mit den anschliessend untersuchten Kursen.

Der Pretest für die erste Kontrolle ergab folgende Änderungen:

- Das Bild mit dem dazugehörenden Wort *Unterschrift* in der ersten Aufgabe wurde von keinem der Teilnehmer erkannt. Aus diesem Grund wurde das Bild mit *Uhr* ausgetauscht.
- Die dritte Aufgabe war ursprünglich so konzipiert, dass Silben mit Strichen zu einem Wort verbunden werden mussten. Links waren zum Beispiel *Son* und *Sin* und rechts *ne*. Durch verbinden der Silbe *Son* mit der Silbe *ne* sollte sich also das Wort *Sonne* ergeben. Diese Aufgabe erwies sich jedoch für die meisten Teilnehmer als zu schwierig und wurde deshalb durch die weiter oben dargestellte Aufgabe 3 ersetzt.

Die zweite Lernerfolgskontrolle musste nach dem Pretest nicht angepasst werden, da es bei keinem der Items zu erwähnenswerten Problemen kam. Dies liegt vermutlich vor allem auch daran, dass die Teilnehmer gegen Ende des Semesters bessere Kenntnisse des lateinischen Schriftsystems aufwiesen und das Prinzip der Kontrolle verstanden wurde.

²⁰ Dies geschah jeweils eine Woche vor den üblichen Kontrolldaten: Einmal am 11.09.2015 und einmal am 06.11.2015.

6.2.5. Korrekturschema

Die Lernerfolgskontrollen wurden allesamt nach dem gleichen Schema bewertet, um den Gütekriterien gerecht zu werden. Des Weiteren wurden sie nach der ersten Korrektur einer langjährigen Alphabetisierungslehrperson mit der unten stehenden Bewertung vorgelegt, damit eine Zweitmeinung eingeholt werden konnte. Hierbei kam es zu einer hundertprozentigen Übereinstimmung beider Personen.

Die bei jeder Aufgabe vorgängig zusammen mit der Klasse gelösten Beispiele mit dem Wort *Sonne* wurden nicht in die Bewertung miteinbezogen. In jeder Aufgabe konnten maximal 3 Punkte – für jede Teilaufgabe 1 Punkt – geholt werden, was ein Total von 15 Punkten pro Lernerfolgskontrolle ergab. Einzig in der fünften Aufgabe konnten die Lernenden auch halbe Punkte holen. Denn hier wurden zwei Kompetenzen unterschieden: Zum einen, ob die Teilnehmer den Buchstaben gleichmässig ausmalen können, zum anderen, ob sie den Buchstaben richtig erkennen. Falls nur eine Kompetenz von beiden erfüllt wurde, erhielt die Person einen halben Punkt pro Buchstabe.

Daraus ergab sich folgendes Korrekturschema:

1. Aufgabe: 1 Punkt pro korrekt gesetztes Kreuz. Wurden bei einer Teilaufgabe kein oder mehrere Kreuze gesetzt, wurde diese mit 0 Punkten bewertet.
2. Aufgabe: 1 Punkt pro richtigen Buchstabe. Falsche, spiegelverkehrte und unleserliche Buchstaben wurden mit 0 Punkten bewertet, ebenso wenn die Teilnehmer keinen oder mehrere Buchstaben hingeschrieben hatten.
3. Aufgabe: 1 Punkt pro korrekt gesetztes Kreuz. Wurden bei einer Teilaufgabe kein oder mehrere Kreuze gesetzt, wurde diese mit 0 Punkten bewertet.
4. Aufgabe: 1 Punkt pro richtige Zahl. Falsche, spiegelverkehrte und unleserliche Zahlen wurden mit 0 Punkten bewertet, ebenso wenn der Lernende keine oder mehrere Zahlen hingeschrieben hatte.
5. Aufgabe: Pro Teilaufgabe wurden 0,5 Punkte für gleichmässiges Ausmalen und nochmals 0,5 Punkte für das korrekte erkennen der Buchstaben vergeben.

6.3. Leitfadeninterviews

Durch die quantitativen Tests konnten Daten zum Lernerfolg der Teilnehmer erhoben werden. Die Leitfadeninterviews sollten dazu dienen, ein umfangreicheres Verständnis über die Lernenden zu generieren, um unter anderem zu erfahren, wie ihr Bildungsweg aussieht und was sie unter Lernen verstehen. Die Interviewdaten stützen also die quantitativen Ergebnisse und verhelfen zu einem umfassenderen Resultat der Untersuchung.

Leitfadeninterviews strukturieren die Befragung und führen zu begrenzten Antwortmöglichkeiten. Der Leitfaden gliedert das Interview mit vorab formulierten Fragen, welche in einer bestimmten Reihenfolge gestellt werden und zum Teil ergänzt oder weggelassen werden können. Die Befragten werden im Rahmen des Leitfadeninterviews gebeten, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Beispielen oder Erlebnissen zu schildern und offen darzulegen. Leitfadeninterviews zählen zu den meistgenutzten Methoden in der qualitativen Forschung (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, 439).

Die durchgeführten Interviews wurden relativ stark durch den Leitfaden gesteuert, um innerhalb des thematischen Rahmens – dem Bildungshintergrund sowie der subjektiven Beurteilung des Lernens – zu bleiben und die Interviews später auch vergleichen zu können (vgl. Kruse 2015, 203-209). In Leitfadeninterviews geht es darum, individuelle Lernerfahrungen zu eruieren und zu ermitteln, auf welche Weise die Teilnehmer ihrer Meinung nach bessere Lernerfolge erzielen können. Besonders bei kleinen Stichproben – wie bei dieser Studie – kommen die Vorteile von Leitfadeninterviews zur Geltung (vgl. Atteslander 2010, 142).

In dieser Studie wurde mit Dolmetschern gearbeitet. Als Dolmetschen wird das mündliche Übertragen von korrigierbaren Texten aus der Ausgangssprache in die Zielsprache bezeichnet (vgl. Resch & Enzenhofer 2012, 84).

Die Leitfadeninterviews wurden jeweils in der Muttersprache der Teilnehmer durchgeführt, um einerseits die sprachliche Verständigung und andererseits das interkulturelle (Fremd-)Verstehen zu gewährleisten. Damit konnte die Sichtweise der Kursteilnehmer umfassend zum Ausdruck gebracht werden. Da keine Bevölkerung homogen ist, wurde darauf geachtet, dass die Dolmetscher ähnliche soziale und individuelle Erfahrungshintergründe hatten. Dies war einer der wichtigsten Gründe,

wieso Flüchtlinge als Dolmetscher ausgewählt wurden (vgl. Resch & Enzenhofer 2012, 81).

6.3.1. Rahmen der Befragungssituation

Da es in den Kursen meist mehrere Personen aus Eritrea, Syrien und Sri Lanka gab, wurden die Lernenden anhand eines Zufallsprinzips ausgelost. Dazu wurden die Namen aller infrage kommenden Teilnehmer aufgeschrieben und in ein Säckchen gelegt. Anschliessend wurden jeweils pro Kurs und Nationalität zwei Teilnehmernamen gezogen. Falls eine ausgewählte Person nicht interviewt werden wollte, wurde ein neuer Name gezogen. So konnte eine randomisierte Selektion gewährleistet werden. Des Weiteren wurden für die ersten Interviews, wenn möglich, zwei Personen interviewt, um einer potenziellen Ausfallquote entgegenzuwirken.

Insgesamt wurden 28 Interviews im Zeitraum von September bis Dezember durchgeführt. Die Dauer der Interviews variierte sehr stark, da einige Teilnehmer sehr schüchtern oder wortkarg waren. Die kürzeste Befragung dauerte lediglich 5 Minuten, die längste 25 Minuten. Auch die Fähigkeit, Kritik zu äussern, war nicht bei allen Teilnehmern gleich stark ausgeprägt. Ein weiterer Grund für die unterschiedliche Dauer war die Tatsache, dass die Teilnehmer in den Interviews teils mit sehr aufwühlenden Erinnerungen²¹ konfrontiert wurden, weswegen sie teilweise eine kurze Pause benötigten. Um die Ausfallquote zu minimieren, fanden die Interviews allesamt während den Kurszeiten statt, wenn möglich in einem separaten Zimmer.

Die Interviews liefen folgendermassen ab:

1. Vorstellen des Dolmetschers
2. Vorstellen der Studie und deren Ziele
3. Vorabinformationen zum Interview: Gewährleistung der Anonymität, Möglichkeit des Nichtbeantwortens einer Frage oder des Abbrechens, Bitte um Nachfragen bei Unklarheiten, Bitte um Ehrlichkeit und Seriosität
4. Durchführung der Befragung
5. Offene Fragen der Teilnehmer zum Interview oder zur Studie, Verabschiedung

²¹ Erinnerungen an verstorbene Familienmitglieder wie der Ehepartner oder Geschwister oder Kriegserfahrungen wie Folter, Bombardierungen und Angst.

6.3.2. Auswertungsschema der Interviews

Leitfadeninterviews sind besonders gut für die Erforschung von Gruppen geeignet (vgl. Friedrichs 1973, 226). Um die transkribierten Daten miteinander vergleichen zu können, wurde mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, 59-77) gearbeitet. Das Ziel einer solchen Analyse ist es, das Datenmaterial so aufzuarbeiten, dass die zentralen Inhalte in einem überschaubaren Kurztext erhalten bleiben (vgl. ebd. 115). Besonders für einen kaum erforschten Bereich wie die Alphabetisierung in DaZ bei Asylsuchenden, Flüchtlingen und Migranten, empfiehlt sich die Inhaltsanalyse, als ein Instrument, mit welchem differenziert und reflektiert gearbeitet werden kann (vgl. Aguado 2013, 129). Für diese Studie sind lediglich die sinngemässen Inhalte der Interviews relevant, während der genaue Wortlaut und andere Aspekte wie die Stimmlage, Pausen und Ähnliches nicht berücksichtigt werden; durch das Dolmetschen kann ohnehin keine wörtliche Übersetzung garantiert werden. Deshalb wurde beim Transkribieren auf Transkriptionsrichtlinien verzichtet, da solche ohnehin den Dolmetscher und nicht den Interviewten betreffen würden.

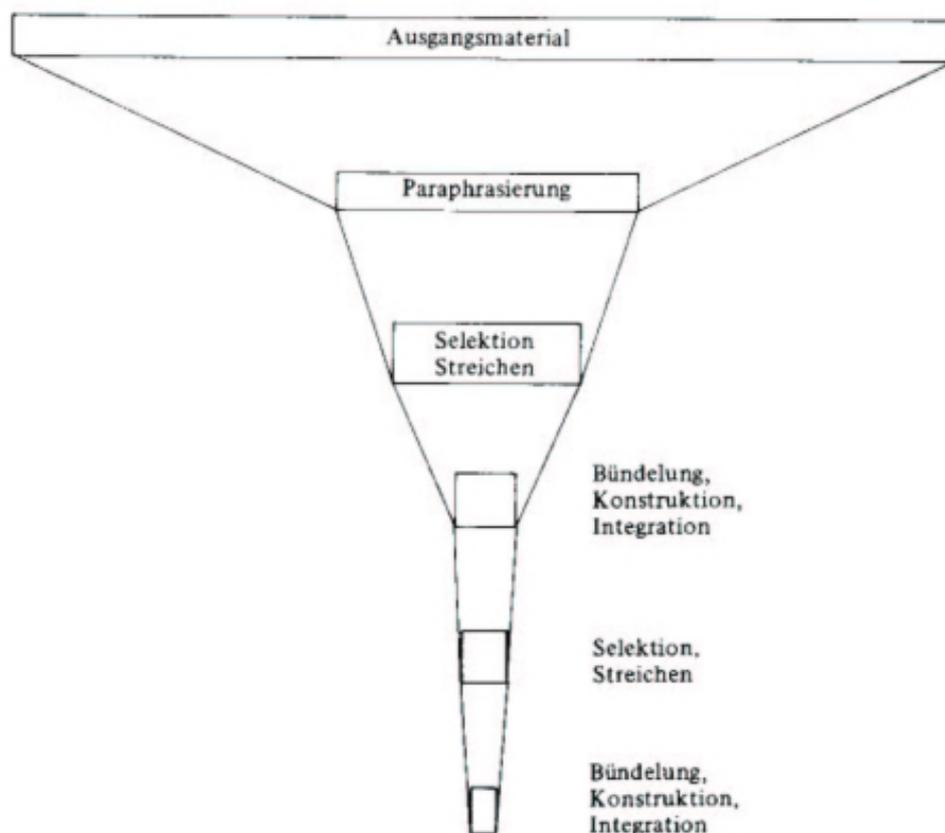


Abb. 9: Materialreduzierung durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse (Mayring 2008, 74)

Um die wichtigen Aussagen der Interviews herauszuarbeiten, musste eine Materialreduzierung vorgenommen werden. Dazu wurden, wie in Abbildung 9 zu sehen ist, verschiedene Prozesse durchlaufen. In einem ersten Schritt sind die Interviews genau durchgeschaut und mit der Fragestellung verglichen worden, um das Irrelevante zu eliminieren. Daraus ergaben sich vier Kodiereinheiten, welche mit der Fragestellung und der Theorie dieser Arbeit zusammenhängen und die sich wie folgt zusammenstellen:

