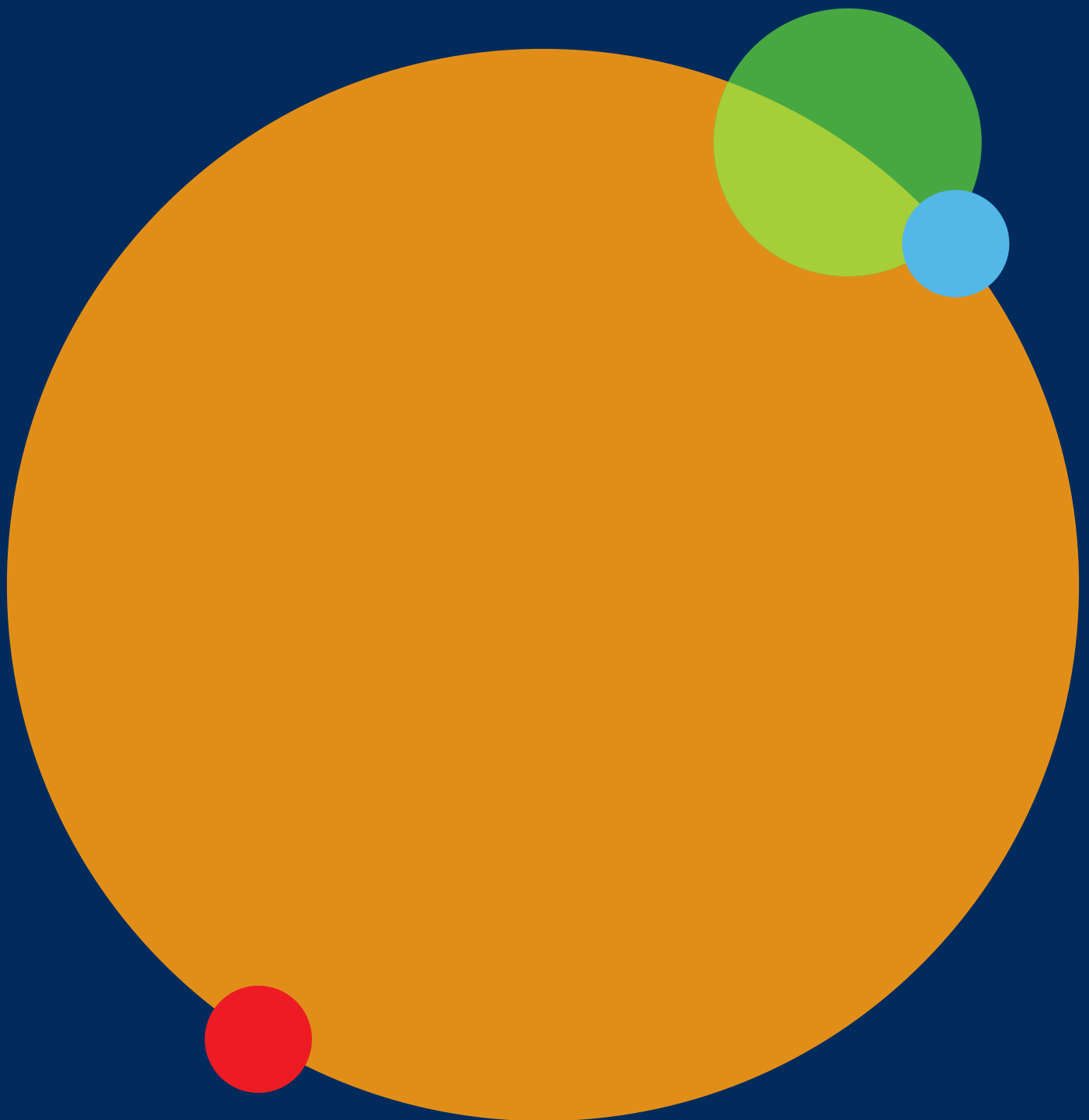


Basisqualifizierung ProGrundbildung

Modul 4: Lernprozessbegleitung



Modul 4:
Lernprozessbegleitung

Teil 1: Seite 1–27

Lernberatung für Teilnehmende in
Alphabetisierungskurse

Stefan Markov

Teil 2: Seite 1–33

Lernprozessbegleitung

Renate Schiefer und Iris Stolz
unter Mitarbeit von Doris Nathrath und Adelgard Steindl

