

Stefan Markov
Lernberatung für Teilnehmer/innen
in Alphabetisierungskursen



Lernberatung für Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Alphabetisierungskursen

Stefan Markov

1. Einleitung	7
2. Was ist Lernberatung?.....	7
2.1 Ziele der Lernberatung	8
2.2 Aufgaben des Lernberatenden	9
2.3 Prinzipien der Lernberatung.....	10
3. Gesprächstechniken	11
3.1 Aktives Zuhören.....	11
3.2 Ansprechen persönlicher Verhaltensweisen	12
3.3 Fragetechniken.....	13
3.4 Vermittlung und Evaluation	13
4. Lernberatungen durchführen	14
4.1 Einsatz diagnostischer Materialien	15
4.2 Lernziele festlegen.....	16
4.3 Lernstrategien vermitteln	16
4.4 Abschlussgespräch und Selbstevaluation.....	18
5. Schlussbemerkung	18
6. Literaturangaben	19

1. Einleitung

Wenn Teilnehmende den Eindruck haben, keine Fortschritte zu erzielen, oder wenn sie mit ihren Lernfortschritten unzufrieden sind, stehen Lehrkräften im Unterricht nur begrenzte Möglichkeiten zur Verfügung, dieser Wahrnehmung entgegenzusteuern. Gleichzeitig gibt es seitens der Kursteilnehmenden in der Regel ein Bedürfnis nach Austausch über das eigene Lernen, das in einer individuellen Lernberatung genutzt werden kann, um sie auf eigene Fähigkeiten und neue Strategien aufmerksam zu machen.

In diesem Beitrag wird dargestellt, wie Lernberatende und Lehrkräfte den Lernprozess ihrer Teilnehmenden durch individuelle Beratung außerhalb des Unterrichts begleiten können. Viele der hier vorgestellten Vorgehensweisen, diagnostischen Prinzipien und Materialien zur Förderung von Lernenden im Alphabetisierungsprozess gehen auf das Konzept der Leipziger Lernberatung in Integrationskursen mit Alphabetisierung (Markov, Scheithauer, & Schramm, 2015; Markov & Scheithauer, 2013) und die individuelle Sprachlernberatung von Mehlhorn und Kleppin (Kleppin, 2004; 2006; 2010; Mehlhorn, 2005; 2006) zurück. In diesem Text werden Techniken und Materialien einer Lernberatung vorgestellt, auf die Lehrkräfte in einer kursbegleitenden Beratung zurückgreifen können, um so das vorliegende Konzept an die Bedingungen der Teilnehmenden anzupassen und sie in Einzelgesprächen zu fördern. Dazu werden Grundsätze, Elemente und Techniken der klassischen Sprachlernberatung vorgestellt, die sich auf die Beratung von Alphabetisierungskursteilnehmenden übertragen lassen. Da Lernberatung in entscheidendem Maße von der Qualität der Gesprächsführung abhängt, wird darüber hinaus ein Einblick in wichtige Gesprächstechniken gewährt. Außerdem werden ein möglicher Beratungsablauf illustriert und diagnostische Möglichkeiten und Materialien zur Förderung und Reflexion von Sprachlernstrategien vorgestellt.

2. Was ist Lernberatung?

Die ersten Überlegungen zu Sprachlernberatungen gehen auf Grit Mehlhorn und Karin Kleppin zurück. Die Autorinnen haben Beratungen in erster Linie mit akademischen Lernenden durchgeführt und zahlreiche lesenswerte Publikationen hervorgebracht. Das Sprachlernberatungskonzept richtete sich in erster Linie an ausländische Studierende an deutschen Hochschulen und ist damit nicht unmittelbar auf die Bedürfnisse nicht oder nur wenig literalisierter Lernender übertragbar. Begründet werden kann dies durch die unterschiedlich stark entwickelte Lernerautonomie. Dennoch lassen sich viele Erkenntnisse und Prinzipien übertragen oder an die abweichenden Bedingungen anpassen.

Mehlhorn geht davon aus, dass „Studierende sich [...] ihres Lernens nicht sonderlich bewusst [sind], weil sie noch nie explizit darüber nachgedacht haben“ (Mehlhorn, 2005, S. 160). Dies dürfte gleichermaßen auch für Teilnehmende in Alphabetisierungskursen zutreffen. Das übergeordnete Ziel der Lernberatung besteht folglich darin, Teilnehmende zu unterstützen, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und sie „zu mehr Lernerautonomie zu führen“ (Mehlhorn, 2005, S. 160). Das dem Lernberatungskonzept zugrunde liegende Autonomieverständnis geht auf Holec (1979) zurück. Er versteht unter Lernerautonomie die Fähigkeit von Lernenden zu selbstgesteuerten Lernhandlungen. Diese Fähigkeit beruht laut Mehlhorn und Kleppin „unter anderem auf Wissen über das Sprachenlernen, die eigenen Sprachkompetenzen und Lernstrategien“ (Kleppin und Mehlhorn 2006:1f).

Eine Sprachlernberatung nach Mehlhorn und Kleppin berücksichtigt die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzung von Lernenden und erfordert ein auf den Lernenden abgestimmtes Vorgehen. So lässt sich auch begründen, warum Lernzielen in diesem Konzept eine exponierte Stellung eingeräumt wird. Für akademische Lernende gehen die Autorinnen davon aus, dass Lernziele über das Beratungsgespräch bewusst gemacht werden können (vgl. Mehlhorn, 2006, S. 1).

Die individuelle Lernberatung orientiert sich am Konzept der nicht-direktiven Beratung von Rogers (1994). Mit nicht-direktiver Beratung „ist gemeint, dass das Gespräch zwischen Berater und Studierenden möglichst nicht-hierarchisch [...] verlaufen soll und die Beraterin den Beratungsprozess nicht zu sehr steuert“ (Mehlhorn, 2005, S. 161). Dieses Verständnis steht in der Tradition der humanistischen Psychologie, die Lernenden grundlegend die Fähigkeit zur Selbstreflexion, zum selbständigen Handeln und zur Handlungskontrolle zutraut (Mehlhorn, 2006, S. 1). Eine strukturierte Beratung hat dann die Aufgabe, „dem Lernenden zu ermöglichen, zu einem Verständnis seiner selbst zu gelangen und auf Grund dieser neuen Orientierung positive Schritte zu unternehmen“ (Kleppin, 2010, S. 1163).

Lernberatung sollte im Idealfall individualisiert sein und nur dann in Gruppen stattfinden, wenn dies durch die Gegebenheiten sich nicht anders realisieren lässt. Auf diese Weise lassen sich die individuellen Ziele und Problemlagen der Teilnehmenden am besten aufgreifen. Ziel ist es, die Lernenden durch eine gute Gesprächsführung in die Lage zu versetzen, autonomer zu lernen und ihnen zu verdeutlichen, dass sie selbst die wichtigste Quelle ihres Lernerfolges sind.