- **Motivation:** Wie schon in Kapitel 2 erwähnt wurde, ist Lernen ein eigenständiger Prozess, welcher nur in Gang gesetzt wird, wenn der Lerner lernen will. Aus diesem Grund ist es zum einen wichtig zu eruieren, was die Lernenden zum Thema *Lesen und Schreiben auf Deutsch* denken, und zum anderen, ob sie diesen Alphabetisierungskurs überhaupt besuchen wollen. Dazu wurde mit einer Skala von 1 bis 5 gearbeitet, wobei 1 das tiefste und 5 das höchste Ergebnis darstellt.
- **Selbstreflexion:** Um den Lernerfolg messen zu können, ist es nicht nur wichtig, den Lernstand zum Kontrollzeitpunkt zu untersuchen, sondern auch, den Lernprozess zu berücksichtigen (vgl. Uemminghaus 2009, 39). Aus diesem Grund war es wichtig zu erfahren, wie der Lernprozess der Teilnehmer aussah, sowie *was* und *wie* sie bereits gelernt haben.
- **Kursklima:** Infantilisierung ist ein grosses Thema in Alphabetisierungskursen, da das Wort *Alphabetisierung* bei vielen Menschen Assoziationen mit dem Erstunterricht bei Kindern weckt. Im Rahmen dieser Arbeit soll deshalb herausgefunden werden, wie sich die Lernenden im Kurs, mit der Lehrperson und den Teilnehmern fühlen. Denn gerade in Alphabetisierungskursen muss darauf geachtet werden, dass erwachsenengerecht unterrichtet wird. Wie Meyer (2013, 47) schreibt, führt gegenseitiger Respekt zu einem lernförderlichen Klima, was wiederum zu einem gesteigerten Lernerfolg führen kann.
- **Autonomie:** Wie in Kapitel 2 beschrieben wurde, sollen Lernende selbst entscheiden können *wann*, *wie* und *wo* sie gerne lernen möchten. Sie sollten eigenständig für ihren Lernprozess verantwortlich sein und bestmögliche Voraussetzungen für ein lebenslanges Lernen erhalten.

Anschliessend wurden die Interviews in einer Excel-Tabelle paraphrasiert (siehe Anhang VI). Zum Schluss sind die Paraphrasen noch einmal reduziert worden, um ein allgemeineres und knapperes Kategoriensystem zu erhalten, welches anhand der

Kategorien rücküberprüft wurde. Durch die Reduktion des Materials konnten schlussendlich die Interviews auf die wesentlichen Theorieteile hin ausgewertet werden.

6.4. Rolle der Forscherin

Da die Lernerfolgskontrollen sowie die Interviews von mir durchgeführt wurden und nicht anonym geschehen konnten, ist es unerlässlich, die Rolle der Forscherin offenzulegen und zu hinterfragen, da die Anwesenheit der Forscherin die Datenerhebung beeinflussen kann. In allen Kursen hatte ich eine objektive, externe Forscherrolle, weil die Kurse nicht von mir unterrichtet wurden. Deswegen empfand ich es als wichtig, vorgängig jeden Kurs zu besuchen, um später einerseits nicht als Fremdkörper wahrgenommen zu werden und andererseits eine Vertrauensbasis mit den Lernenden herzustellen.

7. Lernerfolgskontrollen

7.1. Operationalisierung

Von den insgesamt 42 Teilnehmenden der vier untersuchten Kurse wurden N=33 Fälle in die Analyse aufgenommen. In neun Fällen wurde nur eine der beiden Kontrollen ausgefüllt, was bedeutet, dass ein allfälliger Lernfortschritt nicht gemessen werden konnte, deshalb wurden diese Fälle verworfen. Die Datenaufbereitung und -auswertung der schriftlichen Lernerfolgskontrollen wurde mit dem Statistikprogramm SPSS 22 durchgeführt. Die Operationalisierung der strukturellen Merkmale der untersuchten Teilnehmenden gestaltete sich hierbei wie folgt:

- Alter: Kontinuierliche metrische Variable.
- Geschlecht: Dummy-Variable mit den Ausprägungen 0=Mann und 1=Frau.
- Nationalität: Für die deskriptive Analyse wurde die Herkunft der Teilnehmenden als nominale, mehrstufige Variable operationalisiert. Für die lineare Regression wurden zudem sechs Dummy-Variablen für die häufigsten ethnischen Gruppen, das heisst diejenigen mit zwei oder mehr Fällen, konzipiert: *Eritrea, Syrien, Sri Lanka, Tibet, Afghanistan, Andere Länder*.
- Muttersprache: Die Muttersprache der Teilnehmenden wurde analog zur Nationalität operationalisiert, einerseits als nominale Variable mit allen möglichen Ausprägungen, andererseits als sieben Dummy-Variablen: *Tigrinya, Arabisch, Kurdisch, Tamil, Tibetisch, Farsi, Andere Sprachen*.
- Alphabetengruppe: Wie im Theorieteil ausgeführt, wurde auch beim empirischen Teil zwischen primären Analphabeten, funktionalen Analphabeten und Personen im Zweitschifterwerb unterschieden. Bei einigen Teilnehmern mit kurdischer Muttersprache ergab sich jedoch das Problem, dass sie in ihrer Muttersprache, dem Kurdischen, primäre Analphabeten sind, jedoch auf Arabisch schreiben und lesen können. Diese Fälle wurden als *Primär/Zweitschrift* operationalisiert. Auch bei dieser Variable wurde mit einer nominalen, mehrstufigen Variante für den deskriptiven Teil und mit Dummy-Variablen für die Regression gearbeitet.

Zu beachten ist der Umstand, dass in der untersuchten Grundmenge zwei Frauen aus Thailand vertreten waren, beide mit Muttersprache Thai. Nach einem persönlichen Sondierungsgespräch mit beiden Teilnehmerinnen wurde jedoch ersichtlich, dass beide

Damen nicht Flüchtlinge im Sinne der im Theorieteil dargelegten Definition sind, sondern im Besitz eines Ausweis B durch Heirat mit einem Schweizer. Aus diesem Grund wurden *Thailand* und *Thai* nicht als gesonderte Dummy-Variablen in der Regression berücksichtigt, sondern trotz Mehrfachnennung in die Residualgruppe *Andere Länder*, respektive *Andere Sprachen* verschoben.

Die wohl wichtigsten Variablen sind die Untersuchungsgruppe und der Lernerfolg. Die Untersuchungsgruppe wurde sowohl als vierstufige nominale Variable für die deskriptive Statistik konzipiert als auch als Dummy-Variablen für die weitere Auswertung. Beim Lernerfolg handelt es sich um den absoluten Unterschied der Punktzahl der Teilnehmenden bei beiden Tests, das heisst das Resultat des zweiten Tests minus das Resultat des ersten Tests. Diese metrische Variable kann deshalb theoretisch jeden Wert zwischen -15 und 15 annehmen. Des Weiteren wurden noch die Punktzahl der einzelnen Aufgaben sowie die Totalpunktzahl der beiden Tests als lineare Variablen in SPSS aufgenommen.

7.2. Deskriptive Auswertung

Wie aus der unten stehenden Abbildung ersichtlich wird, bilden Teilnehmer aus Syrien die häufigste vertretene Nationalität mit elf Teilnehmenden, gefolgt von Afghanistan mit knapp mehr als halb so vielen. Aus Eritrea sind vier Lernende in dieser Studie vertreten. Sri Lanka und Tibet weisen beide eine gleich grosse Gruppe mit jeweils drei Analphabeten auf. Zudem sind einzelne Personen aus Somalia, dem Kosovo, der Türkei und Marokko vertreten. Dazu kommen die zwei erwähnten Teilnehmerinnen aus Thailand.

Analog zur Nationalität variiert die Verteilung der Muttersprachen. Wobei hier, wie bereits erwähnt, zwischen kurdisch- und arabischsprechenden Teilnehmenden aus Syrien unterschieden werden muss, was die Frequenz der kurdischen Sprache mit elf Teilnehmenden²² und die Minderheit des Arabischen mit nur zwei Lernenden²³ erklärt. Im Folgenden werden die Einzelfälle – Somali, Albanisch und Thai – zusammengefasst als *Andere Sprachen* wiedergegeben, da sie eine zu kleine Fallzahl aufweisen und nicht als repräsentativ gesehen werden können.

²² Wobei eine Person aus der Türkei stammt.

²³ Ein Teilnehmender stammt hierbei jedoch aus Marokko.

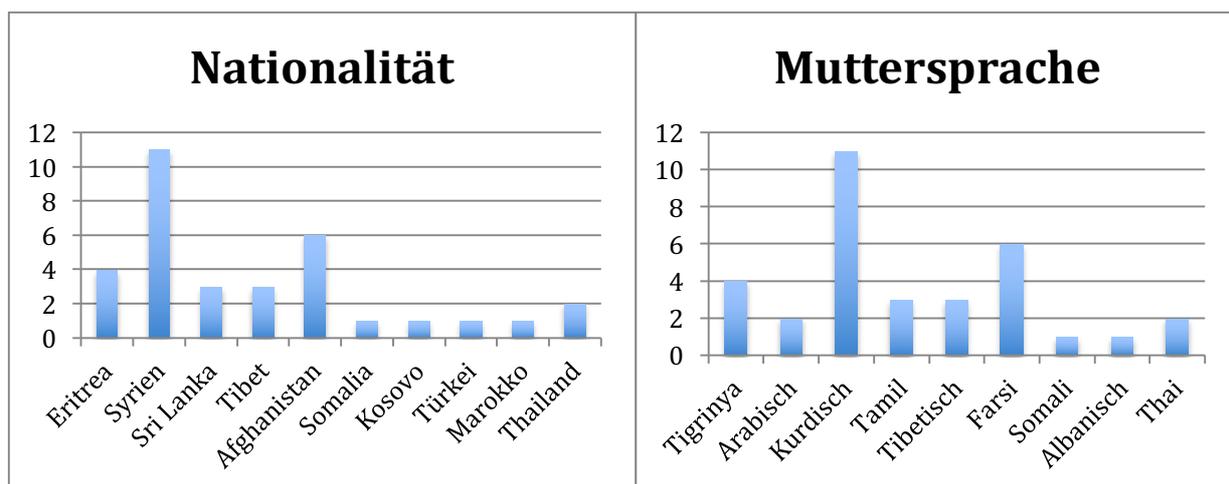


Abb. 10: Nationalität (eigene Darstellung)

Abb. 11: Muttersprache (eigene Darstellung)

Wie aus den Abbildungen 10 und 11 ersichtlich wird, sind die Nationalität und die Muttersprache ähnlich verteilt, was kaum erstaunt, da die Herkunft oftmals die Muttersprache impliziert. Statistisch gesehen lässt sich eine hochsignifikante Korrelation von 0,74 erkennen. Dies erklärt auch gleich, wieso in der Regression mehrere Ländervariablen gestrichen werden mussten.

Die Geschlechterverteilung ist mit 16 Frauen zu 17 Männern ziemlich ausgeglichen. Die vier Kategorien der Analphabetengruppen – Primär, Primär/Zweitschrift²⁴, Funktionale und Zweitschrift – zeigen hingegen unterschiedliche Häufigkeiten auf. Die primären Analphabeten bilden mit 13 Personen die grösste Gruppe, die Zweitschriftlernenden mit zehn Teilnehmenden die zweitgrösste Gruppe, gefolgt von den Primären mit kurdischer Muttersprache mit acht Personen, während die kleinste Gruppe mit lediglich zwei Teilnehmenden die funktionalen Analphabeten sind.

Die Gruppengrössen der vier Kurse variieren relativ stark. Sechs bis zehn Teilnehmende konnten für diese Studie pro Kurs berücksichtigt werden, da diese beide Lernerfolgskontrollen abgeschlossen haben. Die VHS bildet mit zehn Teilnehmenden die grösste Gruppe, gefolgt vom Lernpunkt mit neun Lernenden. Die HEKS-Experimentalgruppe ist mit acht Analphabeten und die HEKS-Kontrollgruppe mit sechs Teilnehmenden vertreten.

7.3. Lernerfolg

In der ersten Kontrolle erreichten die Teilnehmenden durchschnittlich 10,46 von 15 Punkten. Die Varianz des Kontrollergebnisses innerhalb der einzelnen Fälle ist relativ

²⁴ Diese Gruppe beinhaltet Lernende aus Syrien, welcher kurdischer Muttersprache sind, jedoch auf Arabisch lesen und schreiben können.

hoch. So wurde im schlechtesten Fall 1,5 Punkte und im besten Fall die Maximalpunktzahl erreicht. Bei den Aufgaben wurden im Durchschnitt jeweils 2,09 von 3 Punkten erzielt, wobei bei den einzelnen Teilnehmenden von 0 bis 3 Punkte alles vertreten war.

Ein analoges Bild ist in der zweiten Lernerfolgskontrolle bemerkbar, einzig mit dem Unterschied, dass die durchschnittliche Punktzahl pro Aufgabe 2,21 von 3 Punkten beträgt. Von der ersten Kontrolle hin zur zweiten lässt sich eine Steigerung von durchschnittlich 0,61 auf 11,06 Punkte erkennen.