Teil 3: Seite 1–33

Teil A: lea.-Diagnostik – Kompetenzerfassung im
Schriftspracherwerb Erwachsener

Diana Zipper

Teil B: Lernstandsdiagnostik in Alphabetisierung
und Grundbildung: Die telc Basis-Tests für die Bereiche
Schreiben, Lesen und Rechnen

Louise Lauppe

Stefan Markov

Modul 4:
Lernprozessbegleitung

Teil 1:
**Lernberatung für Teilnehmende in
Alphabetisierungskursen**



Lernberatung für Teilnehmende in Alphabetisierungskursen

Stefan Markov

1. Einleitung	06
2. Was ist Lernberatung?.....	07
2.1 Ziele der Lernberatung	08
2.2 Aufgaben des Lernberatenden	09
2.3 Prinzipien der Lernberatung.....	10
3. Gesprächstechniken	12
3.1 Aktives Zuhören.....	12
3.2 Ansprechen persönlicher Verhaltensweisen	13
3.3 Fragetechniken.....	14
3.4 Gesprächstechniken bei der Strategievermittlung	14
4. Lernberatungen durchführen	16
4.1 Einsatz diagnostischer Materialien	17
4.2 Lernziele festlegen.....	18
4.3 Lernstrategien vermitteln	20
4.4 Abschlussgespräch und Selbstevaluation	23
5. Literaturverzeichnis	24

1. Einleitung

Wenn Teilnehmende den Eindruck haben, keine Fortschritte zu machen oder wenn sie mit ihren Lernfortschritten unzufrieden sind, haben Sie im Unterricht nur begrenzte Möglichkeiten dieser Wahrnehmung entgegenzusteuern. Gleichzeitig gibt es in der Regel ein Bedürfnis nach Austausch über das eigene Lernen, das wir in einer individuellen Lernberatung nutzen können, um die Teilnehmenden auf ihre eigenen Fähigkeiten und neue Strategien aufmerksam zu machen.

In diesem Kapitel lernen Sie, wie Sie den Lernprozess Ihrer Teilnehmenden durch individuelle Beratung 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. Ziel dieses Studententextes ist es, Sie mit den Techniken und Materialien einer Lernberatung vertraut zu machen und Sie in die Lage zu versetzen, das vorliegende Konzept an die Bedingungen Ihrer Teilnehmenden anzupassen und sie in Einzelgesprächen zu fördern. Dazu werden Sie erfahren, welche Grundsätze, Elemente und Techniken der klassischen Sprachlernberatung sich auf die Beratung von Alphabetisierungskursteilnehmenden übertragen lassen. Da Lernberatung in entscheidendem Maße von der Qualität der Gesprächsführung abhängt, möchte ich Ihnen auch einen Überblick über die wichtigsten Gesprächstechniken geben. Außerdem sollen Sie einen möglichen Beratungsablauf und diagnostische Möglichkeiten und Materialien zur Förderung und Reflexion von Sprachlernstrategien kennenlernen.

2. Was ist Lernberatung?

Um Ihnen eine bessere Vorstellung davon zu geben, wie eine individuelle Förderung der Ressourcen von Lernenden in Ihren Kursen aussehen kann, möchte ich zunächst auf die Ursprünge der Sprachlernberatung eingehen. Die ersten Bemühungen in diesem Feld wurden von Grit Mehlhorn und Karin Kleppin unternommen. Die Autorinnen haben Sprachlernberatungen mit akademischen Lernenden durchgeführt und zahlreiche Publikationen hervorgebracht, die ich an dieser Stelle als weiterführende Literatur nahelegen möchte. 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 es sich durch die Gegebenheiten nicht vermeiden 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 bei der Entwicklung ihrer Lernerautonomie zu unterstützen, lässt sich besonders leicht begründen vor dem Hintergrund der Annahme, dass 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, tragen 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 oft 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 konnten wir u.a. bei Teilnehmenden der Leipziger Lernberatung feststellen:

- Skelettschreibweise (z.B. Flm statt Film)/Einfügen von Sprossvokalen (z.B. Filim statt Film);
- Sprechangst
- Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten
- Memorierungsschwierigkeiten
- Sinnentnahme gelingt nicht
- Probleme bei der phonologischen Bewusstheit
- Probleme bei der Laut-/Silbensynthese
- Selbstwirksamkeit wird als gering wahrgenommen
- ungefestigte Phonem-Graphem-Korrespondenzen

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 werden, sollten in der Lernberatung nicht weiterführend besprochen werden, es sei denn, Teilnehmende sprechen Sie explizit an. Wenn es dazu kommt, sollten Sie unbedingt auf professionelle Hilfe verweisen.