2.1 Ziele der Lernberatung

Lernerautonomie fördern

Lernende sollten bei der Entwicklung ihrer Lernerautonomie unterstützt werden, weil Menschen, die in der Lage sind, ihre Lernprozesse besser zu überwachen und zu steuern, erfolgreicher sind. Diese Förderung kann einerseits durch die Reflexion über das bisherige Lernen erfolgen, indem Lernende beispielsweise mit ihrer eigenen Lernbiografie konfrontiert werden. Die Auswahl von Strategien, die das Lernen erleichtern, trägt ebenfalls zur Entwicklung der Autonomie bei. Im Gegensatz zum Unterricht geht es in einer Beratung jedoch nicht um eine reine Vermittlung von Strategien und Techniken, sondern vor allem auch darum, über das Gespräch zur Reflexion des Gebrauchs beizutragen.

Lernschwierigkeiten überwinden

Teilnehmende suchen in der Regel dann eine Lernberatung auf, wenn innerhalb ihres Lernprozesses die erwarteten Fortschritte ausbleiben. Am naheliegendsten ist es hierbei, die Erwartungen zu thematisieren und den Fokus auf bereits erreichte Erfolge zu lenken. Die Misserfolgsorientierung mancher Teilnehmender verstellt den Blick auf die eigenen Fortschritte. Gleichzeitig gilt es, die benannten Schwierigkeiten ernst zu nehmen. Sie resultieren in der Regel aus dem Vergleich mit anderen Personen. Die Teilnehmenden können aber auch ihre eigene Leistung zur Bezugsnorm machen. Wenn beispielsweise Leistungseinbrüche auftreten oder die zu Beginn deutlich spürbaren Lernerfolge im Kursverlauf seltener werden, führt dies oft dazu, dass Unsicherheiten im Zusammenhang mit den eigenen Fähigkeiten auftreten. Bei solchen Abweichungen von der Bezugsnorm sprechen wir von Lernschwierigkeiten (Zielinski, 1996).

Folgende Schwierigkeiten ließen sich u. a. bei Teilnehmenden der Leipziger Lernberatung feststellen:

- Skelettschreibweise (z. B. Flm statt Film)/ Einfügen von Sprossvokalen (z. B. Filim statt Film);
- Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten;
- Memorierungsschwierigkeiten;
- Probleme bei der visuellen Differenzierung;
- Probleme bei der phonologischen Bewusstheit;
- Probleme bei der Laut-Silben-Synthese;
- ungesicherte Phonem-Graphem-Korrespondenzen.

Aus der Praxis mit Alphabetisierungskursteilnehmenden, deren Erstsprache Deutsch ist, ist bekannt, dass ähnliche Schwierigkeiten auftreten können, insbesondere im Bereich der phonologischen Bewusstheit. Das Entscheidende bei der kritischen Auseinandersetzung mit Lernschwierigkeiten ist, die Bedingungen¹ in den Blick zu nehmen, die zu den auftretenden Problemen geführt haben (könnten), um gezielte Fördermaßnahmen durchzuführen. Eine wesentliche Frage ist also, welche Ursachen eigentlich zu den Schwierigkeiten geführt haben: Fehlen Strategien, um effektiver zu lernen? Gibt es Störfaktoren im Umfeld der Lernenden? Fokussieren Teilnehmende auf Defizite und sind deshalb weniger motiviert? Schwierigkeiten, die eher durch klinische Ursachen bedingt werden², sind in der Regel nicht Gegenstand der Lernberatung, auch wenn sie entscheidenden Einfluss auf den ausbleibenden Lernerfolg haben kann. Es empfiehlt sich, hierbei auf professi-

1 Klauer und Lauth (1997) bilden vier Kategorien für die Bedingungen von Lernschwierigkeiten. Eine Bedingungsanalyse kann demgemäß aus klinischer, motivationaler, kognitiver und sozialer Perspektive erfolgen.

2 Zu häufig beobachteten Schwierigkeiten gehören etwa überdauernde Kopfschmerzen oder Sehschwierigkeiten. Darüber hinaus können Teilnehmende aber auf Zustände zu sprechen kommen, die eher auf psychische Ursachen zurückzuführen sind (Traumata, Phobien, Depressionen usw.).

onelle Unterstützung zu verweisen. Eine Lernberatung hätte in diesem Fall etwa die Funktion, Teilnehmende zu motivieren, sich entsprechende Hilfe zu suchen und darüber die Qualität des Lernens zu erhöhen. Hinsichtlich der Einschätzung der Bedingungen von Lernschwierigkeiten ist unbedingt darauf zu achten, dass die diagnostischen Möglichkeiten der Lernberatenden sehr beschränkt sind. Zentrales Instrument für eine Ursachenanalyse ist das Beratungsgespräch.

Das Strategieinventar erweitern

Eine Möglichkeit der Intervention bei Lernstörungen ist die Förderung der Lernstrategien. Unterschieden werden in der Regel kognitive, metakognitive sowie soziale und affektive Strategien.

Kognitive Strategien	Metakognitive Strategien	Soziale und affektive Strategien
Üben/Wiederholen	Individuelle Sprachlernziele bestimmen	Motivationskontrolle
Lautwerte von Graphemen über Geräusche im Umfeld memorieren	Strategieeinsatz planen	Mit der Familie lernen
Rhythmisches Syllabieren	Das Lernen planen	Andere im Kurs fragen
Wörter beim Lesen/Schreiben in Silben teilen	Strategieeinsatz und Lernergebnisse bewerten	Relativierung unrealistischer Ziele

Tabelle 1: Beispiele für kognitive, metakognitive, soziale und affektive Strategien

Strategien sind oft bereits angelegt oder bekannt und können gegebenenfalls durch Reflexion aktiviert werden. Gleichmaßen werden Teilnehmende einige Strategien nicht kennen beziehungsweise ihre Handlungsabläufe nicht sicher beherrschen. In diesem Fall besteht die Möglichkeit, die Lernberatung zu nutzen, um Strategien zu vermitteln und neue Lernwege anzubahnen. Hierbei geht es darum, das Strategieinventar der Beratungsuchenden zu erweitern und sie in die Lage zu versetzen, aus einem Strategiepool zu wählen. Wichtig ist es zu beachten, dass Lernende bestimmte Präferenzen haben. Lernberatenden sollten sich daher nicht über autonome Entscheidungen hinwegsetzen. Gleichzeitig gilt es, mögliche Widerstände gegen unbekannte Strategien nicht sofort zum Anlass zu nehmen, eine Vermittlung abzubrechen, sondern den Beratungsuchenden durch Erprobung überhaupt erst in die Lage zu versetzen, eine begründete Entscheidung für oder gegen eine Strategie fällen zu können.