In 17 Fällen lässt sich beim Lernerfolg eine positive Bilanz ziehen. In gewissen Fällen sind die Teilnehmenden um bis zu 5 Punkte besser. Bei sieben Lernenden beträgt der Lernerfolg 0. Hierbei handelt es sich jedoch um Personen, welche bei der ersten Kontrolle mit durchschnittlich 12,86 Punkten deutlich über dem Mittelwert lagen. Bei neun Teilnehmenden ist sogar eine Verschlechterung von der ersten zur zweiten Kontrolle erkennbar. Bei genauem Hinsehen wird jedoch auch hier ersichtlich, dass insbesondere Lernende, welche bei der ersten Kontrolle nahe oder bei der Maximalpunktzahl lagen, negative Lernfortschritte erzielten. In diesen Fällen wäre eine Verbesserung ohnehin kaum oder gar nicht möglich gewesen. Bei einem Fall handelt es sich um eine Person, die sich von 1,5 Punkten bei der ersten Lernerfolgskontrolle auf 0 Punkte bei der zweiten verschlechterte. Der betroffene Teilnehmer hatte aber offensichtlich Schwierigkeiten beim Ausfüllen der Kontrollen und verstand die jeweiligen Fragestellungen nicht. So hat er bei der zweiten Kontrolle jedes einzelne Kästchen angekreuzt, anstatt wie verlangt nur eines pro Zeile.

Aus den obigen Ausführungen heraus ist es kaum erstaunlich, dass die Punktzahl bei der ersten Kontrolle signifikant mit dem Faktor -0,435 mit dem Lernerfolg korreliert.

Wenn die mittleren Lernerfolge der strukturellen Variablen miteinander verglichen werden, dann ist zuerst einmal eine Diskrepanz bei den Geschlechtern beobachtbar. Während bei Frauen nur ein kleiner Lernerfolg von 0,22 Punkten erkennbar ist, beträgt der Punktzuwachs von der ersten Kontrolle hin zur zweiten bei den Männern durchschnittlich 0,97. Eine ähnliche Varianz ist bei der Muttersprache beobachtbar: Am besten schnitten Teilnehmende mit tibetischer Muttersprache mit einem Mittelwert von 2,83 ab. Im Schnitt negative Lernerfolge lassen sich bei Personen mit arabischer, somalischer und thailändischer Muttersprache beobachten, wie in der unten stehenden Tabelle ersichtlich ist.

Muttersprache	Mittelwert	N	Standard- abweichung
Tigrinya	1,875	4	2,0565
Arabisch	-,500	2	3,5355
Kurdisch	,273	11	2,0416
Tamil	1,333	3	1,2583
Tibetisch	2,833	3	1,8930
Farsi	,000	6	2,5100
Somali	-1,500	1	.
Albanisch	2,500	1	.
Thai	-1,500	2	1,4142
Insgesamt	,606	33	2,2106

Tab. 1: Durchschnittlicher Lernerfolg aller Nationalitäten (eigene Darstellung)

Wie aus dem unten stehenden Balkendiagramm ersichtlich wird, erzielten primäre Analphabeten (N=13) mit 0,5 einen weitaus geringeren Lernerfolg als Zweitschriftlernende (N=10), die mit 1,05 den höchsten Lernerfolg erzielten. Die zwei funktionalen Analphabeten erreichten einen mittleren Wert von 0,75. Sie befinden sich dementsprechend zwischen Primären und Zweitschriftlernenden. Personen, welche in ihrer Muttersprache primäre Analphabeten sind, jedoch in einer Zweitsprache Lesen und Schreiben können (N=8), wiesen einen Mittelwert von 0,187 auf und gehören somit zu der Gruppe, welche den tiefsten Lernerfolgswert erzielte. Dies sind äusserst interessante Werte, da sie noch tiefer liegen als diejenigen der primären Analphabeten. Dieser Befund lässt sich aus den verfügbaren Daten leider nicht erklären. Es ist wahrscheinlich, dass sich dies in einer grösser angelegten Studie als statistisches Artefakt erweisen würde.

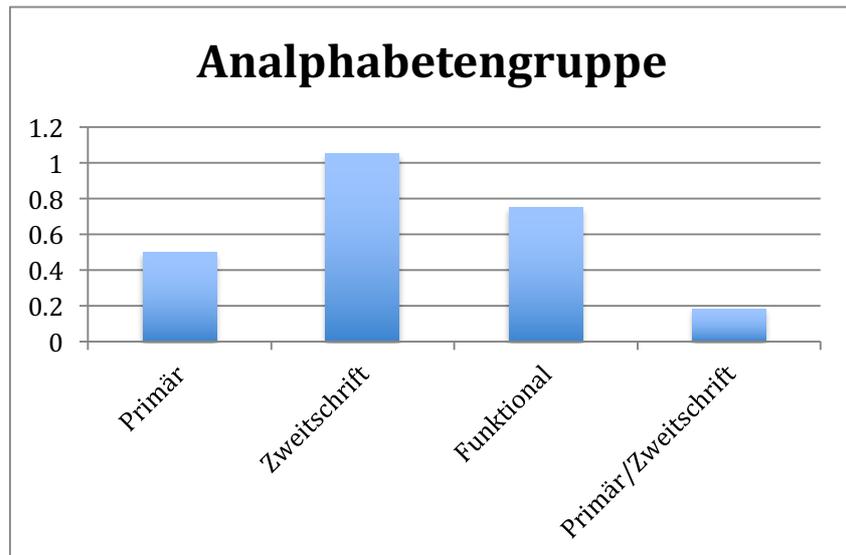


Abb. 12: Lernerfolg nach Analphabetengruppen (eigene Darstellung)

Nach Betrachtung der Mittelwerte ist eine Betrachtung der Korrelation der strukturellen Merkmale mit der Punktzahl der beiden Lernerfolgskontrollen und dem Lernerfolg erkenntnisreich. So hat einzig das Alter einen signifikanten, negativen Einfluss auf die Punktzahl bei der ersten Kontrolle, respektive einen sehr signifikanten, negativen Einfluss auf die Punktzahl bei der zweiten. Alle anderen Variablen weisen keine statistische Aussagekraft auf. Wenn diese Variablen nun mit dem Lernerfolg korreliert werden, so weist weder das Alter noch eine andere Variable statistische Signifikanz auf, wie aus der unten stehenden Tabelle ersichtlich wird. Das heisst, dass ältere Menschen mit tieferen Kontrollwerten beginnen und abschliessen, innerhalb dieser Periode aber keinen vom Rest der Teilnehmer bedeutend abweichenden Lernerfolg erzielen.

		Alter	Geschlecht	Nationalität	Muttersprache
Lernerfolg	Korrelation	-,084	-,173	-,037	-,175
	Signifikanz	,643	,337	,840	,330
	N	33	33	33	33

Tab. 2: Korrelation mit Lernerfolg (eigene Darstellung)

7.4. Die Gruppen im Vergleich

Mit einem Vergleich zwischen den Gruppen lassen sich interessante Ergebnisse erzielen, wie aus Abbildung 13 erkennbar ist. So ist der Lernerfolg der Experimentalgruppe mit einem Mittelwert von 1,125 eindeutig am höchsten. Die Kontrollgruppe weist einen Mittelwert von 0,417 auf und liegt somit deutlich unter der Alpha-Box-Gruppe.

Lernpunkt weist einen Mittelwert von 0,722 auf und ist dadurch mehr als das Dreifache höher als die VHS mit einem Mittelwert von 0,200.

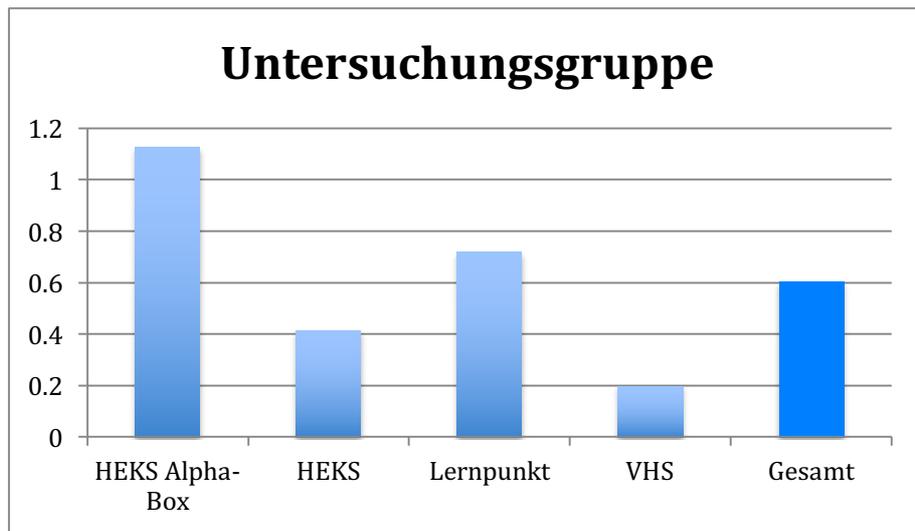


Abb. 13: Lernerfolg bei Untersuchungsgruppen (eigene Darstellung)

Wie bereits diskutiert, weisen vor allem diejenigen Teilnehmer einen hohen Lernerfolg auf, welche bei der ersten Lernerfolgskontrolle eine tiefe Punktzahl erreichten, da diese mehr ‚Luft nach oben‘ hatten. Die Unterschiede zwischen den Gruppen lassen sich aber nicht primär darauf zurückführen: Die zwei besseren Gruppen – HEKS-Experimentalgruppe und Lernpunkt – weisen beide einen Mittelwert von 12 bei der ersten Kontrolle auf. Im Vergleich dazu sind es weniger als 9 Punkte bei den weniger gut abscheidenden Gruppen, der HEKS-Kontrollgruppe und der VHS.

Abhängige Variable	(I) Gruppe	(J) Gruppe	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.
Lernerfolg	HEKS Alpha-Box	HEKS	,7083	,9829	,981
		Lernpunkt	,4028	1,0711	,999
		VHS	,9250	1,1275	,964
	HEKS	HEKS Alpha-	-,7083	,9829	,981
		Lernpunkt	-,3056	1,0142	1,000
		VHS	,2167	1,0735	1,000
	Lernpunkt	HEKS Alpha-	-,4028	1,0711	,999
		HEKS	,3056	1,0142	1,000
		VHS	,5222	1,1549	,998
	VHS	HEKS Alpha-	-,9250	1,1275	,964
		HEKS	-,2167	1,0735	1,000
		Lernpunkt	-,5222	1,1549	,998

Tab. 3: Mittelwertvergleich des Lernerfolgs für alle Untersuchungsgruppen (eigene Darstellung)

Wie aus der Tabelle 3 zu entnehmen ist, schneidet die Experimentalgruppe beim paarweisen Mittelwertvergleich besser als die anderen drei Gruppen ab: Sie ist 0,71 Punkte besser als die direkte Kontrollgruppe, 0,4 Punkte besser als Lernpunkt und sogar 0,93 Punkte besser als die VHS. Leider lässt das Signifikanzniveau nicht auf robuste Resultate schliessen.

Wenn der Fokus vom Mittelwert auf den Median des Lernerfolgs gerichtet wird, wird ersichtlich, dass die Experimentalgruppe mit 0,75 weiterhin Spitzenreiter bleibt, zusammen mit der Kontrollgruppe. Lernpunkt und VHS weisen beide einen Median von 0 auf.

Wie in der Boxplot-Grafik zu sehen ist, ist das untere Quartil bei beiden HEKS-Gruppen gleich gross, jedoch ist das obere Quartil bei der Experimentalgruppe etwas höher als bei der Kontrollgruppe. Der Bereich zwischen dem 25%- und dem 75%-Perzentil ist bei der HEKS-Kontrollgruppe kohärenter, jedoch mit einem Ausreisser nach unten. Die grösste Streuung zeigt sich aber beim Lernpunkt und vor allem bei der VHS.

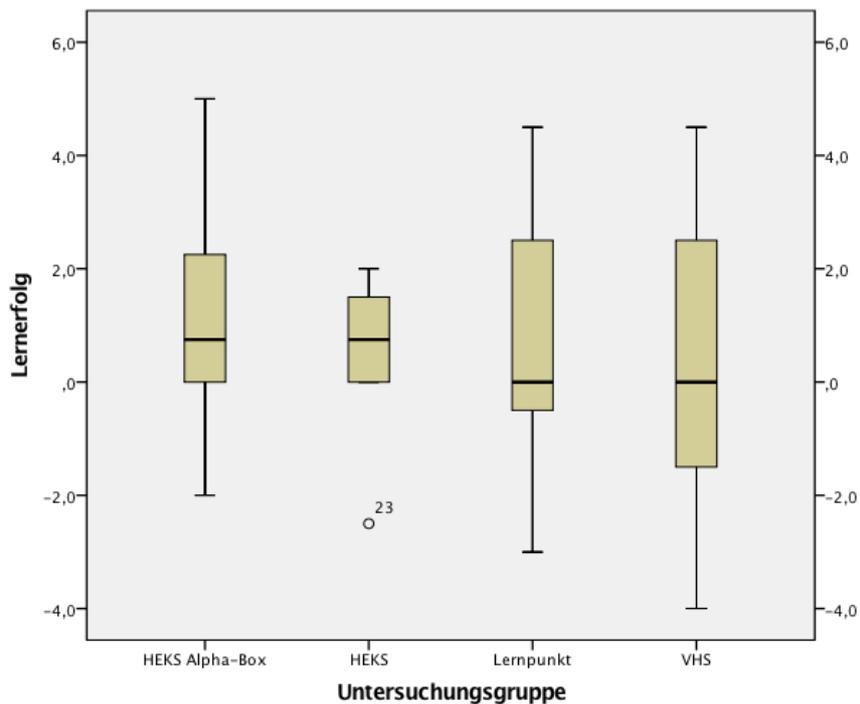


Abb. 14: Boxplot Lernerfolg der Untersuchungsgruppen (eigene Darstellung)

Wenn nun die einzelnen Aufgaben betrachtet werden, können einige interessante Schlüsse gezogen werden.