Hinsichtlich der Einschätzung der Bedingungen von Lernschwierigkeiten ist unbedingt darauf zu achten, dass unsere diagnostischen Möglichkeiten sehr beschränkt sind. Unser stärkstes Instrument zur Ursachenanalyse ist das Gespräch.

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.

Das Strategieinventar erweitern

Eine Möglichkeit der Intervention bei Lernschwierigkeiten ist die Förderung der Lernstrategien. Unterschieden werden in der Regel kognitive, metakognitive sowie soziale und affektive Strategien. Die Beispiele in unten stehender Tabelle stammen aus der Lernberatungspraxis mit Zweitschriftlernenden.

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

Kognitive Strategien	Metakognitive Strategien	Soziale und affektive Strategien
Üben/Wiederholen	Individuelle Sprachlernziele bestimmen	Motivationskontrolle
Vokabelheft/individuelle Sichtwortschatzlisten führen	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

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, innerhalb der Lernberatung einzelne Phasen für ein Strategietraining zu nutzen und neue Lernwege anzubahnen. Hierbei geht es darum, das Strategieinventar der Beratungssuchenden zu erweitern und sie in die Lage zu versetzen, aus einem Strategiepool zu wählen. Wichtig ist es, zu beachten, dass Lernende bestimmte Präferenzen haben. Die 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 Beratungssuchenden 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 können Sie 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 sein oder Skalen, mit deren Hilfe Bewertungen vorgenommen werden können.

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 direktive) 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. Mehr dazu erfahren Sie im Abschnitt 2.3 Prinzipien der Lernberatung/ Möglichst wenig Steuerung.

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 Ihrer 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 ein Lernender bereits ist und welche Sprachkenntnisse er hat. Grundsätzlich gilt für die Durchführung der Lernberatungen: so wenig Steuerung wie möglich, aber so viel wie nötig.

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

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

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, 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 die synthetischen Fähigkeiten der einzelnen Lerner 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 darin 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 grundlegend 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 dem Teilnehmenden möglicherweise unbekannt sind. Beispielsweise könnte es vorkommen, dass Sie von „Zielen“ oder „Strategie“ sprechen, ohne dass Ihrem Gegenüber 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 beim Lernenden in Beratungsgesprächen mit höherer Direktivität Lösungswege 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. Entscheidend ist hierbei, dass Lernberatende ein hohes Maß an Empathie aufweisen können. 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 wird also erwartet, dass Sie mit hoher Aufmerksamkeit am Gespräch teilnehmen und darüber hinaus zeigen, dass auch die Inhalte der vorangegangenen Sitzung nicht in Vergessenheit geraten sind. Mehlhorn (2006, S. 2) empfiehlt in diesem Zusammenhang Beraternotizen anzufertigen, auf die man sich im Gespräch gezielt rückbeziehen kann. So können Sie Beratungsteilnehmenden signalisieren, dass sie ernst genommen werden. Gleichmaßen ist es notwendig, Teilnehmenden eine Außenperspektive zu geben und sie zu spiegeln. Beim Spiegeln paraphrasieren Sie das Gesagte mit Ihren eigenen Worten (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 können Sie durch die Reaktion des Teilnehmenden erstens sicherstellen, dass Sie das Gesagte richtig verstanden haben. Der Perspektivwechsel hilft den Beratungssuchenden, das eigene Problem durch die Augen eines anderen zu sehen. Zweitens geben Sie ihnen die Möglichkeit die Ausführungen zu präzisieren.

Durch eine vorsichtige Interpretation (Mehlhorn, 2005, S.187) können Sie 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 Sie auf diese Weise selbstwertdienliche Kausalattributionen² (Rudolph, 2003, S. 160f; Weiner, 1985, S. 549) provozieren, den Lernenden also in die Lage bringen, sein 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 (dies nennt man 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 können Sie mit der Technik des Spiegels arbeiten oder sich über Fragen der Ursachenzuschreibung annähern:

- 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), Beratungssuchende 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 also Teilnehmende sich das Ziel setzen, einen Führerschein zu machen, so ist dies für viele Lernende ein sehr weit entferntes Ziel. Hier empfiehlt es sich, 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 entscheiden wir, was als erstes gelernt werden müsste.
- Die Theorieprüfung scheint mir ein schwieriges Ziel. Sie sagten vorhin, dass Sie im Moment die öffentlichen 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.