2.2 Aufgaben des Lernberatenden

Die Aufgaben von Sprachlernberatenden wurden u. a. 2005 von Mehlhorn für den akademischen Kontext beschrieben und lassen sich im Wesentlichen auch auf andere Zielgruppen übertragen.

Aufgaben von Lernberatenden nach Mehlhorn (2005, S.161):

- Unterstützung bei der Bewusstmachung eigener Voraussetzungen und Strategien
- Erkennen von Lernschwierigkeiten ermöglichen und Lösungsvarianten elaborieren
- Bewusstmachung, dass Lernender für Lernerfolge selbst verantwortlich ist
- Unterstützung beim Erkennen von Zielen
- Unterstützung bei der Suche nach geeigneten Lernstrategien und Lernwegen (Auswahl geeigneter Schritte)
- Motivation aufbauen und Selbstwirksamkeit stärken
- das Umsetzen von Entscheidungen unterstützen

Bei den beschriebenen Aufgaben wird deutlich, dass der Bewusstmachung eine besonders wichtige Rolle zukommt. Bei guter Gesprächsführung lassen sich bereits wichtige Ergebnisse erzielen. Es empfiehlt sich aber auch, möglichst konkret zu bleiben, und das wiederum verlangt die Erstellung von Materialien, welche die Reflexion erleichtern. Dies können etwa Bildimpulse oder Skalen sein, mit deren Hilfe Bewertungen vorgenommen werden können. Ein Beispiel hierzu wird unter 4.3 in diesem Beitrag vorgestellt.

In der Lernberatung für Teilnehmende der DaZ-Alphabetisierung wurde eine wichtige Aufgabe ergänzt, die im ursprünglichen Konzept der Sprachlernberatung explizit nicht vorgesehen ist: die Vermittlung von Lernstrategien.

Eine (weitestgehend direkte) Strategievermittlung würde dem Prinzip einer nicht-direktiven Gesprächsführung nach Rogers, die der Sprachlernberatung nach Mehlhorn und Kleppin zugrunde liegt, widersprechen. Für Alphabetisierungskursteilnehmende können Gespräche jedoch auch direkter gestaltet werden, wenn die Voraussetzungen (Abstraktionsvermögen, Reflexionsfähigkeit, metakognitive Fähigkeiten) nicht erfüllt werden.

2.3 Prinzipien der Lernberatung

Freiwillige Teilnahme

Ein grundlegendes Prinzip der Lernberatung ist die freiwillige Teilnahme. Wenn Lernende aufgefordert werden, eine Beratung zu besuchen, ohne dass sie sich einen Mehrwert davon versprechen, ist von eher geringer Mitwirkungsbereitschaft auszugehen. Eine Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme setzt allerdings auch voraus, dass klar ist, was unter einer Lernberatung zu verstehen ist und was dort gemacht wird. Für einige Teilnehmenden wird nicht klar sein, wieso das Sprechen über die Probleme etwas bewirken soll, während andere das Potential der individuell angepassten und über den Unterricht hinausgehenden Gespräche sofort erkennen.

Oft ist es die Unzufriedenheit über die individuellen Lernfortschritte, die das Interesse der Kursteilnehmenden wecken. Das Bewusstsein für Schwierigkeiten und das aktive Aufsuchen eines additiven und mit Aufwand verbundenen Angebotes ist bereits als erster Schritt einer eigeninitiierten Intervention zu bewerten.

Möglichst wenig Steuerung

Eine wesentliche Frage bei der Entwicklung einer lernbegleitenden Beratung für Teilnehmende in Alphabetisierungskursen war es, ob nicht-direktive Gespräche wirklich zielführend seien oder ob die Teilnehmenden überfordert würden.

Die Erfahrungen im Pilotprojekt zeigten, dass der Grad der Steuerung maßgeblich davon abhängt, wie autonom Lernende bereits sind und welche Sprachkenntnisse sie haben. Grundsätzlich gilt für die Durchführung der Lernberatungen: so wenig Steuerung wie möglich, aber so viel Steuerung wie nötig.

Grad der Autonomie	Grad der Direktivität innerhalb der Lernberatung
eher gering	<ul style="list-style-type: none"> • semi-direktive Beratung mit Strategievermittlung • Erklärung und Bewusstmachung über Gespräch und mit verstärktem Einsatz von Visualisierungen
eher hoch	<ul style="list-style-type: none"> • möglichst nicht-direktive Lernberatung

Tabelle 2: Grad der Direktivität nach Markov, Scheithauer und Schramm 2015

Die Frage danach, wie autonom Teilnehmende bereits lernen, ist also von großer Bedeutung, da wir auf Grundlage dieser Annahmen die Gespräche gestalten und angemessene Fördermaterialien auswählen können. Außerdem hilft es dem Lernberatenden auch, realistische Ziele mit den Teilnehmenden zu vereinbaren und somit Enttäuschungen zu verhindern.

Handlungsorientierung

Grundlegend ist es möglich, Lernberatungen im Hinblick auf die Entwicklung der „technischen“ schriftsprachlichen Kenntnisse durchzuführen. Es ließe sich auf diese Weise beispielsweise eine Förderung der

Phonem-Graphem-Korrespondenz oder der synthetischen Fähigkeiten der einzelnen Lernenden ebenso in den Blick nehmen. Ein Fokus auf die technischen Aspekte des Lesens und Schreibens ist bei Lernenden in Alphabetisierungskursen durchaus nicht ungewöhnlich und kann ein nicht zu vernachlässigendes Ziel darstellen. Lernberatung sollte aber auch dazu dienen, die Beratungssuchenden dabei zu unterstützen, Schrift für alltägliches Handeln zu nutzen. Gelegentlich entsteht in Beratungssituationen der Eindruck, dass Lesen/ Schreiben und Alltagshandeln zwei Bereiche sind, die über nahezu keine Schnittmenge verfügen. Es lohnt sich, Gespräche zu nutzen, um die tatsächlich existierende Schnittmenge zu verdeutlichen und mit den Teilnehmenden zu erarbeiten, in welchen Handlungsbereichen bislang kaum oder keine (schriftsprachlichen) Handlungen ausgeführt werden konnten, dies aber wünschenswert wäre. In diesem Zusammenhang spielt die Zielbestimmung eine besonders wichtige Rolle. Wie Ziele ermittelt werden können, wird unter 4.2 dieses Beitrags erläutert.