Gruppe	Aufgabe 1	Aufgabe 2	Aufgabe 3	Aufgabe 4	Aufgabe 5
HEKS Alpha-Box	2,13	1,50	3,00	2,50	2,81
HEKS	1,00	1,83	1,67	2,00	2,17
Lernpunkt	2,56	2,78	2,11	2,89	1,78
VHS	2,00	1,70	1,90	1,90	1,35
Insgesamt	2,00	1,97	2,18	2,33	1,97

Tab. 4: Aufgaben der ersten Kontrolle im Vergleich (eigene Darstellung)

Wie aus der oben stehenden Tabelle ersichtlich wird, schneidet die Alpha-Box bei vier von fünf Aufgaben überdurchschnittlich ab – bei zwei Aufgaben an erster Stelle und bei zwei weiteren Aufgaben an zweiter Stelle. Die Aufgabe 3 – *Wort Hören und Kreuzen* – wurde von jedem einzelnen Teilnehmer korrekt beantwortet. Deshalb liegt das Ergebnis mit 3,00 deutlich über allen anderen Gruppen. Erstaunlicherweise schneidet die Alpha-Box jedoch bei der Aufgabe 2 – *Buchstaben Hören und Schreiben* – mit einem mittleren Wert von 1,50 am schlechtesten ab. Aus den vorliegenden Daten kann leider nicht eruiert werden, woran dieser tiefe Wert liegen könnte. Von besonderem Interesse sind

die Resultate der Aufgaben 4 und 5, da diese Fähigkeiten untersuchen, die gezielt von der Alpha-Box gefördert werden sollten. Im Falle der Aufgabe 4 – *Zahlen Ordnen und Schreiben* – wird die Grundfertigkeit *Rechnen* in ihrer grundlegendsten Form, das heisst dem Zählen, ermittelt. Mit einem Wert von 2,50 schneidet die Experimentalgruppe besser als HEKS und VHS ab, wird jedoch vom Lernpunkt mit 2,89 noch übertroffen. *Ausmalen* – Aufgabe 5 – weist bei der Alpha-Box-Gruppe einen sehr hohen Mittelwert von 2,81 auf, alle anderen Gruppen zeigen einen deutlich tieferen Durchschnittswert. Dieses Ergebnis ist nicht sonderlich überraschend, da die Erstellung und die Arbeit mit der Alpha-Box gerade solche Fähigkeiten fördern soll. Im direkten Vergleich der Experimental- mit der Kontrollgruppe lässt sich erkennen, dass der HEKS-Kurs, welcher mit der Alpha-Box gearbeitet hat, bei fast jeder Aufgabe besser abschneidet als der Schwesterkurs.

Gruppe	Aufgabe 1	Aufgabe 2	Aufgabe 3	Aufgabe 4	Aufgabe 5
HEKS Alpha-Box	2,50	2,75	2,63	2,75	2,44
HEKS	2,50	2,17	1,17	2,17	1,08
Lernpunkt	2,67	2,89	2,44	3,00	1,83
VHS	2,10	2,30	1,40	2,10	1,15
Insgesamt	2,42	2,55	1,94	2,52	1,64

Tab. 5: Aufgaben der zweiten Kontrolle im Vergleich (eigene Darstellung)

Was die Progression von der ersten Lernerfolgskontrolle zur zweiten betrifft, so lässt sich aus den Zahlen ablesen, dass die Treatment-Gruppe bei der zweiten Kontrolle bei drei Aufgaben besser abschnitt als bei der ersten. Bei der Aufgabe 3 und 5 ist ein Rückschritt zu verzeichnen, doch ist auch ein paralleler Rückgang bei den meisten anderen Gruppen sowie beim Durchschnitt erkennbar. Daraus lässt sich schliessen, dass diese Aufgaben bei der zweiten Lernerfolgskontrolle schwieriger als bei der ersten waren. Zudem erzielte die Alpha-Box-Gruppe trotz dieses leichten Rückgangs bei besagten zwei Aufgaben weiterhin bessere Ergebnisse als alle anderen Gruppen.

Wie schon bei der ersten Kontrolle schneidet die Untersuchungsgruppe bei den Aufgaben 1 und 4 über dem Durchschnitt ab. Bei der Aufgabe *Buchstaben Hören und Schreiben*, die in der ersten Kontrolle schlecht absolviert wurde, ist ein deutlicher Punktezuwachs von 1,50 auf 2,75 erkennbar. Damit liegt die HEKS-Experimentalgruppe

bei der zweiten Lernkontrolle bei allen Aufgaben über dem Durchschnitt. Bezüglich der Fertigkeit *Rechnen*, gemessen durch die Aufgabe *Zahlen Ordnen und Schreiben*, lässt sich auch bei der zweiten Kontrolle erkennen, dass diese durch die Alpha-Box gefördert wird. Aufgabe 5, *Ausmalen*, weist ebenfalls auf eine gezielte Förderung der Alpha-Box hin.

Im direkten Vergleich der beiden HEKS-Gruppen lässt sich weiterhin erkennen, dass die Experimentalgruppe teilweise drastisch besser abschneidet, gerade bei den Aufgaben *Wort Hören und Kreuzen* und *Ausmalen*. Bei der Aufgabe *Buchstaben Hören und Kreuzen* holt die Kontrollgruppe mit neu 2,50 statt 1,00 stark auf und nivelliert den Unterschied zur Alpha-Box-Gruppe. Dennoch erzielt Letztere im Allgemeinen deutlich bessere Resultate.

7.5. Regression

Bei der linearen Regression wurde der Lernfortschritt als abhängige Variable gewählt und alle strukturellen Merkmale, wie etwa die Gruppenzuordnung, als unabhängige Variablen. Wie oben dargelegt, wurden diese erklärenden Faktoren für die Regression als Dummy-Variablen konzeptualisiert. Hierbei sind die Variablen *Eritrea*, *Sri Lanka*, *Tibet* und *Afghanistan* aus der Regression entfernt worden, um Probleme der Multikollinearität zu vermeiden, die sich daraus ergeben, dass diese vier Variablen in der vorliegenden Betrachtung identisch sind mit den Muttersprach-Variablen *Tigrinya*, *Tamil*, *Tibetisch* und *Farsi*. Als Referenzkategorien dienen in der Regression die Variablen *Andere Länder*, *Andere Sprachen*, *Primäre Analphabeten* und *HEKS Alpha-Box*. Das bedeutet, dass die Werte der damit zusammenhängenden Dummy-Variablen in Referenz zu diesen Kategorien gelesen werden müssen. Im Beispiel der Gruppenzuordnung sind daher die Regressionskoeffizienten der Variablen *HEKS*, *Lernpunkt* und *VHS* in Bezug auf die nicht ausdrücklich aufgelistete Variable *HEKS Alpha-Box* zu verstehen.

	Regressions- koeffizient B	Standard- fehler	T	Sig.
(Konstante)	2,127	2,456	,866	,398
Alter in Jahren	-,008	,032	-,241	,812
Geschlecht	-1,799	,959	-1,876	,078
Syrien	-5,047	2,004	-2,519	,022
Tigrinya	3,196	1,668	1,916	,072
Arabisch	1,091	2,309	,473	,643
Kurdisch	4,398	2,199	2,000	,062
Tamil	1,742	1,915	,910	,376
Tibetisch	2,646	2,133	1,240	,232
Farsi	-,405	1,738	-,233	,819
Primär/Zweitschrift	,247	1,445	,171	,866
Funktional	-2,346	2,293	-1,023	,321
Zweitschrift	-,740	1,692	-,437	,667
HEKS	-,463	1,431	-,324	,750
Lernpunkt	-,124	1,347	-,092	,928
VHS	-1,481	1,260	-1,176	,256

Tab. 6: Lineare Regression, AV Lernerfolg (eigene Darstellung)

Wie in Tabelle 6 ersichtlich wird, ist einzig die Variable *Syrien* auf einem 95%-Signifikanzniveau als statistisch relevant zu betrachten, wenn alle anderen Faktoren konstant gehalten werden. Der Regressionskoeffizient $B=-5,047$ deutet auf einen ausgeprägt tieferen durchschnittlichen Lernerfolg der syrischen Teilnehmer hin, nämlich über 5 Punkte weniger. Die Variablen *Tigrinya* und *Kurdisch* sowie *Geschlecht* weisen zwar auch einen eher tiefen p-Wert auf, doch da dieser trotzdem $>0,05$ ist, können die entsprechenden Koeffizienten nicht als signifikant verschieden von 0 betrachtet werden.

Wie weiter oben dargestellt wurde, schnitten ältere Personen bei der ersten Lernerfolgskontrolle tendenziell schlechter ab und wiesen auch bei der zweiten signifikant tiefere Ergebnisse auf. Eine Korrelation des Alters auf den Lernerfolg weist

dagegen nicht auf einen verminderten Wissenszuwachs hin. Dieser nicht signifikante Zusammenhang lässt sich auch in der Regressionsanalyse wiederfinden.

Was die Gruppenzuordnung angeht, so weisen *HEKS*, *Lernpunkt* und *VHS* einen negativen Regressionskoeffizienten B auf, das heisst, sie schneiden schlechter ab als die Experimentalgruppe. Leider ist dieser Befund statistisch nicht robust.

Trotz der kaum signifikanten Variablen weist das Modell ein R^2 von 0,53 auf, was darauf hindeutet, dass 53% der Varianz im Lernerfolg durch die untersuchten Variablen zu erklären sind. Für diese Untersuchung ist das bereits ein positiv zu wertendes Ergebnis, da der Alphabetisierungsprozess mit komplexen Variablen verbunden ist. Gemäss Brosius (2015, 283) ist je nach Studie bereits ein Wert über 0,4 als Erfolg zu werten.

8. Interviews

8.1. Kodierung der Interviews

Von gesamt 28 Interviews der vier Untersuchungsgruppen wurden 26 Interviews in die Auswertung miteinbezogen. In zwei Fällen wurde nur eines der beiden Interviews durchgeführt. Das bedeutet, dass ein allfälliger Lernfortschritt bzw. eine allfällige Meinungsänderung nicht gemessen werden konnte. Deshalb wurden diese Fälle als ungünstig erklärt. Die Interviews wurden mithilfe von EXMARaLDA transkribiert und mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, 59-77) ausgewertet. Die Auswertung der Daten erfolgte nach dem folgenden Kategoriensystem:

- Motivation
- Selbstreflexion
- Kursklima
- Autonomie

Die wichtigsten Gruppen sind auch hier wieder die Experimental- und Kontrollgruppe. In der Experimentalgruppe wurden nach beiden Lernerfolgskontrollen je zwei Interviews durchgeführt, eines auf Tigrinya und eines auf Arabisch. In diesem Kurs war kein Teilnehmer mit tamilischer Muttersprache und die anderen arabischsprechenden Lernenden weigerten sich leider, an der Befragung teilzunehmen. Drei Analphabeten zeigten sich in der Kontrollgruppe einverstanden, sich befragen zu lassen. Hier wurden zwei Interviews auf Tamilisch und eines auf Arabisch durchgeführt. Beim Lernpunkt waren fünf Teilnehmende bereit, sich interviewen zu lassen; zwei in Tigrinya, zwei in arabischer und einer in tamilischer Sprache. Bei der VHS waren es drei Interviews – eines auf Tigrinya und zwei auf Arabisch. Geplant war, wenn möglich, in allen Gruppen jeweils zwei Personen des jeweiligen Kulturareales zu befragen. Leider hatten viele Teilnehmende Vorbehalte gegenüber den Interviews, weil sie dies zum Teil mit den Asylgesuch-Interviews in Verbindung brachten.

8.2. Auswertung der Interviews

Wie schon in der Studie von Albert et al. (2015, 91) festgestellt, stellt sich das Interviewen zur subjektiven Einschätzung des Kurses durch Analphabeten als äusserst schwierig dar. Zum einen, da die Reflexionsfähigkeit von Lernenden, welche zum ersten Mal mit dem institutionellen Rahmen in Berührung kommen, stark eingeschränkt ist,

und zum anderen, weil einige Teilnehmende das Ausüben von Kritik mit dem Negativbewerten der Lehrperson gleichsetzen. So ist es nicht erstaunlich, dass teilweise trotz Nachfragen keine detaillierteren Antworten gegeben wurden.