² Grundlegend ist es ein Streben des Menschen, sich Ursachen für bestimmte eingetretene Ereignisse zu erklären. Unter Kausalattribution verstehen wir eben diese Ursachenzuschreibung. Lehrbücher der Motivationspsychologie (z.B. Rudolph 2003) sind in der Regel ausgezeichnet geeignet, um sich einen Überblick über diese für den Unterricht sehr relevanten Theorien zu holen.

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 sowohl genutzt werden, um neue Themen zu erschließen und die Reflexion z.B. über Lernprozesse anzuregen. Sie können aber gegebenenfalls auch nachfragen, wenn Sie mehr Informationen benötigen, um die Person zu beraten. Gleichmaßen besteht die Gefahr, dass Gespräche abdriften und sich inhaltlich vom Kern der Problematik entfernen. Dies erfordert Ihre 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 natürlich zu vermeiden. In der erstsprachlichen Alphabetisierung ist eine Vermeidung indes nur dann notwendig, wenn Ihr Gegenüber Sie nicht verstehen kann.

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 Beratungssuchenden infrage kommt. Wenn dies nicht der Fall ist, sollten Sie in Betracht ziehen, 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 bekommen in diesem Zusammenhang eine exponierte Rolle. In Weiterbildungen im Bereich der DaZ-Alphabetisierung wurde häufig geäußert, dass Lernende über kaum/keine metakognitiven Strategien verfügen. Die Lehrkräfte haben beobachtet, dass Lernende nicht in der Lage waren, Ziele für das eigene Lernen zu setzen, bisheriges Lernen zu reflektieren, kurz: über das eigene Lernen nachzudenken. 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 sollte aus meiner Sicht 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 wir Teilnehmende in der Entwicklung ihrer Reflexionskompetenz in Bezug auf Lernen unterstützen 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 ist 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: Stellen Sie sich vor, Sie wollen den Beratungssuchenden in der Fähigkeit stärken, seinen eigenen Lernerfolg einzuschätzen. Verbal mag diese Einschätzung zunächst sehr undifferenziert ausfallen, so dass Sie sich mit Hilfe 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. Ein Beispiel für eine Einschätzungsskala finden Sie unter 4.2 in diesem Studientext.

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

Ähnlich könnten Sie vorgehen, wenn Sie beispielsweise emotionale Reaktionen auf Lernprozesse reflektieren wollen („Zuerst war ich immer wütend und dann...“). Hierbei böte es sich an, mit Stimmungsbildern³ zu arbeiten, die dann irgendwann nicht mehr notwendig erscheinen.

³ Beim Arbeiten mit Bildern als Symbol der eigenen Befindlichkeit ist übrigens nicht zu befürchten, dass dies nicht Erwachsenengerecht sei. Bei Storch 17.09.14 11:53 etwa lässt sich nachlesen, wie erfolgreich mit Bildern bei leitenden Personen im Management gearbeitet wurde. Es kommt dabei natürlich auf eine angemessene Auswahl an.

4. Lernberatungen durchführen

Die zugrundeliegenden Konzeptionen gehen von individuellen Beratungssituationen außerhalb des Unterrichts aus. Schwerpunktmäßig wird in diesem Abschnitt auch an dieser Konstellation festgehalten und der Prozess für Einzelberatungen beschrieben. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Ressourcen (Beratungsraum, Honorierung der Lernberatenden) von allen Kursträgern selbstverständlich bereitgestellt werden, ist eine Nutzung einzelner Aspekte innerhalb des Unterrichts oft die Alternative.

In der Leipziger Lernberatung in Integrationskursen mit Alphabetisierung wird folgender Ablauf bei 15 Beratungssitzungen vorgeschlagen (Markov et al., 2015).

Abbildung 1: Vorschlag für einen Ablauf der Lernberatung

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

Wie viele Beratungssitzungen stattfinden können, hängt entscheidend von den Bedingungen am Kursträger ab. Des Weiteren erfordert die Individualität des Einzelnen eine Anpassung des Ablaufs. Der hier beschriebene Vorschlag ist also in erster Linie als Orientierungshilfe zu verstehen.