3. Gesprächstechniken

Ausgehend von der Annahme, dass Lernende grundsätzlich in der Lage sind, ihr Handeln zu reflektieren und sich selbst zu entwickeln, können sie durch Gespräche „beim Ausbau dieser Fähigkeit[en] unterstützt werden“ (Mehlhorn 2006:1). Im zweiten Kapitel ist bereits deutlich geworden, dass Lernerautonomie individuell sehr unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann und dass Gesprächstechniken graduell daran angepasst werden müssen. Gemeint ist damit, dass die Angemessenheit der sprachlichen Formulierung und der Grad der inhaltlichen Abstraktion im Auge behalten werden müssen. Lernberatende müssen sich also fragen, ob die von ihnen verwendete Sprache teilnehmeradäquat ist und die verwendeten Begriffe nicht etwa auf Konzepte verweisen, die Teilnehmenden möglicherweise unbekannt sind. Beispielsweise könnte es vorkommen, dass Begrifflichkeiten, wie „Ziele“ oder „Strategie“ verwendet werden, ohne dass Beratungssuchenden klar ist, was genau darunter zu verstehen ist. Außerdem ist darauf zu achten, dass Fragen und Aussagen generell klar formuliert werden und nicht mehrere Informationen gleichzeitig gegeben bzw. abgefragt werden. Es ist hier ein hohes Maß an kritischer Reflexion des eigenen Gesprächsverhaltens notwendig. Idealerweise besteht die Möglichkeit, die Gesprächsführung durch eine dritte Person gespiegelt zu bekommen, die in dem Bereich professionell arbeitet.

Ziel ist es, innerhalb der Gespräche Reflexionsanstöße zu geben, Gesprächsimpulse zu setzen (vgl. Mehlhorn 2006) und bei Lernenden in Beratungsgesprächen mit höherer Direktivität Lösungswege bei wahrgenommenen Problemen anzubahnen. Im Folgenden wird in Anlehnung an Mehlhorn (2006) eine Auswahl wichtiger Gesprächstechniken vorgestellt. Eine Übertragbarkeit dieser Techniken auf den Alphabetisierungsbereich ist unter der Maßgabe der Anpassung an die Zielgruppe durchaus gewährleistet. Außerdem ist der Bereich der *Strategievermittlung* für Gespräche, die eine höhere Direktivität erfordern, zu ergänzen.

3.1 Aktives Zuhören

Aktives Zuhören ist ein Kommunikationsstil, der in der Regel mit Rogers und seinem Ansatz der Psychotherapie in Verbindung gebracht wird (1994). In der Tradition eines humanistischen Menschenbildes setzt aktives Zuhören ein aufrichtiges und wertschätzendes Interesse des Lernberatenden an seinem Gegenüber voraus und bildet die Grundlage für einen gesprächsförderlichen Beziehungsaufbau. Äußerungen im Sinne des aktiven Zuhörens könnten sein:

- „Wenn die Frau an der Anmeldung so auf meine Finger geschaut hätte, hätte ich auch nicht gern geschrieben.“
- „Dass Sie sich geärgert haben, kann ich gut verstehen.“

In der Beratung ist eine hohe Aufmerksamkeit bei der Teilnahme am Gespräch sehr wichtig. Außerdem sollten Lernberatende zeigen, dass die Inhalte der vorangegangenen Sitzung nicht in Vergessenheit geraten sind. Mehlhorn (2006, S. 2) empfiehlt in diesem Zusammenhang, Beraternotizen anzufertigen, auf die sich im Gespräch gezielt rückbezogen werden kann.

Gleichermaßen ist es notwendig, Teilnehmenden eine Außenperspektive zu geben und sie zu *spiegeln*. Beim Spiegeln wird das Gesagte paraphrasiert und mit eigenen Worten wiederholt (Mehlhorn, 2005, S. 187). Beispiele bei wenig literalisierten Teilnehmenden können sein:

- *Sie fühlen sich unwohl, wenn Ihnen jemand beim Schreiben zusieht. Sie würden dann lieber das Dokument mit nach Hause nehmen.*
- *Wenn ich Sie richtig verstehe, fühlen Sie sich nicht gut, wenn Sie im Kurs neben jemanden sitzen, der schneller schreiben kann.*

Auf diese Weise kann durch die Reaktion des Teilnehmenden erstens sichergestellt werden, dass das Gesagte richtig verstanden wurde. Der Perspektivwechsel hilft den Beratungsuchenden, das eigene Problem mit den Augen eines anderen zu sehen. Zweitens können so Ausführungen präzisiert werden.

Durch eine vorsichtige Interpretation (Mehlhorn, 2005, S.187) können Lernberatende bereits eine Intervention initiieren. Die Außenperspektive kann Teilnehmenden ein komplementäres (möglicherweise unbequemes) Bild zum Selbst offenbaren, ähnlich wie auf einem Foto, das einen unvoreilhaft zeigt:

- *Und als Sie gemerkt haben, wie schwierig das ist, haben Sie aufgegeben.*

Es ist durchaus denkbar, dass auf diese Weise selbstwertdienliche Kausalattributionen³ (Rudolph, 2003, S. 160f; Weiner, 1985, S. 549) provoziert werden, Lernende also in die Lage gebracht werden, ihr Verhalten zu begründen.

3.2 Ansprechen persönlicher Verhaltensweisen

Es ist naheliegend, die auftretenden Attributionsmuster im Gespräch aufzugreifen. Dies ist insbesondere dann bedeutsam, wenn es darum geht, Lernende auf ihre Eigenverantwortlichkeit im Lernprozess aufmerksam zu machen. Theoretisch lässt sich das durch den sogenannten Attributionsfehler (vgl. Rudolph, 2003, S. 160) begründen. Viele Menschen neigen dazu, Ursachen bei Misserfolgen nicht sich selbst zuzuschreiben (internale Kausalattribution), sondern external zu attribuieren. Mit den Ursachen von Erfolgen zeigt sich ein entsprechend gegensätzlicher Attributionsstil. In engem Zusammenhang damit ist das Verhalten des Einzelnen zu sehen. In Lernberatungsgesprächen sollten Verhaltensweisen, die dem Lernen abträglich sind, angesprochen werden. Auch hier kann mit der Technik des Spiegeln gearbeitet oder über Fragen der Ursachenzuschreibung eine Annäherung erreicht werden:

- *Sie glauben Sie haben nichts gelernt, weil die Lehrerin nicht genug geholfen hat?*
- *Kommen Sie zu Hause nicht zum Lernen, weil Sie die ganze Hausarbeit erledigen müssen?*

Im Zusammenhang mit der Bewusstmachung von Attributionen empfiehlt Mehlhorn (2006:5), Beratungsuchende zu konfrontieren, wenn kontraproduktives Verhalten bemerkt wird.