Wie weiter oben beschrieben, wurden vier Kodiereinheiten erstellt, um die Interviewdaten zu reduzieren und Vergleichsmöglichkeiten zu schaffen.

8.2.1. Motivation

Wird die Experimentalgruppe mit der Kontrollgruppe in puncto Motivation verglichen, so lässt sich ein Unterschied ausmachen: Alle Lernenden der Experimentalgruppe vergaben 5 von 5 Punkten bei der Frage nach der Motivation des Kursbesuchs sowie der Wichtigkeit des Lesens und Schreibens auf Deutsch. Bei der Kontrollgruppe hingegen gab es einen Teilnehmer, welcher im ersten Interview lediglich 4 von 5 Punkte bei der Frage nach der Motivation zum Kursbesuch vergab und im zweiten Interview 4 von 5 Punkte zur Wichtigkeit des Lesens und Schreibens auf Deutsch. Nun stellt sich hier die Frage, ob der Teilnehmer die Fragen jeweils nicht richtig verstanden hatte, ob dieser Lernende kritischer als die anderen war bzw. ist oder ob die Alpha-Box die Motivation der Lernenden anregt und deswegen ein etwas besseres Resultat beobachtbar ist.

Vergleicht man diese zwei Punkte mit den anderen Gruppen, dann ist ersichtlich, dass einzig noch der Kurs der VHS von allen Teilnehmern die volle Punktzahl erhalten hat, während beim Lernpunkt die Motivation und die Wichtigkeit des Lesens und Schreibens auf Deutsch von einer Person mit 4 von 5 Punkten bewertet wurde.

Daraus ist zu schliessen, dass die Alpha-Box einen positiven Einfluss auf die Lernenden hat, jedoch wohl noch andere Einflüsse vorhanden sind, welche nicht geprüft wurden.

8.2.2. Selbstreflexion

Jeweils eine Person in beiden Kursen – Experimentalgruppe sowie Kontrollgruppe – gab beim ersten Interview an, dass sie noch nicht viel gelernt habe. Die restlichen Teilnehmenden der Alpha-Box-Gruppe konnten spezifischere Angaben machen zur Satzkonstruktion und der Aussprache, da sie meinten, dies sei für sie besonders wichtig, um die Sprache richtig und gut zu lernen, vor allem hinsichtlich des Schreibens. Bei der Kontrollgruppe hingegen machten die Teilnehmenden noch spezifischere Angaben zum Thema Wortschatz – alle meinten, dass der Wortschatz zu den Themen Gebäude und Transportmittel von grösster Wichtigkeit für sie sei. Hier kommt die Frage auf, ob die

Lernenden durch die Alpha-Box der Aussprache, Wortzusammenstellung und Satzkonstruktion grössere Aufmerksamkeit schenkten als dem Vokabular. Denn der Wortschatz, welcher beide Gruppen lernten, war der genau gleiche und alle Teilnehmenden innerhalb der jeweiligen Gruppen gaben zu diesen Interviewfragen ähnliche Antworten.

Beim Lernpunkt hingegen variierten die Antworten der Teilnehmenden und blieben sehr allgemein. Das Schreiben wurde zweimal genannt, ansonsten divergierten die Nennungen von Lesen über Alphabet bis hin zu Sprechen. Hier können keine weiteren Angaben gemacht werden, da keine detaillierten Aussagen durch die Teilnehmer gemacht wurden. Auch bei der VHS sind Variationen erkennbar: Ein Teilnehmender gab beim ersten Interview an, er habe wenig gelernt. Ein anderer gab diese Antwort beim zweiten Interview. Auch hier können keine allgemeinen Angaben gemacht werden.

Bei den Fragen nach der Kursreflexion, was den Teilnehmenden besonders gut oder eben gerade nicht gefällt, konnten grösstenteils keine spezifischen Angaben gemacht werden. Oftmals kam die Antwort *alles ist bestens*. Besonders hier wurde die oben genannte Schwierigkeit der eingeschränkten Kursreflexion beobachtet.

In der Experimentalgruppe wurde des Weiteren mitgeteilt, dass die Erklärungen der Lehrperson und die Aussprache besonders gut seien. Der Kurs sei zu langsam, wurde lediglich von einem Teilnehmer als negativ bewertet. Bei der Kontrollgruppe wurde von einem Lerner zweimal erwähnt, dass das Lernen und Wiederholen der Buchstaben besonders gut seien. Die Lehrerin und das Kurstempo wurden von einem anderen Teilnehmer geschätzt. Als negativ wurde von einem Teilnehmer das Schreiben und Lesen empfunden. Dies war jedoch der Fall, weil er es als schwierig erachtete und es ihm deswegen wohl nicht so viel Spass bereitete.

Beim Lernpunkt hingegen können Kategorien nach den Fertigkeiten gebildet werden: Von den insgesamt zehn Interviews mit Mehrfachantwortmöglichkeit bevorzugten vier Teilnehmende das Sprechen und jeweils zwei das Hören, Schreiben oder Lesen. Nur eine Person machte genauere Angaben: Er bevorzuge vor allem den Buchstabensalat.²⁵ Von jeweils einer Person als negativ bewertet wurden die folgenden Aspekte: *ich möchte gerne weniger sprechen, mich stört es, wenn die anderen Teilnehmer sprechen und ich die Lehrerin nicht mehr verstehe* und *ich finde es nicht gut, wenn ich nichts sagen kann, weil*

²⁵ Ein Rätsel bei dem aus einem Durcheinander von Buchstaben ein Wort gesucht werden soll.

die Zeit vorbei ist. Bei der VHS gaben Teilnehmer insgesamt dreimal an, dass ihnen die Lehrperson am besten gefällt. Einmal wurde gelobt, dass der Unterschied zwischen den kleinen und grossen Buchstaben sehr gut erklärt wurde. Negativ wurde lediglich die mangelnde Intensität des Kurses bewertet, da die vorhandene Zeit zu wenig Platz für Sprechanelässe bot, was dadurch verstärkt wurde, dass viel Zeit für an ältere Personen adressierte individuelle Erklärungen ‚verloren ging‘.

In der Wahrnehmung der Teilnehmer ist in jedem Kurs Verbesserungspotenzial vorhanden. Dies ist sicherlich ein allgemeines Reflexionsphänomen, welches in jedem Kurs – unabhängig von der Stufe – beobachtet werden kann und nicht spezifisch für den Alphabetisierungsbereich ist. Interessant bleibt die Frage, ob die Alpha-Box die Teilnehmenden dazu anregt, über die Wort- und Satzstruktur zu reflektieren und ob solche Teilnehmer in einem späteren Zeitpunkt bessere Ergebnisse erzielen, weil sie von Anfang an mit der Wortzusammenstellung konfrontiert wurden.

8.2.3. Kursklima

Aufschlussreich ist, dass ein Teilnehmer der Experimentalgruppe im ersten Interview angab, er fühle sich gut im Kurs und im zweiten nur noch, er werde toleriert. Die zweite Person aus der gleichen Gruppe gab bei beiden Interviews *akzeptiert* und *gut* an. Das gleiche Phänomen ist in der Kontrollgruppe beobachtbar, wo in einem Interview zuerst *akzeptiert* angegeben wurde und anschliessend nur noch *toleriert*. In diesem Fall ist dies aber darauf zurückzuführen, dass der Teilnehmer keine Person im Kurs mit der gleichen Muttersprache hatte und sich wegen der Sprachbarriere hilflos fühlte.

Die Experimentalgruppe zeigt eine Verbesserung der Zufriedenheit mit der Lehrperson beim zweiten Interview. Im ersten Interview gab ein Teilnehmer an, er sei mit der Lehrperson zufrieden, im zweiten, dass die Lehrperson gut sei, was eine Verbesserung darstellt. Der andere Teilnehmer gab in beiden Interviews *sehr gut* an. Bei der Zufriedenheit der anderen Kursteilnehmer ergab sich eine Verbesserung von *gut* zu *sehr gut* in einem Fall. In der Kontrollgruppe hingegen gaben mit einer Ausnahme alle Teilnehmer an, die Lehrerin sei gut. In puncto Klassenzusammensetzung meinte die Kontrollgruppe, dass die Klasse gut sei. Eine Person fühlte sich jedoch wegen der Sprachbarriere nur toleriert, analog zur Person in der Experimentalgruppe.

Die Gruppe vom Lernpunkt ist die einzige, in welcher die Teilnehmer explizit angaben, die Kursteilnehmer seien Freunde, was für die Kursatmosphäre sicherlich förderlich ist.

Ansonsten gaben alle an, die Lehrperson und die Klasse sei gut bis sehr gut. Aus Sicht der Lernenden gibt es also keine negativen Befunde bezüglich dieser Punkte. Bei der VHS fühlte sich hingegen, ein Teilnehmer lediglich toleriert und die restlichen zwei gut und akzeptiert. Beide Male ist keine Verbesserung beim zweiten Interview ersichtlich. Hingegen fanden alle Lernende die Lehrperson gut bis sehr gut.

In diesem Bereich kann kein Unterschied zwischen der Alpha-Box und Kursen ohne Alpha-Box festgestellt werden. Dies muss jedoch nicht zwingend an der Box liegen, es könnte die Kurszusammensetzung im Allgemeinen betreffen oder auf andere Umstände zurückzuführen sein.

8.2.4. Autonomie

Interessant ist, dass sowohl in der Gruppe mit der Alpha-Box als auch in der Kontrollgruppe fast alle Teilnehmer am besten während der Kurszeit lernten. Zwei Teilnehmer der Kontrollgruppe lernten zusätzlich noch zu Hause. Beide Lerner der Experimentalgruppe gaben an, dass sie gerne mit einem Buch arbeiten würden, im Vergleich zu lediglich einer Person in der Kontrollgruppe. Ob die Lernenden der Alpha-Box durch die verschiedenen Materialien noch mehr Lust verspüren, mit einem Buch zu arbeiten, welches sie vor allem auch zu Hause aufschlagen können, ist fraglich. Was hingegen klar ersichtlich wird, ist, dass fast alle Teilnehmer einen intensiveren Kursbesuch wünschen – es werden Antworten von 3-4x/Woche bis zu 4-5x/Woche gegeben. Lediglich eine Person wünscht sich keinen intensiveren Kurs. Dies ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass sie schon eine Arbeitsstelle hat und nicht öfters bei der Arbeit fehlen kann.

Die Teilnehmer vom Lernpunkt und VHS äusserten fast deckungsgleiche Meinungen über das *Wo* des Lernens: Beim Lernpunkt wurden über beide Interviewtermine hinweg viermal der Kurs und dreimal zu Hause erwähnt und bei der VHS wurden dreimal der Kurs und zweimal zu Hause angegeben. Beim Lernpunkt gaben interessanterweise einige Teilnehmer an, dass sie am besten mit dem Internet, dem Handy oder dem Fernseher lernen. Bei der VHS hingegen ist es essenziell zu erwähnen, dass die Hälfte der befragten Teilnehmer zwar gerne mit einem Buch arbeiten würden, hingegen das momentan behandelte Buch nicht verstehen, weil es zu schwierig sei. Wie bei den HEKS-Kursen auch, wünscht sich bei der VHS und beim Lernpunkt der Grossteil der Lernenden

eine intensivere Kursfrequenz; bei der VHS sehnen sich drei Personen und beim Lernpunkt zwei Teilnehmer tägliche Kurse herbei.

Interessant ist der Vergleich zwischen den präferierten Lernorten. So geben die Lernenden der Alpha-Box fast ausschliesslich den Unterricht im Kurs an. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Alpha-Box binnendifferenzierender als herkömmliches Unterrichtsmaterial ist, was wiederum die Motivation steigern kann.

In der unten stehenden Tabelle findet sich eine Auflistung der von den Teilnehmern gemachten Angaben zur Frage, was ihnen im Kurs fehle.

HEKS-Experimentalgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Lesen • Mehr Sprechen
HEKS-Kontrollgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Lernen und Arbeiten • Unterschied zwischen kleinen und grossen Buchstaben lernen • Ein Heft oder Buch wird gewünscht • Buchstaben wiederholen, lernen, wie man mit dem Zug fährt, mehr Sprechen
Lernpunkt	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Sprechen (2 Nennungen) • Mehr Wörter lernen (2 Nennungen) • Mehr Hören, Sprechen, Lesen und Beachtung der Lehrerin
VHS	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Erklärungen von der Lehrperson • Mehr an der Wandtafel schreiben, Fragen und Antworten lernen • Neuer Wortschatz, mehr Schreiben an der Wandtafel, mehr Gruppenarbeiten, weniger ältere Personen

Tab. 7: Auflistung der Kursverbesserungsvorschläge (eigene Darstellung)

Wie man sehen kann ist die Experimentalgruppe die einzige Gruppe mit nur zwei Verbesserungsvorschlägen. Ebenfalls interessant ist, dass die VHS die einzige Gruppe ist,

in welcher kein Lernender mehr Sprechübungen wünscht im Gegensatz zum Lernpunkt, wo fast ausschliesslich produktive, mündliche Übungen verlangt werden. Der Vergleich zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe zeigt, dass die Alpha-Box im Wiederholen der Buchstaben einen Vorteil haben könnte. Informativ wäre der Einsatz der Alpha-Box in der Kontrollgruppe sowie die nachträgliche Evaluation dieser Lehrmethode durch die Lernenden gewesen.