Auf die Frage, wie eine Lernberatung beginnen soll, gibt es keine einfache Antwort. Nach einer kurzen Vorstellung ist es sinnvoll, Ihr Gegenüber zu fragen, ob er/sie einen bestimmten Anlass hatte, in die Beratung zu kommen, oder ob ein allgemeines Unwohlsein beim Lernen der Motor war. Wenn Sie bemerken, dass die Vorstellung von der Lernberatung noch sehr vage sind oder nicht zutreffen, sollten Sie in der ersten Sitzung auch thematisieren, was in einer Lernberatung gemacht wird und was die Beratungssuchenden erwarten können. Es ist beispielsweise wichtig, zu verdeutlichen, dass es sich nicht um Einzelunterricht oder Nachhilfe handelt. Sie werden merken, dass es nicht immer leicht ist, dieses doch eher abstrakte Konzept in einfache Worte zu fassen. Daher lohnt es sich, bereits im Vorfeld genau zu überlegen, wie sich das Angebot beschreiben lässt.

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. Für den Schrifterwerb 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. Thematisieren können Sie unter anderem:

- den bisherigen 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 gelegt werden, 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 möchte ich Ihnen den Rückgriff auf die Materialien der Handreichung „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“ nahelegen. 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).

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


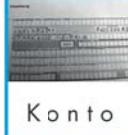


Station 7



www.waxmann.com/
Lernberatung

**In der Sparkasse
Wörter in Laute segmentieren**

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“?

 Monat	 Konto	 Lampe	 Datum
✂	✂	✂	↻

Mit den Materialien sollte es gelingen, differenzierte Aussagen über den Entwicklungsstand der Fähigkeiten auf der lautlichen Ebene zu machen. Insgesamt stehen Ihnen sieben Übungstypen zur Verfügung.⁴ Im Beispiel in Abbildung 2 geht es darum, Laute zu segmentieren. Die Fragen mit den zu segmentierenden Wörtern lesen Sie entweder selbst vor oder spielen sie ab. Die Teilnehmenden sollen die einzelnen Laute der von Ihnen ausgesprochenen Wörter sagen. Die Klappkarten auf der rechten Seite liegen dem Lernenden vor und dienen der Selbstkontrolle.

Über diese Materialien können Sie einen Eindruck Stand der phonologischen Bewusstheit gewinnen und besser einschätzen, welcher Teilbereich stärker gefördert werden müsste. Die Segmentierung der Wörter in Laute stellt dabei in der Regel die schwierigste Aufgabe dar, während die Lokalisierung von Silben oder die Silbensenese auch Lernenden, die sich Anfang des Schriftspracherwerbs befinden, oft bereits gut gelingen.

4.2 Lernziele festlegen

„Für mich ist wesentliche Voraussetzung selbständigen Lernens: selbstbestimmtes Lernen“ (Kamper, 2006, S. 3). Mit diesem Zitat 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

⁴ 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.

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.