Darüber hinaus ist es aus Erfahrung der Leipziger Lernberatung mit primären Analphabeten und Zweitschriftlernenden wichtig, zu hohe Erwartungen zu relativieren. Wenn sich Teilnehmende das Ziel setzen, einen Führerschein zu machen, so ist dies für viele Lernende ein sehr weit entferntes Ziel. Hier empfiehlt es sich ggf., das Ziel herunterzubrechen oder andere Ziele in den Blick zu nehmen:

- *Die Theorieprüfung scheint mir ein schwieriges Ziel. Wir können uns aber gern beim nächsten Mal einige Fragen der Theorieprüfung gemeinsam ansehen. Dann sehen wir, was als erstes gelernt werden müsste.*
- *Die Theorieprüfung scheint mir ein schwieriges Ziel. Sie sagten vorhin, dass Sie im Moment die öffentliche Verkehrsmittel benutzen und dass es schwer ist, sich zu orientieren, wenn Sie Ihre Tochter in Frankfurt besuchen. Es ist vielleicht auch gut, zunächst daran zu arbeiten und den Führerschein später in Angriff zu nehmen.*

³ Grundsätzlich ist es ein Streben des Menschen, Ursachen für bestimmte eingetretene Ereignisse zu suchen. Unter Kausalattribution verstehen wir eben diese Ursachenzuschreibung. Lehrbücher der Motivationspsychologie (z. B. Rudolph 2003) sind in der Regel geeignet, um sich einen Überblick über diese für den Unterricht relevanten Theorien zu verschaffen.

3.3 Fragetechniken

Es bieten sich in Beratungsgesprächen vor allem offene Fragen an, um „Aussagen zu Zielen und zum Lernvorgehen zu initiieren und [...] die Reflexion über den Lernprozess anzuregen“ (Mehlhorn, 2005, S. 186). Auf sogenannte W-Fragen lassen sich deutlich umfangreichere Informationen erwarten, als dies bei geschlossenen Fragen der Fall ist.

- *Wann kommen Sie denn nach dem Kurs noch zum Lernen?*
- *Welche Themen interessieren Sie denn am meisten?*

Diese Fragetechnik kann genutzt werden, um neue Themen zu erschließen und die Reflexion z. B. über Lernprozesse anzuregen. Es kann gegebenenfalls auch nachgefragt werden, wenn mehr Informationen notwendig sind, um die Person zu beraten. Gleichmaßen besteht die Gefahr, dass Gespräche abdriften und sich inhaltlich vom Kern der Problematik entfernen. Dies erfordert dann eine verbale Intervention.

- *Ich glaube, jetzt kommen wir etwas vom Weg ab. Ich würde gern noch einmal auf das zurückkommen, was Sie gerade eben gesagt haben.*
- *Ich habe den Eindruck, dass Sie sich da zu viel vornehmen. Habe ich Sie richtig verstanden? Sie wollen gern...; und das ist Ihnen sehr wichtig. Darüber würde ich gern noch ein bisschen mehr erfahren.*

Metaphern und Redewendungen sind bei DaZ-Lernenden zu vermeiden. In der erstsprachlichen Alphabetisierung ist eine Vermeidung indes nur dann notwendig, wenn Teilnehmende ihr Gegenüber nicht verstehen können.

3.4 Gesprächstechniken bei der Strategievermittlung

Bei den bisher vorgestellten Gesprächstechniken wird davon ausgegangen, dass über das Gespräch selbst und das gezielte Fokussieren auf die wesentlichen Aspekte ein Nachdenken über das Lernen angeregt wird. Bei einigen Teilnehmenden ist dies als durchaus realistisch einzuschätzen. Sie können unter Rückgriff auf die eigenen metakognitiven Fähigkeiten gute Fortschritte in und außerhalb der Lernberatung erzielen.

In den ersten Gesprächen sollte aber zunächst kritisch hinterfragt werden, ob eine nicht-direktive Gesprächsführung bei dem Beratungsuchenden infrage kommt. Wenn dies nicht der Fall ist, wird in Lernberatungen in Betracht gezogen, Inhalte und vorzugsweise Strategien zu vermitteln und konkret am Gegenstand das eigene Lernen beispielhaft zu evaluieren.

Beispiele für eine eher direktive Sprache in der Vermittlung könnten sein:

- *Mir ist aufgefallen, dass Sie sehr genau und richtig lesen möchten. Sehen Sie aber zunächst mal auf Ihren Text. Welche Wörter erkennen Sie? Überlegen Sie nun: Worum geht es im Text?*
- *Wir sehen uns die Bilder auf dem [Strategie-]Plakat an. Ich mache das vor und Sie schauen mir erst einmal zu. Dann machen Sie bitte mit.*
- *Sie haben gesagt, dass lange Wörter ein Problem beim Lesen sind. Wir sehen uns jetzt eine Möglichkeit an, wie man Wörter teilen kann.*

Strategien spielen in diesem Zusammenhang eine exponierte Rolle. In Weiterbildungen im Bereich der DaZ-Alphabetisierung wurde häufig geäußert, dass Lernende über wenig ausgeprägte metakognitive Strategien verfügen. Die Lehrkräfte haben beobachtet, dass Lernende Schwierigkeiten hatten, Ziele für das eigene Lernen zu setzen und bisheriges Lernen zu reflektieren. Wie ausgeprägt die metakognitiven Fähigkeiten tatsächlich sind, lässt sich nicht immer leicht beurteilen, jedoch sind durchaus Unterschiede zwischen akademischen Sprachenlernenden und Teilnehmenden an Grundbildungsangeboten oder Alphabetisierungskursen zu erwarten. Demgemäß muss es auch ein Ziel sein, das Reflektieren zu üben. Dazu sind (z. B. visuelle) Impulse ausschlaggebend.

Eine Lernberatung könnte deswegen folgenden Weg beschreiten:

1. Kognitive, metakognitive oder soziale Strategien werden vermittelt.
2. Die Strategien und der konkrete Strategieeinsatz werden reflektiert.

Reflexion ist somit nicht mehr nur Mittel zum Zweck, sondern auch Lerngegenstand selbst. Mit anderen Worten ist es notwendig, zu überlegen, wie Teilnehmende in der Entwicklung ihrer Reflexionskompetenz in Bezug auf Lernen unterstützt werden können. Dies erfolgt zunächst mit mehr Steuerung und erfordert einen direkteren Gesprächsstil. Auch hier werden zu Beginn mehr Lerngerüste benötigt, die dann sukzessive entfernt werden. Das heißt, dem Lernenden sind zunächst „verbale, grafische und andere unterrichtsmethodische Stützmaßnahmen“ (Zydatiss, 2010, S. 2) an die Hand zu geben und der Erwerb mit sprachlich einfacher Anleitung zu unterstützen. Es ist zu erwarten, dass Teilnehmende zunehmend eigenständig arbeiten und helfende Elemente, die am Anfang so elementar erscheinen, irgendwann überflüssig werden.

Zur Veranschaulichung: Ziel ist es, Beratungsuchende in der Fähigkeit stärken, eigene Lernerfolge einzuschätzen. Verbal mag diese Einschätzung zunächst sehr undifferenziert ausfallen, sodass Lernberatende sich mit dem Einsatz von Bildern oder Skalen und klaren Anweisungen behelfen müssen.

- Bitte zeigen Sie mir auf den Bildern: Wie gut können Sie schreiben?