Der in der VHS explizit ausgedrückte Wunsch, weniger ältere Teilnehmer in der Gruppe zu haben, erhärtet den aus dem quantitativen Teil gewonnenen Verdacht, dass eine altersbedingte Differenz im Niveau der Teilnehmer für die jüngeren Lernenden unter Umständen hinderlich sein könnte. Ob eine Gruppenteilung nach Alter sinnvoll ist, müsste aber in einer weiterführenden Untersuchung getestet werden.

8.2.5. Alpha-Box

Den beiden Interviewten aus der Experimentalgruppe wurden zusätzlich Fragen zur Alpha-Box gestellt. Dabei kristallisierte sich heraus, dass sich beide Teilnehmer mit der Box an sich und der Arbeit damit sehr wohl fühlten. Beide Items wurden jeweils auf einer Skala von 1 bis 5 mit der Höchstnote bewertet. Die zwei interviewten Lernenden schwärmten vom Arbeiten mit den Buchstabenkarten, was für sie auch die Lieblingsbeschäftigung im Rahmen der Alpha-Box war. Ein spezielles Augenmerk muss auf die Tatsache gelegt werden, dass beide Teilnehmer im ersten Interview angaben, dass das Arbeiten mit der Alpha-Box gut sei, aber dennoch das normale Unterrichtsmaterial bevorzugt werde. Im zweiten Interview gaben hingegen beide Lernende an, dass das Arbeiten mit der Box besser sei; möglicherweise bedarf die Alpha-Box einer Eingewöhnungszeit. Die Holzbuchstaben zeigen ein ähnliches Ergebnis: Im ersten Interview gab eine Person an, sie seien nicht gut, weil es eher eine Übung für Kinder und ältere Personen sei. Im Zweiten gab sie an, sie seien gut und dass mehr Zeit damit verbracht werden sollte. Das Ausschneiden der Bilder mit dem Schreiben des dazugehörigen Wortes kam bei den Teilnehmern sehr gut an. Auch das Selberauswählen der Bilder wurde von einer Person als positiv bewertet. Nur die Spiele wurden in allen Interviewteilen lediglich als gut bewertet. Es wurde nicht näher darauf eingegangen. Fraglich ist hier, ob Spiele generell nicht gut bei den Teilnehmern ankommen oder ob die Lernspiele einen schwierigeren Stand hatten, da die Buchstabenkarten einen solchen Erfolg verbuchen konnten.

9. Diskussion der Ergebnisse

9.1. Alphabetisierungsunterricht im Kanton Bern

Wie aus den Ergebnissen hervorgeht, weisen Frauen einen etwas schlechteren Lernerfolg als Männer auf. Eine Diskrepanz von 0,75 Punkten ist ersichtlich. Hier stellt sich die Frage, ob dieses Resultat aus dem schulischen Bildungssystem der jeweiligen Kulturareale heraus erklärbar ist oder ob Frauen generell weniger zu Hause weiterlernen können, da sie meist für die Kinder und den Haushalt zuständig sind. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass das Projekt *Alphamar* (Albert et al. 2015, 125) zu ähnlichen Ergebnissen gekommen ist, müsste in Zukunft eine gender-sensitive Ausgestaltung des Unterrichts ins Auge gefasst werden.

Das Alter hat einen signifikant negativen Einfluss auf die Punktzahl, jedoch korreliert die Variable nicht mit dem Lernerfolg. Diese Befunde widersprechen der gängigen Meinung, die älteren Generationen seien schlechtere Lerner. Dennoch kann eine Trennung entlang einer Altersgrenze in Betracht gezogen werden, da die tendenziell tiefere Punktzahl suggeriert, dass die jüngeren Teilnehmer in ihrem Lernfortschritt womöglich gebremst werden, da sich der Unterricht oftmals an der durchschnittlichen Fähigkeit aller Lernenden misst. Dies entspricht auch dem in einem Interview geäußerten Wunsch, weniger ältere Personen im Kurs zu haben. Des Weiteren unterscheiden sich sicherlich die gewünschten Unterrichtsthemen älterer Personen, respektive ihr Erlebnis- und Erkenntnishorizont. Eine andere Möglichkeit wäre eine stärker binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung, wobei die Alpha-Box hier einen wertvollen Beitrag leisten könnte.

Betreffend der Herkunft der Teilnehmer lässt sich in den Resultaten der höchste Mittelwert bei Lernenden mit tibetischer Muttersprache erkennen. Zudem weisen Teilnehmer syrischer Herkunft einen ausgeprägt tieferen Lernerfolg auf als Lernende anderer Herkunft. Sind tibetische Lernende wegen dem oft gepriesenen, angeblichen ‚asiatischen Fleiss‘ besser oder ist das Resultat durch den Pygmalion-Effekt²⁶ erklärbar? Oder sind die Unterschiede viel eher im Bildungssystem der Herkunftsländer zu suchen? Ein Blick auf die syrischen Teilnehmer lässt beispielsweise erkennen, dass die Mehrheit ethnisch Kurden sind, also einer Minderheit angehören, die in Syrien systematisch

²⁶ Rosenthal und Jacobson haben experimentell nachgewiesen, dass eine Lehrperson, der suggeriert wird, einige Schüler seien aussergewöhnlich begabt, diese unbewusst fördert, sodass schlussendlich ein höherer Leistungserfolg zu messen ist (vgl. Rosenthal & Jacobson 1971, 216-218).

unterdrückt wird. Es ist denkbar, dass das relativ schlechte Abschneiden dieser Teilnehmer durch den erschwerten Zugang zu Bildungsinstitutionen in ihrem Heimatland erklärt werden kann. Die wenigen im Rahmen der Interviews gewonnenen Informationen deuten darauf hin, dass dies der Fall ist, ermöglichen jedoch keine abschliessende Beurteilung. Eine weitergehende Analyse der sozialen und kulturellen Unterschiede könnte hier aufschlussreich sein.

Zum Kursklima können als einzige Kategorie keine detaillierteren Resultate gemacht werden. Die Befunde zeigen lediglich, dass keine der Gruppen vollste Zufriedenheit mit dem Kursklima, der Lehrperson und den anderen Teilnehmenden aufweist.

Die Analyse der verschiedenen Analphabetengruppen hat einige intuitive Annahmen bestätigt, aber auch Überraschendes ans Tageslicht gebracht. Zweitschriftlernende waren deutlich besser als primäre Analphabeten und funktionale Analphabeten befanden sich erwartungsgemäss dazwischen. Wie im Theorieteil erwähnt, klassifiziert Feldmeier (2014, 20) Zweitschriftlernende nicht als Analphabeten, da sie schon über ein Sprachsystemwissen verfügen. Auch Lenz et al. (2009, 15) schreiben, dass Zweitschriftlernende, welche per Definition bereits in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind, nur einen Vorkurs vor dem regulären Deutschkurs besuchen sollten. Dieses Wissen wurde in dieser Studie bestätigt: Zweitschriftlernende sind deutlich besser als primäre Analphabeten. Wie Lenz et al. (2009, 15) vorschlagen, sollten solche Lernende an einem gesonderten Kurs teilnehmen können. Doch ist es immer noch gängig, Zweitschriftlernende in Kurse mit gemischten Gruppen einzuteilen und sie so unter Umständen in ihrer Leistungsfähigkeit zu bremsen. Hier ist sicherlich ein Schritt in Richtung getrennte Alphabetisierungskurse angebracht und notwendig. Des Weiteren ist das Resultat der primären Analphabeten, welche jedoch schon in einer Zweitschrift alphabetisiert wurden, als äusserst interessant zu werten, denn diese Gruppe hat ganz klar die tiefsten Ergebnisse betreffend Lernerfolg erzielt. Weitere Forschung in diese Richtung würde Aufschluss darüber geben, ob dies darauf zurückzuführen ist, dass sie auch in der Zweitsprache nicht ‚sattelfest‘ alphabetisiert wurden oder ob dieses Ergebnis als statistisches Artefakt angesehen werden muss. Des Weiteren wären hier empirische Ergebnisse der kontrastiven²⁷ Alphabetisierung sicherlich von Vorteil, da

²⁷ Ein Konzept, welches unter anderem die zweisprachige Alphabetisierung mit den aktuellen Rahmenbedingungen verbindet (vgl. Feldmeier 2005, 42-50).

eine interviewte Person mitteilte, sie sei froh auf Deutsch alphabetisiert zu werden, weil die Buchstaben dieselben wie im Kurdischen seien und sie so doppelt profitieren könne.

Die oben postulierten Empfehlungen sind mit einer gewissen Vorsicht zu geniessen, da die Datenbasis eher schmal ist und sich nur auf den Alphabetisierungsunterricht im Kanton Bern stützt. Diese ad-hoc Hypothesen bedürften einer gezielten Überprüfung, was innerhalb dieser Arbeit nicht gewährleistet werden konnte, da dies den Rahmen gesprengt hätte und die im Zuge dieser Studie generierten Daten nicht gezielt auf diese Thesen hin erhoben wurden.

Was die eigentliche Forschungsfrage angeht, so lässt sich aus der statistischen Auswertung erkennen, dass die HEKS-Experimentalgruppe am besten abgeschlossen und die HEKS-Kontrollgruppe deutlich tiefere Ergebnisse erzielt hat. Vor allem diejenigen Lernenden, welche in der ersten Kontrolle tiefere Punktzahl erreichten, konnten tendenziell einen höheren Lernerfolg erzielen. Dies ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass die Spitzenreiter es schwierig hatten, noch besser zu werden, weil kaum Raum nach oben offen stand. Die sehr guten qualitativen Befunde unterstreichen die quantitativen Ergebnisse. Bei den befragten Personen zeigte sich eine 100%-Zufriedenheit was das Arbeiten mit der Alpha-Box angeht. Speziell zu erwähnen ist die im Verlauf der Untersuchung sich positiv entwickelnde Beurteilung der Alpha-Box im Vergleich zu herkömmlichem Material; denn alle Personen gaben im ersten Interview an, dass das Standardmaterial besser oder zumindest nicht schlechter als die Alpha-Box sei. Im zweiten Interview hingegen fanden alle Befragten, dass die Alpha-Box besser sei als das übliche Material. Hier zeigen sich eindeutig positive Ergebnisse für die Alpha-Box. Des Weiteren erwähnten die Personen, dass ihnen besonders das Ausschneiden der Bilder und das Schreiben der dazugehörigen Wörter gefallen habe. Diese Aussagen korrelieren mit den Ergebnissen der Interviews betreffend der Motivation: Die HEKS-Experimentalgruppe war geringfügig motivierter als ihr Schwesterkurs. Nur der VHS-Kurs kann mit diesen Resultaten mithalten. Dies zeigt das Teilnehmerinteresse an Binnendifferenzierung und Autonomie, welche ihnen ein Lernen gemäss individuellen Interessenschwerpunkten ermöglicht. Dies wird auch von Lenz et al. (2009, 43-44) gefordert. Hier könnte die Alpha-Box in den Alphabetisierungskursen eine grosse Hilfe darstellen, um das Ziel des Schweizer Rahmencurriculums (ebd. 43-44) einerseits erreichen und andererseits gewährleisten zu können. Nichtsdestotrotz gab die Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe an, sie würde am besten mit

einem Buch lernen. Diese Aussage kann unterschiedlich gedeutet werden: Einerseits könnte die Aussage darauf zurückzuführen sein, dass die Lernenden der Alpha-Box durch die vermehrte Auseinandersetzung mit dem Sprachsystem und der Grammatik gerne ein Buch zur Unterstützung und für das Selbststudium gehabt hätten. Andererseits könnte daraus geschlossen werden, dass die Teilnehmer der Alpha-Box einen strukturierten Plan in Form eines Buches gewünscht hätten, damit der Lernfortschritt nachvollziehbar gewesen wäre. Dass jedoch nicht einfach irgendein Lehrwerk für den Kurs genommen werden kann, zeigt der Umstand, dass die Hälfte der VHS-Teilnehmer mitteilte, sie würden gerne mit einem anderen Buch lernen, weil das aktuelle zu schwierig sei. Um hier genauere Angaben machen zu können, müsste weitere Forschung in diese Richtung betrieben werden.

Die Äusserungen zu den Holzbuchstaben korrespondieren mit der aus der Theorie gewonnenen Erwartung, dass Lernspiele kleinschrittig und behutsam eingeführt werden sollten (vgl. Karagiannakis 2008, 344). Zum Zeitpunkt der ersten Befragung wurde kritisiert, solche Spiele seien infantilisierend. Beim zweiten Termin wurden keine solchen Aussagen mehr gemacht. Den Lernspielen wurden von den Teilnehmern im zweiten Interview keine besondere Aufmerksamkeit mehr geschenkt, es wurde lediglich geäußert, sie seien gut. Hier kommt die Frage auf, ob Lernspiele wie z.B. ‚Bingo‘ aus Sicht der Teilnehmer über keinen grossen Stellenwert verfügen oder ob Lernspiele wie z.B. das Arbeiten mit den Holzbuchstaben und den Buchstabenkarten besonders gut bei den Lernenden ankamen, weil sie damit ihren Interessenschwerpunkt autonom legen konnten. Wenn die Resultate des Projekts *Alphamar* (Albert et al. 2015, 120) angeschaut werden, so lässt sich erkennen, dass die Lernspiele dort einen negativen Einfluss auf den durchschnittlichen Lernerfolg aufweisen. Für die Zukunft wäre also erstrebenswert, eine Studie nur auf Lernspiele im Alphabetisierungsunterricht mit Erwachsenen anzulegen, um zu überprüfen, ob Lernspiele im Allgemeinen wirklich einen positiven Effekt auf den Lernerfolg haben oder ob lediglich Lernspiele, welche die Autonomie gezielt fördern, einen solchen Erfolg erzeugen können.