Gerade die Einschätzung über Skalen ist den Teilnehmenden nicht immer vertraut. In der Alphabetisierung kommen häufig Smileys zur Einschätzung zum Einsatz. Für eine genauere Einschätzung empfehlen sich aber differenzierte Skalen. Selbsteinschätzung kann am besten geübt werden, indem sie regelmäßig praktiziert wird.

Im Idealfall entfällt die Notwendigkeit der visuellen Unterstützung zum gegebenen Zeitpunkt. Lernende sollen später in der Lage sein, relativ schnell eine Selbsteinschätzung vorzunehmen und differenzierter zu beschreiben, was sie gut können und was weniger gut. Hierzu sind die oben beschriebenen Fragetechniken von Bedeutung.

4. Lernberatungen durchführen

Die zugrundeliegenden Konzeptionen gehen von individuellen Beratungssituationen außerhalb des Unterrichts aus. In der Leipziger Lernberatung in Integrationskursen mit Alphabetisierung wird folgender Ablauf bei 15 Beratungssitzungen vorgeschlagen (Markov et al., 2015).

1. Beratungssitzung

- Einführung in die Lernberatung
- Besprechung der Lernbiografie

2. Beratungssitzung

- Einschätzung der schriftsprachlichen Fähigkeiten
- bei Bedarf: Einschätzung der phonologischen Bewusstheit

3. Beratungssitzung

- Erhebung der Lernstrategien
- Lernzielbestimmung und Lernplanentwicklung

4. Beratungssitzung

- bei Bedarf Lernstilermittlung und beginnende Strategievermittlung

5.-14. Beratungssitzung

- Lernberatungsgespräche, Lernstrategievermittlung, -erprobung und -evaluation

15. Beratungssitzung

Abbildung 1: Vorschlag für einen Ablauf der Lernberatung

Wie viele Beratungssitzungen stattfinden können, hängt entscheidend von den Bedingungen am Kursträger ab. Des Weiteren erfordert die Individualität des Einzelnen eine Anpassung des Ablaufs.

Auf die Frage, wie eine Lernberatung beginnen soll, gibt es keine einfache Antwort. Nach einer kurzen Vorstellung könnte beispielsweise danach gefragt werden, ob der Beratungsuchende einen bestimmten Anlass hatte, die Beratung aufzusuchen oder ob ein allgemeines Unwohlsein beim Lernen der Motor war. Wenn die Vor-

stellungen von der Lernberatung noch sehr vage sind oder nicht zutreffen, sollten diese in der ersten Sitzung präzisiert werden, so dass keine großen Erwartungsabweichungen zu befürchten sind. Es ist beispielsweise wichtig zu verdeutlichen, dass es sich nicht um Einzelunterricht oder Nachhilfe handelt.

4.1 Einsatz diagnostischer Materialien

Das vorliegende Lernberatungskonzept ist diagnosebasiert. Begründet wird dies mit der Annahme, dass nicht- oder wenig literalisierte Lernende linguistische Schwierigkeiten zunächst nur sehr unspezifisch äußern können (z. B. „Ich habe Probleme beim Schreiben“). Es geht darüber hinaus aber nicht nur um die Identifikation von Defiziten, sondern auch um das Erkennen möglicher Potentiale, die Lernende beim Lernen einsetzen können. Im Projekt Leipziger Lernberatung in Integrationskursen mit Alphabetisierung wurden zu diesem Zweck eine Lernbiografie*, Einschätzungsbögen für schriftsprachliche Fähigkeiten, eine Lernstilermittlung*, ein Wahrnehmungsgedächtnistest*, eine Einschätzung der Lernstrategien und eine Einschätzung der phonologischen Bewusstheit entwickelt*⁴. Für den Schriffterwerb in Deutsch kommen die mit Sternchen markierten Materialien in Betracht.

Es ist wichtig, das richtige Maß an Diagnostik in den Lernberatungssitzungen zu finden, da Beratungssuchende sonst ggf. nicht verstehen können, inwiefern sie von den Beratungssitzungen profitieren können. Entscheidend ist es daher, je nach Problemstellung, das richtige diagnostische Material auszuwählen.

Lernbiografie

Die Besprechung der Lernbiografie bildet einen einfachen und für Lernberatende sehr informativen Einstieg in die Lernberatung. Durch das Gespräch soll bei den Beratungssuchenden die Reflexion über bisheriges Lernen angeregt werden. Thematisiert werden unter anderem:

- der bisherige Schulbesuch,
- Erfahrungen, die während der Schulzeit gemacht wurden,
- Lernerfahrungen außerhalb der Schule,
- Erfahrungen, die im Alphabetisierungs-/Grundbildungskurs gemacht wurden,
- besondere Lernerfolge.

Der Fokus sollte also nicht nur auf schwierige Phasen in der Lernbiografie gerichtet sein, sondern auch auf positive Aspekte des Lernens. Unter Rückgriff auf die vorangehend beschriebenen Gesprächstechniken sollte es möglich sein, im Vorfeld und während der Besprechung der Lernbiografie gegenseitiges Vertrauen aufzubauen und eine gute Atmosphäre zu schaffen.

Einschätzung der phonologischen Bewusstheit

Für eine Einschätzung der phonologischen Bewusstheit bietet sich unter anderem der Rückgriff auf die Materialien der Handreichung „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“ an. Phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, sich auf die lautliche Ebene der Sprache zu konzentrieren. Der Inhalt spielt dafür keine Rolle (Mayer, 2008, S. 55). Es wird davon ausgegangen, dass es sich hierbei um eine entscheidende Vorläuferfertigkeit für das Lesen und Schreiben handelt, „Denn sowohl das Verbinden von Lauten zu Wörtern (Bsp.: /f/; /u:/; /s/ → Fuß) als auch das Erkennen von Lauten in Wörtern (Bsp.: /p/ als Anlaut in Post) und Zerlegen von Wörtern in Laute (Bsp.: Foto → /f/; /o:/; /t/; /o:/) gehören zur phonologischen Bewusstheit“ (Markov et al., 2015, p. 13).

⁴ *Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung. Eine Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte wurde 2015 vom Waxmann Verlag veröffentlicht. In der Handreichung befinden sich neben dem Konzept der Lernberatung umfangreiche Materialien für die Diagnostik und Förderung von Teilnehmenden in Deutsch, Türkisch und Arabisch.*

Station 7

**In der Sparkasse
Wörter in Laute segmentieren**

www.waxmann.com/
Lernberatung

1. Was hören Sie in „Büro“?
2. Was hören Sie in „Name“?
3. Was hören Sie in „Euro“?
4. Was hören Sie in „Tisch“?
5. Was hören Sie in „Monat“?
6. Was hören Sie in „Konto“?
7. Was hören Sie in „Lampe“?
8. Was hören Sie in „Datum“?