Wie aus den Ergebnissen der Aufgaben ersichtlich wurde, zeigt die Alpha-Box bei fast allen Aufgaben ein besseres Ergebnis. In der Aufgabe *Hören und Kreuzen von Wörtern* ist die Experimentalgruppe fast doppelt so gut wie die Kontrollgruppe. Dies könnte der Fall sein, weil die Lernenden die Möglichkeit hatten, im Unterricht Wörter mit den Buchstabenkarten zu legen und zu lesen, welche ihren Interessen entsprachen. Die

Buchstabenkarten können nämlich in mannigfaltiger Weise im Unterricht eingesetzt werden (vgl. Feldmeier 2004a, 37; Weis 2009, 26). Im Bereich der Grundbildung, das heisst im Rechnen, zeigt die Alpha-Box im Durchschnitt um 0,5 Punkte höhere Resultate. Zu diesem Ergebnis könnte das Lernspiel ‚Bingo‘ einen wesentlichen Beitrag geleistet haben. Lediglich in der Aufgabe *Hören und Schreiben* eines Anlauts zeigte die Kontrollgruppe in der ersten Kontrolle ein um durchschnittlich 0,33 Punkte besseres Ergebnis. Dies könnte damit zu erklären sein, dass die Alpha-Box eine gewisse Anlaufzeit benötigt.

In der Regression zeigte sich, dass die Experimentalgruppe nicht signifikant besser als die restlichen Gruppen abschneidet. Bei der kleinen Fallzahl in dieser Untersuchung ist dies aber nicht sonderlich verwunderlich. Beim Mittelwert zeigte die Gruppe mit der Alpha-Box eindeutig positive Ergebnisse. Sie schloss als beste Gruppe ab, insofern ist aus den vorliegenden Resultaten zu schliessen, dass die Alpha-Box einen Mehrwert für den Unterricht bietet. Gerade wenn die Experimental- mit der Kontrollgruppe verglichen wird, sind eindeutige Ergebnisse erkennbar.

9.2. Methodische Reflexion

Fremdsprachige Analphabeten zu untersuchen birgt methodische Schwierigkeiten, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll. So ist es in Feldforschungen nicht einfach, Institutionen zu finden, welche bereitwillig ihre Türen öffnen. Auch für die vorliegende Arbeit musste zuerst diese Hürde überwunden werden. Dazu wurden im Sommer 2015 Treffen mit den zuständigen Lehrpersonen vereinbart, um ihnen die Wichtigkeit dieser Masterarbeit aufzuzeigen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Bedenken und Fragen zu äussern. Glücklicherweise haben sich drei Institutionen bereit erklärt, bei dieser Studie teilzunehmen.

Eine geeignete und präzise Untersuchungsmethode zu finden hat sich als schwierig herausgestellt, da die Lernenden über geringe bis gar keine mündlichen Deutschkompetenzen verfügten und die Schreibkompetenzen sehr heterogen waren. Aus diesem Grund wurde die Methodentriangulation gewählt, welche sich als die am weitesten verbreitete Untersuchungsform etabliert hat (vgl. Aguado 2014, 50). Ziel dieser Methodentriangulation war die Erhöhung der internen Validität der Forschungsfrage, damit mehrdimensionale Einblicke in den Lernerfolg generiert werden konnten (vgl. Aguado & Riemer 2001, 247).

Im Bereich der quantitativen Forschung mit der Lernerfolgskontrollen hat sich gezeigt, dass die Aufgaben nicht von allen verstanden wurden, trotz Aufgabenbeispiele. Des Weiteren waren die Aufgaben zum Teil zu schwierig, da manche Lernende gewisse deutsche Wörter nicht kannten und deswegen nicht wussten, welcher Buchstabe gesucht wurde. Dieses Problem bestand trotz zweimaligen Vorlesens durch die Forschungsperson. Würden die Kontrollen in einer weiteren Untersuchung jedoch einfacher gestaltet, so würden die besseren Lerner die Maximalpunktzahl in beiden Kontrollen erreichen und es wäre kein Lernerfolg festzustellen. So gesehen wäre eine Trennung der Gruppen wohl am sinnvollsten, um gezielte Ergebnisse zu erhalten. Die Kontrollen kamen bei den Lernenden sehr gut an, alle wollten nach dem Ausfüllen besprechen was richtig war und was nicht. Dieses Phänomen war trotz der gängigen negativen Meinung zu Kontrollen in Alphabetisierungskursen zu beobachten.

Das Problem bei Lernerfolgskontrollen ist demnach, dass zu einfache Kontrollen keinen Lernerfolg bei besseren Teilnehmern gezeigt hätten und dass eine zu schwierige Kontrolle die schlechteren Lerner verunsichert hätte, was zu Demotivation hätte führen können.

Im qualitativen Bereich war es zum Teil schwierig eine detaillierte Antwort zu erhalten, da die Lernenden teilweise eine eher schwächer ausgeprägte Reflexionsfähigkeit besaßen oder nicht bereit waren, Kritikpunkte zum Kurs zu äußern. Die Reflexion stellt sich bei Schulungsgewohnten als allgemein schwierig heraus, was sicherlich auch durch kulturelle Unterschiede zu erklären ist. Für eine nächste Untersuchung wären geschlossene Interviews mit Skalenwerten unter Umständen besser. Auf der anderen Seite würde die Gefahr bestehen, dass Lernende überall den Höchstwert ankreuzen.

Für das Dolmetschen der Interviews wurde unter anderem aus finanziellen Gründen nicht auf professionelle Dolmetscher zurückgegriffen, sondern es wurde vielmehr das vorhandene Potenzial von ehemaligen Deutschkursteilnehmern genutzt. Dabei ergibt sich das Problem des Verlusts möglicher inhaltlicher Feinheiten des Dolmetschens, was in Kauf genommen werden musste, jedoch für eine weitere Forschung zu überdenken ist. Auf der anderen Seite konnten die Dolmetscher möglicherweise durch ihren ähnlichen Erfahrungshintergrund den interviewten Personen die Angst vor der Befragung nehmen und sie eher zu Kritik ermutigen, als dies bei einem professionellen Übersetzer der Fall gewesen wäre.

In der Durchführungsphase der Interviews trat die Schwierigkeit auf, dass nicht immer ein zusätzlicher Raum zur Verfügung gestellt werden konnte und die Interviews teilweise im Flur stattfinden mussten. Dennoch konnte zu jeder Zeit garantiert werden, dass die gemachten Aussagen vertraulich gehandhabt wurden. In einer weiteren Untersuchung sollte jedoch unbedingt darauf geachtet werden, dass ein separater Raum zur Verfügung steht, um so eine angenehmere Atmosphäre zu schaffen und ungestört sprechen zu können.

Zu den Stärken dieser Arbeit zählt der Umstand, dass ein bis dato in der Schweiz noch unerforschter Bereich erstmalig durchleuchtet und parallel dazu ein innovatives Lehrutensil analysiert wurde. Es war dabei besonders wichtig, primäre Analphabeten einzubeziehen, da diese die am wenigsten untersuchte Gruppe in der Forschung darstellen. Trotz der kleinen Fallzahl konnten interessante Einsichten gewonnen werden. Einerseits unterstreichen die Resultate den explorativen Charakter dieser Studie und liefern viel Stoff für weitergehende Forschungsfragen, andererseits deutet vieles darauf hin, dass mit der Alpha-Box eine sinnvolle Ergänzung zu klassischen Unterrichtsmaterialien vorliegt. Das Untersuchungsdesign liesse sich ohne Weiteres auf die gesamte Deutschschweiz ausweiten – ein Unterfangen, das erstrebenswert erscheint.

Schlusswort

Die vorliegende Masterarbeit untersucht den relativen Lernerfolg der Teilnehmer von Alpha-Box gestütztem Unterricht in einem Alphabetisierungskurs der Stufe 1. Diesen Kurs besuchen Analphabeten, welche keine Vorkenntnisse des lateinischen Schriftsystems aufweisen.

Im ersten Teil der Arbeit wurden alle relevanten Theorien zum Unterrichten mit erwachsenen Analphabeten vorgestellt. Um die Fragestellung zu untersuchen, wurde eine Methodentriangulation durchgeführt. Diese beinhaltete quantitative Lernerfolgskontrollen und qualitative Leitfadeninterviews nach 15 Kurstagen und noch einmal mit denselben Lernenden nach 30 Kurstagen, was einen Längsschnittvergleich ermöglichte.

Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden, ob Teilnehmer mit der Alpha-Box bessere Lernerfolge erzielen und diesen Befund empirisch abzusichern. Dies ist im Wesentlichen gelungen, auch wenn wahrscheinlich die tiefe Fallzahl von $N=33$ in der Regression für ein nicht signifikantes Ergebnis verantwortlich war. Andererseits darf die Alpha-Box nicht als Wundermittel gesehen werden, sondern vielmehr als sinnvolle Ergänzung zu den regulären Unterrichtsstrukturen. Trotz fehlender Signifikanz lässt sich beim Unterricht mit der Alpha-Box dennoch ein höherer Lernerfolg und eine gesteigerte Lernmotivation feststellen. Sie stellt somit eine gute Variante des zukunftsorientierten Unterrichts dar. Die vorliegenden Resultate lassen erhoffen, dass im Rahmen einer grösser angelegten Studie dieselben Ergebnisse statistisch signifikant repliziert werden können. Aus diesem Grund wäre eine Ausdehnung der Untersuchung auf die ganze Deutschschweiz zwar ein kostspieliges und aufwändiges Unterfangen, würde aber definitive Erkenntnisse betreffend der Wirksamkeit der Alpha-Box generieren.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass dieser bis dato kaum erforschte Bereich besonders in der Schweiz noch mehr Aufmerksamkeit auf sich ziehen sollte und dass noch grosses Verbesserungspotenzial hinsichtlich der Kursgestaltung besteht.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin & Riemer, Claudia (2001): Triangulation: Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung, in: Aguado, Karin & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele*, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata, in: Aguado, Karin; Heine, Lena; Schramm, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 119-135.
- Aguado, Karin (2014): Triangulation, in: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karako; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 47-56.
- Albert, Ruth; Roder, Anne; Rokitzki, Christiane & Teepker, Frauke (2009): Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern. Methodisches Vorgehen bei der Evaluation von Lehrmethoden, in: *Report*, Jg. 09, Nr. 4, S. 43-54.
- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane & Teepker, Frauke (2012): *Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Methodenhandbuch*, Berlin: Langenscheidt.
- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane & Teepker, Frauke (2015): *Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch. Lernmethoden auf dem Prüfstand*, Marburg: Tectum Verlag.
- Atteslander, Peter (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 13. Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Barton, David (2007): *Literacy. An Introduction to the ecology of written language*, 2. Aufl., Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Beck, Erwin (1989): Eigenständiges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung, in: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 89, Nr. 2, S. 169-178.
- Behrens, Birgit & Westphal, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung, in: Krappmann, Lothar; Lob-Hüdepohl, Andreas; Bohmeyer, Axel; Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.): *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 45-58.
- Bianchi, Mary; Busch, Brita & Sommet, Pierre (1987): *Partnerschaftliches Lernen im Fremdsprachenunterricht*, Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2008): *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Berlin: Langenscheidt.
- Böttinger, Anja (2011): *Schritte plus Alpha 1. Kursbuch*, Ismaning: Hueber.
- Boulanger, Daniela (2005): *Bildungsbiographien von Analphabetinnen fremdkultureller Herkunft und deren Erwartungen und Wünsche an eine Grundbildung*, Diplomarbeit im Fach Interkulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.
- Brosius, Felix (2015): *SPSS 22 Für Dummies*, Weinheim: Wiley-VCH Verlag.

- Darsow, Annkathrin & Felbrich, Anja (2014): Besondere Forschungsansätze: Experiment und Quasi-Experiment, in: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karako; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 229-242.
- Döbert, Marion & Hubertus, Peter (2000) *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*, Münster: Klett Verlag.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*, Berlin: Langenscheidt.
- Feick, Diana; Pietzuch, Anja & Schramm, Karen (2013): *Alphabetisierung für Erwachsene*, München: Klett-Langenscheidt.
- Feldmeier, Alexis (2002): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch unter besonderer Berücksichtigung des Spieleinsatzes, Magisterarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld.
- Feldmeier, Alexis (2004a): Die Alpha-Box als Unterrichtskonzept für die Alphabetisierungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen in der Zweitsprache Deutsch, in: *Deutsch als Zweitsprache*, Jg. 04, Nr. 3, S. 34-41.
- Feldmeier, Alexis (2004b): Der Einsatz von Spielen in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener, in: *Deutsch als Zweitsprache*, Jg. 04, Nr. 4, S. 35-42.
- Feldmeier, Alexis (2005): Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch, in: *Deutsch als Zweitsprache*, Jg. 05, Nr. 2, S. 42-50.
- Feldmeier, Alexis (2009): Offene Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen und zweitsprachlichen Alphabetisierung, in: Bothe, Joachim (Hrsg.): *Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven*, Münster: Waxmann, S. 175-195.
- Feldmeier, Alexis (2010): *Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- 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 Buchstaben|gruppen, Dissertation im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld.
- Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis, in: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3. Aufl., Weinheim: Juventa Verlag, S. 437-456.
- Friedrichs, Jürgen (1972): *Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung*, 2. Aufl., Weinheim: Basel.
- Grebelsky, Ora (1970): *From illiteracy to literacy*, Jerusalem: Keter Publishing House LTD.

- Grosche, Michael & Schroeder, Joachim (2013): Stand und Perspektiven der empirischen Alphabetisierungsforschung: Diskussion der Beiträge des Themenhefts, in: *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 13, Nr. 3, S. 250-262.
- Hansen, Maike & Wendt, Michael (1990): *Sprachlernspiele. Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Heintze, Anja (2010): „Denen muss man mal Werte vermitteln!“ – Was kann und soll eine zeitgemässe Grundbildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache leisten?“, in: Roll, Heike & Schramm, Karen (Hrsg.): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*, Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 11-34.
- Holec, Henri (1979): *Autonomie et apprentissage des langues etrangeres*, Conseil de l'Europe: Strasbourg.
- Holec, Henri (1988): *Autonomie et apprentissage autodirigé. Terrains d'application actuels*, Projet n. 12, Conseil de l'Europe: Strasbourg.
- Hubertus, Peter (1995): Wo steht die Alphabetisierungsarbeit heute?, in: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko & Füssenich, Iris (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*, Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, S. 250-262.
- Hubertus, Peter (2012): Primäre Analphabeten auf dem Weg zur Schrift, in: *Alfa-Forum*, Jg. 12, Nr. 78, S. 8-11.
- Inbar, Michael & Stoll Carice S. (1976): Spiele und Lernen, in: Lehmann, Jürgen & Portele, Gerhard (Hrsg.): *Simulationsspiele in der Erziehung*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 137-151.
- Kamper, Gertrud (2012): Von Alphabetisierung und Grundbildung zum Lernen des Lernens, in: *Alfa-Forum*, Jg. 12, Nr. 79, S. 24-27.
- Karagiannakis, Evangelia (2008): Einsatz von Lernspielen im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht, in: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 343-356.
- Kilian, Volker; Neuner, Gerhard & Schmitt, Wolfgang (1995): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung, Übungsmaterial, Lehrerfortbildung*, Berlin: Langenscheidt.
- Klein, Rosemarie & Reutter, Gerhard (2012): Alphabetisierung – Grundbildung – Literalität, in: *Alfa-Forum*, Jg. 12, Nr. 79, S. 14-17.
- Kleppin, Karin (2007): Sprachspiele und Sprachlernspiele, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Aufl., Tübingen: A. Francke Verlag, S. 263-265.
- Korte, Martin (2007): Wie lernt ein erwachsener Mensch? Neurologische Erkenntnisse und Folgerungen für Alphabetisierung und Grundbildung, in: Knabe, Ferdinande (Hrsg.): *Alphabetisierung und Grundbildung. Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*, Münster: Waxmann, S. 59-68.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*, 2. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.
- Kukharensko, Elena & Noack, Christina (2010): „Wie im echten Leben“ – alltägliche literale Praxen von Alphakursteilnehmenden als Basis für eine didaktische

- Handlungsorientierung, in: Roll, Heike & Schramm, Karen (Hrsg.): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*, Oldenburg: Redaktion OBST, S. 75-90.
- Lauper, Esther (2009): *Ganzheitliche Erwachsenenbildung in der Praxis*, Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG.
- Löffler, Renate (1979): *Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel*, München: Urban und Schwarzenberg.
- Ludwig, Harald & Schulz-Benesch, Günter (1998): *Erziehung für eine neue Welt. Die Anfänge Erziehung für eine neue Welt. Weltalphabetismus*, Freiburg: Herder.
- Martin, Pierre-Yves & Nicolaisen, Torsten (2015): *Lernstrategien fördern*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*, 5. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 10. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Meyer, Hilbert (2013): *Was ist guter Unterricht?*, 9. Aufl., Berlin: Cornelson Scriptor.
- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oehl, Karin (2011): „Möglichkeiten und Probleme beim Einsatz von Lehrwerken zur Alphabetisierung in MigrantInnenkursen“ eine Fallstudie, Masterarbeit im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien.
- Pracht, Henrike (2010): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Schemabildungsprozess. Bedingungsfaktoren der Schemaetablierung und –verwendung auf der Grundlage der „usage-based theory“*, Bd. 4, Münster: Waxmann.
- Pracht, Henrike (2012): *Schemabasierte Basisalphabetisierung im Deutschen. Ein Praxisbuch für Lehrkräfte*, Münster: Waxmann.
- Rampillon, Ute (1985): Strategien zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen von SchülerInnen der Sekundarstufe I, in: Müller, Martin; Wertenschlag, Lukas & Wolff, Jürgen (Hrsg.), *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*, München: Langenscheidt, S. 49-55.
- Reiss-Held, Sonja & Hohbauer, Martina (2015): *Integrative Spracharbeit – Wortschatz und Strukturen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Resch, Katharina & Enzenhofer, Edith (2012): Muttersprachliche Interviewführung an der Schnittstelle zwischen Sozialwissenschaft und Translationswissenschaft. Relevanz, Grundlagen, Herausforderungen, in: Kruse, Jan; Bethmann, Stephanie; Niermann, Dora & Schmieder, Christian (Hrsg.): *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 80-100.
- Ritter, Monika (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch, in: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christan; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 2, Berlin: Walter de Gruyter, S. 1116-1129.

- Rokitzki, Christiane (2010): „Hilf mir, es selbst zu tun“: Handlungsorientierung im Alphabetisierungsunterricht für erwachsene Einwanderer, in: Roll, Heike & Schramm, Karen (Hrsg.): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*, Oldenburg: Redaktion OBST, S. 91-110.
- Rosenthal, Robert & Jacobson, Lenore F. (1971): *Pygmalion im Unterricht*, Weinheim: Beltz.
- Sarter, Heidemarie (2006): *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B. & Esser, Elke (2013): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 10. Aufl., München: Oldenburg Verlag.
- Schroeder, Joachim (2012): Alphabetisierung versus Grundbildung – ein notwendiger Gegensatz, in: *Alfa-Forum*, Jg. 12, Nr. 79, S. 6-8.
- Schroeder, Joachim & Seukwa, Louis Henri (2007): *Flucht – Bildung – Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen*, Karlsruhe: von Loeper.
- Seidel, Ute (1999): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener, in: Kilian, Volker; Neuner, Gerhard & Schmitt, Wolfgang (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung*, 5. Aufl., Berlin: Langenscheidt, S. 178-194.
- Seukwa, Louis Henri (2006): *Der Habitus der Überlebenskunst: Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*, Bd. 5, Münster: Waxmann.
- Szablewski-Çavuş, Petra (2001): Deutsch lernen, Schreiben lernen. Alphabetisierung mit MigrantInnen, in: *Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, Jg. 01, Nr. 48, S. 21-25.
- Tassinari, Maria Giovanna (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien*, Bd. 39, Frankfurt: Peter Lang.
- Tönshoff, Wolfgang (2007): Lernerstrategien, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Aufl., Tübingen: A. Francke Verlag, S. 331-335.
- Uemminghaus, Monika (2009): *Lernen und Lernerfolgskontrollen in der Weiterbildung. Überlegungen zu einem Konzept der Lernstandortbestimmung erwachsener Lernender*, Augsburg: ZIEL Verlag.
- Van Esch, Kees & St. John, Oliver (2003): *A Framework for Freedom. Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education*, Vol. 8, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weis, Susanne (2009): Visuelle Hilfsmittel für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben, in: *Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung*, Jg. 09, Nr. 72, S. 24-26.
- 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: A. Francke Verlag, S. 321-325.

Internetverzeichnis

- BAK (2015): Illettrismus,
<http://www.bak.admin.ch/kulturschaffen/04250/04253/index.html?lang=de>
[07.10.2015].
- BFS (2005): Grundkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der ALL-Erhebung (Adult Literacy and Lifeskills)
http://www.erwachsenenbildung.li/Portal/UserFiles/files/all_erhebung.pdf
[20.09.2015].
- BFS (2006): Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz
http://www.alice.ch/fileadmin/user_upload/alicech/dokumente/themen/ALL_Studie.pdf [20.09.2015].
- BFM (2008): Integrationsförderung des Bundes und ihre Auswirkungen in den Kantonen. Jahresbericht 2008,
<https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/jahresber/ber-integrfoerd-2008-d.pdf> [10.08.2015].
- BMBF (o.J.): Alphabetisierung,
<http://www.bmbf.de/de/426.php> [04.09.2015].
- Borkowsky, Anna & Zuchuat, Jean-Christophe (2006): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung. Bestandsaufnahme der internationalen Indikatoren und ausgewählte Resultate,
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/tools/search.html> [04.09.2015].
- Der Bundesrat (2015): Internationales Recht im Allgemeinen. Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge,
<https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19510156/> [04.09.2015].
- Duden (2015): Analphabet,
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Analphabet> [19.08.2015].
- Falter, Jean-Marc; Pasche, Cyril & Hertig, Philippe (2007): Compétences, formation et marché du travail en Suisse. Une exploitation des résultats de l'enquête internationale sur les compétences des adultes (ALL),
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=2936> [03.09.2015].
- Feldmeier, Alexis (2007): Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung,
http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Bilder/News/konzept-fuer-einen-bundesweiten-integrationskurs-mit-alphabetisierung_IP.pdf [12.08.2015].
- Feldmeier, Alexis (2009): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Fassung für 945 UE,
http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/Konzept_fuer_einen_bundesweiten_Alphabetisierungskurs.pdf [11.11.2015].
- Feldmeier, Alexis (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015,
<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrations>

- kurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.html [12.08.2015].
- Fritz, Thomas; Faistauer, Renate; Ritter, Monika & Hrubesch, Angelika (2006):
Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung,
<https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf>
[12.08.2015].
- Kretschmann, Rudolf & Wieken, Petra (2010): Lesen,
<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2011/02/Alpha-Levels-Lesen.pdf>
[26.09.2015].
- Kretschmann, Rudolf & Wieken, Petra (2010): Mathematisches Grundwissen,
<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2011/02/Mu-Levels.pdf> [26.09.2015].
- Kretschmann, Rudolf & Wieken, Petra (2010): Schreiben,
<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2011/02/Kompetenzmodell-Schreiben.pdf> [26.09.2015].
- Lenz, Peter; Andrey, Stéphanie & Lindt-Bangerter, Bernhard (2009): Rahmencurriculum
für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten,
http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/assets/files/ipl/Rahmencurriculum-d_Pubdef.pdf [12.08.2015].
- LesenLireLeggere (o.J.): Alphabetisierung – Grundbildung
http://www.lesenlireleggere.ch/links_alphabetisierung.cfm?nav=200 [1.10.2015].
- LESLLA (o.J.): About LESLLA,
<http://www.leslla.org/about.htm> [04.09.2015].
- OECD (2013): OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills,
http://skills.oecd.org/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf [05.09.2015].
- OECD (o.J.): About PISA,
<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> [03.09.2015].
- POM (o.J.): Asylsuchende (Ausweis N),
http://www.pom.be.ch/pom/de/index/migration/schutz_vor_verfolgung-asyl/bildung_beschaefigungundintegration/angebote_fuer_asylsuchende-ausweisn.html [20.09.2015].
- SEM (2015a): Asylstatistik August 2015,
<https://www.bfm.admin.ch/dam/data/bfm/publiservice/statistik/asylstatistik/monat/2015/stat-mt-201507-d.pdf> [16.09.2015].
- SEM (2015b): Jahres-Asylstatistiken,
<https://www.bfm.admin.ch/bfm/de/home/publiservice/statistik/asylstatistik/jahresstatistiken.html> [12.08.2015].
- UNESCO (1957): World illiteracy at mid-century,
<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002930eo.pdf> [19.08.2015].
- UNESCO (1978): Revised Recommendation concerning the International
Standardization of Educational Statistics
http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [19.08.2015].

- UNESCO (1990): World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs,
http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_E.PDF [04.09.2015].
- UNESCO (2006): Literacy: the core of Education for All,
http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt1_eng.pdf [12.08.2015].
- UNHCR (2015a): Flüchtlinge,
<http://www.unhcr.ch/mandat/fluechtling.html> [04.09.2015].
- UNHCR (2015b): Asylsuchende
<http://www.unhcr.ch/mandat/asylsuchende.html> [04.09.2015].
- Verein Lesen und Schreiben (2011): Illettrismus. Wenn Schreiben und Lesen Mühe machen,
http://www.lesen-schreiben-d.ch/myUploadData/files/356_011101_broschuere_web.pdf [26.08.2015].