Abbildung 2: Einschätzung der phonologischen Bewusstheit aus „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“

Mit den Materialien sollte es gelingen, differenzierte Aussagen über den Entwicklungsstand der Fähigkeiten auf der lautlichen Ebene zu machen. Insgesamt stehen 7 Übungstypen zur Verfügung⁵. Im oben abgebildeten Beispiel geht es darum, Laute zu segmentieren.

4.2 Lernziele festlegen

„Für mich ist wesentliche Voraussetzung selbständigen Lernens: selbstbestimmtes Lernen“ (Kamper, 2006, S. 3). Damit liefert Kamper die Begründung dafür, warum Lernziele zu den ganz zentralen Aufgaben der Lernberatung gehören. Ein solches Ziel kann entweder Ausdruck eines Missstandes sein, wenn beispielsweise der Lernende aufgrund mangelnder Lesekompetenzen bestimmte Interaktionen nicht ausführen kann (z. B. das Lesen der Karte im Restaurant oder von Arbeitsanweisungen im Berufsleben). Ziele entstehen aber auch ausgehend von Wünschen, also der Perspektive, sich neue Handlungsbereiche durch das (bessere) Beherrschen der Schriftsprache zu erschließen.

Damit ein selbstbestimmtes Lernen möglich ist, wie von Kamper gefordert, müssen die Ziele auch selbst bestimmt, in kleinere Teilziele zerlegt und die Lernfortschritte evaluiert werden können (ebd.). Dass wenig literalisierte Teilnehmende hiermit Schwierigkeiten haben, ist durchaus zu erwarten. Daher ist insbesondere zu Beginn die Unterstützung der Beratenden erforderlich.

In der Alphabetisierungsliteratur wird diese Thematik bislang kaum diskutiert. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass auch Materialien und Methoden zur Bewusstmachung von Handlungszielen im Zusammenhang mit Spracherwerb nur selten zu finden sind⁶.

Bei der Bestimmung der Handlungsziele ist generell zu beachten, dass diese nicht sehr stabil sind. Das heißt, in der einen Woche kann es z. B. wichtig sein, eine Notiz nach einem Telefongespräch mit dem Arbeitgeber als Gedächtnisstütze zu machen, in der darauffolgenden Woche kann plötzlich etwas ganz anderes ins Zentrum der Aufmerksamkeit geraten sein.

4.3 Lernstrategien vermitteln

Die *Strategievermittlung*⁷ ist Bestandteil einer stärker gesteuerten Lernberatung. Sie kann sowohl direkt als auch indirekt ablaufen, wobei mit indirekter Vermittlung gemeint ist, dass ein anderer Lerngegenstand als die Strategie selbst im Zentrum der Vermittlung steht und Strategien eher „nebenbei“ erworben werden.

5 Diese sind: Silben am Anfang und am Ende von Wörtern erkennen; Silben zu Wörtern verbinden; Wörter in Silben teilen; Reime erkennen; Laute erkennen (Anlaut – Inlaut – Auslaut); Laute zu Wörtern verbinden; Wörter in Laute teilen.

6 Eine Ausnahme stellt das Alphaportfolio (Feldmeier, 2011) dar.

7 Abweichend von dem hier zugrundeliegenden Strategiebegriff versteht Kamper (2006) unter Strategie Problemlösung. Die Förderung dieser Kompetenz ist im Zusammenhang mit Grundbildung sehr sinnvoll, bedarf m.E. jedoch eines speziellen Trainings, das mit einer Lernberatung nicht zu vereinen ist. Kamper (1997: 54) schlägt die Methode des „Denktrainings“ vor, die im Wesentlichen auf dem „Instrumental Enrichment Program“ von Reuven Feuerstein aufbaut. Es soll das Denken mithilfe unterschiedlicher Aufgaben in den Programmbereichen „Organisation von Punkten“ und „Räumliche Orientierung“ fördern. Ich schätze dieses Förderprogramm als gewinnbringend und interessant für den Grundbildungsunterricht ein, da es von einem sehr elementaren Niveau ausgeht und bereichsübergreifende Strategien fördert. Eine ausführlichere Beschreibung der Methode, bei der es sich im Kern um eine indirekte Strategievermittlung handelt, ist online verfügbar unter: <http://www.gertrud-kamper.de/pdf-dateien/Wenn-LesenUndSchreiben.../lernstrategien.pdf>.

In der Lernberatung ist aufgrund der abweichenden Zielstellung eine direkte Vermittlung ratsam (Markov & Scheithauer, 2014).

Wenn eine Strategie nicht bekannt ist oder nur unzureichend beherrscht wird, dann genügt es nicht, nur darauf hinzuweisen oder einmalig zu zeigen, welche Teilhandlungen zu einer Strategie gehören und welche Ergebnisse zu erwarten sind. Rubin et al. (2007, S. 142) schlagen vor, Strategien in vier Schritten zu vermitteln:

1. Erhöhung der Bewusstheit hinsichtlich der bereits eingesetzten Strategien
2. Erklärung und Modellierung von Sprachlernstrategien
3. Übung
4. Evaluation

Die Möglichkeiten der direkten Strategievermittlung sind recht vielfältig und umfassen unter anderem:

- *Vormachen. Manche weniger komplexe Strategien können durch Vormachen bereits ausreichend illustriert werden, zum Beispiel das stille Mitklopfen von Silben mit den Fingerspitzen vor dem Aufschreiben (Silbensegmentierung).*
- *Einsatz von Lehrwerken.*
- *Schreiben von Lerntagebüchern bei fortgeschrittenen Lernenden. Durch die Verwendung eines Lerntagebuchs lassen sich Lernprozesse über einen längeren Zeitraum sehr gut beobachten und reflektieren. Sie setzen allerdings auch ein hohes Maß an Selbstdisziplin voraus und bedürfen gewiss auch der gelegentlichen Erinnerung.*
- *Verwendung des Lernportfolios (Feldmeier, 2011)*
- *Strategieplakate zur Visualisierung und als Erinnerungsstütze.*



Abbildung 3: Materialien zur Lernzielbestimmung aus „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“: Strategieplakat für das rhythmische Syllabieren nach Reuter-Liehr (2008:120) .

Auf dem abgebildeten Plakat wird die in Teilhandlungen zerlegte Lernstrategie des rhythmischen Syllabierens nach Reuter-Liehr (2008, S. 120) dargestellt. Insbesondere bei Schwierigkeiten mit der Wortdurchgliederung kann diese Strategie Teilnehmenden helfen, ihre Silbenbewusstheit zu stärken. Teilnehmende sollen zunächst genau auf das gesprochene Wort hören und es dann durch schwungvolle Bewegungen während des Sprechens in Silben zergliedern und diese dann aufschreiben. Das Einzeichnen der Silbenbögen erfolgt als letzter Schritt und wird durch lautes Mitsprechen begleitet.

Plakate können Lernberatende dabei unterstützen, den Lernenden die Handlungsabfolge Schritt für Schritt zu zeigen und zu gegebener Zeit wieder darauf zu verweisen. Die Herstellung dieser Materialien ist zunächst aufwendig, kann aber durchaus auch gemeinsam mit anderen im Unterricht als Gruppenaufgabe realisiert werden.

Neben der Bewusstseinsförderung und Einführung der Strategie sind auch Übungen unerlässlich. Ziel ist es außerdem, Lernende dazu zu veranlassen, die Strategie auch außerhalb der Beratung zu erproben, nachdem die ersten Übungen innerhalb der Lernberatung durchgeführt wurden. Nicht immer kann ein lernförderliches Umfeld vorausgesetzt werden, das diese Übungen begleitet. Auch hier gilt: Je autonomer der Lernende ist, desto weniger Steuerung ist notwendig.

Eine Evaluation der Strategien wird dann durchgeführt, wenn die Hürden des Erwerbs genommen wurden, da auch erst mit einem sicheren Umgang eine Erleichterung beim Lernen erwartet werden kann.

4.4 Abschlussgespräch und Selbstevaluation

Im Zentrum des letzten Beratungsgesprächs steht die Einschätzung der Lernberatung hinsichtlich einer Bewältigung der am Anfang genannten Schwierigkeiten. Im Hinblick auf das zukünftige Lernen ist es essentiell, dem Beratungssuchenden seine Selbstwirksamkeit bewusst zu machen. Auf diesen entscheidenden Aspekt macht auch Mehlhorn (2006, S. 7) in Anlehnung an Williams und Burden (1997, S. 98) aufmerksam. Da Lernende nicht immer in der Lage sind, bestimmte Aspekte ihres Lernens selbst einzuschätzen (z. B. Fortschritte im Bereich der Phonem-Graphem-Korrespondenz) oder die Ursachen des Lernerfolges fehlerhaft attribuieren (vgl. 3.2), ist es wichtig, ihnen eine Außenperspektive zu geben.

Für eine allmähliche Verschiebung von Fremd- zu Selbstevaluation empfiehlt Mehlhorn (ebd., S.8), der Selbsteinschätzung des Lernenden eine hohe Priorität einzuräumen. Dazu sollten Beratungssuchende aufgefordert werden, ihren Lernerfolg, die Erreichung der Lernziele oder den Strategieeinsatz selbst einzuschätzen. Je besser dies gelingt, desto weniger Feedback des Lernberaters ist notwendig.

5. Schlussbemerkung

Der Schriftspracherwerb stellt für Erwachsene eine große Herausforderung dar und ist nicht selten von Frustration begleitet. Die Lernfortschritte sind nach anfänglichen Erfolgen meist klein, und die Anforderungen übersteigen oft das, was auch bei größter Anstrengung zu erreichen ist. In diesem Sinne bietet eine Lernberatung nicht nur die Möglichkeit, den Lernprozess durch die Anregung der Reflexion zu unterstützen, sondern kann auch dazu beitragen, sich selbst in der Welt der Schrift anders wahrzunehmen. Es ist erstaunlich, dass das Gespräch allein oft schon einen sichtbaren Einfluss auf das Wohlbefinden haben kann. Das mag daran liegen, dass ein Einzelgespräch den bislang vermissten Raum für die eigene Befindlichkeit im Zusammenhang mit dem Lernen gibt. Es ist aber ebenso naheliegend, dass durch die Verbalisierung eine ganz wesentliche Bewusstwerdung einsetzt, die der Lernberater dann geschickt moderieren kann. Natürlich ist das hier vorgestellte Konzept kein Allheilmittel im Umgang mit Lernschwierigkeiten. Es hat sich jedoch gezeigt, dass es eine Möglichkeit darstellt, den ganz individuellen Problemlagen von Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen Rechnung zu tragen und sie in ihrer Lernbiografie auf angemessene Weise zu begleiten. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, Kursleitende mit der Lernberatung als Fördermöglichkeit vertraut zu machen und die Lernberatung kursbegleitend mit entsprechender Honorierung einzusetzen.

6. Literaturangaben

- Feldmeier, A. (2011). *Von A bis Z. Alphabetisierungskurs für Erwachsene A1 / Alpha-Portfolio*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Kamper, G. (1997). *Wenn LESEN und SCHREIBEN und LERNEN schwerfallen ... Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung*. Münster: Bundesverband Alphabetisierung.
- Kamper, G. (2006). Lernstrategien im Kontext der Grundbildung Erwachsener und des lebenslangen Lernens. Retrieved from http://www.gertrud-kamper.de/pdf-dateien/AufsätzeTexte/LernstrGrundLLL_Oldbg_2006.pdf
- Klauer, K. J., & Lauth, G. W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kleppin, K. (2004). „Bei dem Lehrer kann man ja nichts Lernen“. Zur Unterstützung der Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik Und Methodik Im Bereich Deutsch Als Fremdsprache*. Retrieved from <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>
- Kleppin, K. (2006). Der Faktor Motivation in der individuellen Sprachlernberatung. In A. Küppers & J. Quetz (Eds.), *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: Lit.
- Kleppin, K. (2010). Lernberatung. In H.-J. Krumm (Ed.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Neubearb., p. Online-Ressource.). Berlin [u. a.]: De Gruyter Mouton.
- Markov, S., & Scheithauer, C. (2013). Counselling of L2 literacy learners in German integration courses with a literacy component. In L. Nieminen & T. Tammelin-Laine (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 8th Symposium*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Markov, S., & Scheithauer, C. (2014). Strategievermittlung als Interventionsmöglichkeit bei Lernschwierigkeiten – Vorschläge aus Lernberatungen in Integrationskursen mit Alphabetisierung. *Deutsch Als Zweitsprache, 1/2014*.
- Markov, S., Scheithauer, C., & Schramm, K. (2015). *Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung. Eine Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- Mayer, A. (2008). *Phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und automatische Leseprozesse: Aufarbeitung des Forschungsstandes und praktische Fördermöglichkeiten*. Aachen: Shaker Verlag.
- Mehlhorn, G. (2005). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: iudicium.
- Mehlhorn, G. (2006). Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Retrieved from <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Mehlhorn1.htm>
- Rogers, C. R. (1994). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V., & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. In A. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies* (pp. 141–160). Oxford: Oxford University Press.
- Rudolph, U. (2003). *Motivationspsychologie*. Weinheim Basel Berlin: Beltz.
- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Ed.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548–573.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers a social constructivist approach*. (R. L. Burden, Ed.) *Cambridge language teaching library* (1. publ.). Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Pr.
- Zielinski, W. (1996). Lernschwierigkeiten. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe.
- Zydatiss, W. (2010). Scaffolding im bilingualen Unterricht. Inhaltliches, konzeptuelles und sprachliches Lernen stützen und integrieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 106*.