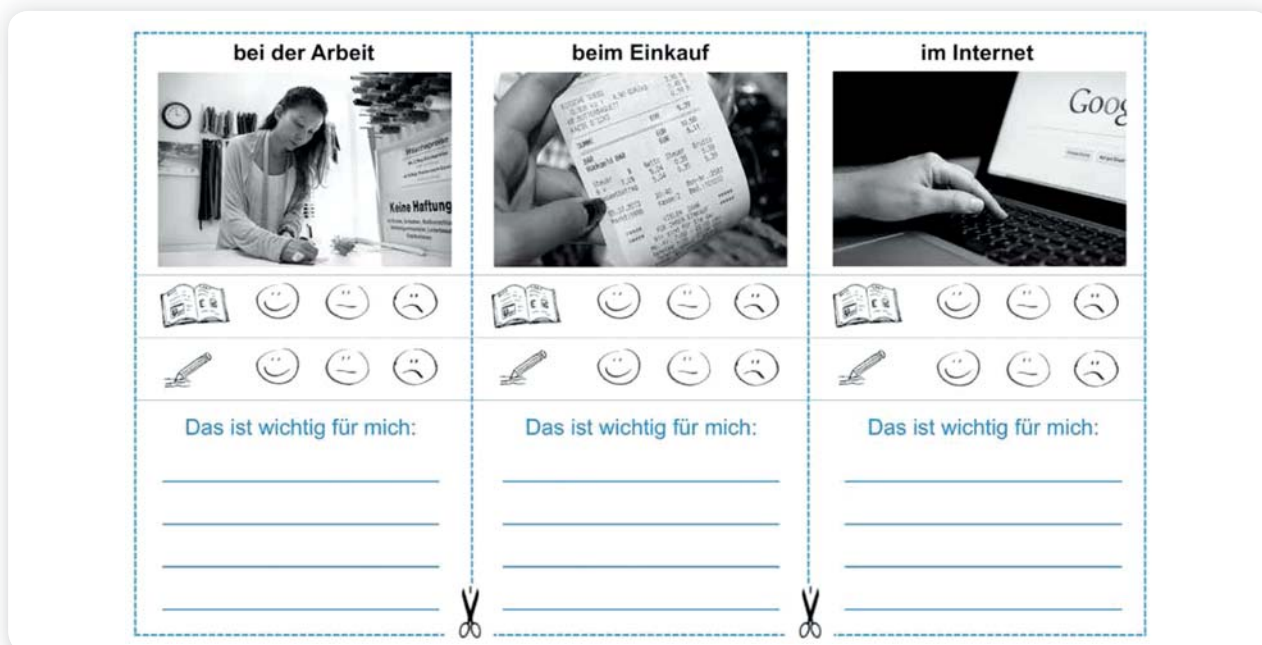
In der Alphabetisierungsliteratur wird diese Thematik bislang kaum diskutiert. Vor diesem Hintergrund ist es nicht weiter verwunderlich, dass auch Materialien und Methoden zur Bewusstmachung von Handlungszielen im Zusammenhang mit Spracherwerb nur selten zu finden sind.⁵

Zur Bestimmung von Lernzielen möchte ich hier zwei Vorgehensweisen vorschlagen. Das erste Verfahren hat sich in der Einzelberatung als praktikabel erwiesen, das zweite empfiehlt sich für den Umgang mit Gruppen.

Lernzielbestimmung in der Einzelberatung

Ausgangspunkt dieses Verfahrens bildet die Annahme, dass Ziele vorrangig in Bereichen auftreten, in denen die gegenwärtigen Fähigkeiten nicht ausreichen, um das Erwünschte zu erreichen. Materialien können also in Handlungsbereiche vorsortiert werden, die bei Ihren Teilnehmenden besonders relevant erscheinen. Davon können Sie beispielsweise drei oder fünf wichtige Bereiche von den Teilnehmenden auswählen lassen. Innerhalb dieser Bereiche sollen die Beratungssuchenden dann einschätzen, wie gut sie bereits lesen und schreiben können. In einem dritten Schritt besprechen Sie, welche Handlungen genau nicht gelingen. Auf diese Weise grenzen Sie die Ziele ein und ermöglichen eine Besprechung nach der ausgeführten Handlung: Wurde das Ziel erreicht? Wie haben Sie das geschafft? Haben Sie Hilfe gehabt? Welches Ziel ist Ihnen als nächstes wichtig?

Abbildung 3: Materialien zur Lernzielbestimmung aus „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“



In der Abbildung sehen Sie Materialien, die Sie für die Bestimmung von Handlungszielen innerhalb der Einzelberatung einsetzen können.

⁵ Eine Ausnahme stellt das Alphaportfolio (Feldmeier, 2011) dar.

Lernzielbestimmung in Gruppen

Falls die Lernberatung in Gruppen stattfindet, empfehle ich folgendes Vorgehen:

1. Zur Selbsteinschätzung der schriftsprachlichen Fähigkeiten in relevanten Handlungsbereichen sollen die Teilnehmenden Ihrer Gruppe überlegen, wo sie bereits lesen/schreiben. Für die Handlungsbereiche bringen Sie Bilder („zu Hause“, „in der Schule“, „am Arbeitsplatz“ usw.) an der Tafel/dem Whiteboard an. Die Lernenden in Ihrer Gruppe sollen den jeweiligen Bereich mit einem Punkt versehen. In Gesprächen können Sie nach Beispielen für die Bereiche fragen.
2. Zur Ermittlung der für Ihre Teilnehmenden relevanten Handlungsbereiche fragen Sie nach, wo sie in Zukunft lesen/schreiben/agieren wollen. Dafür sollen die Teilnehmenden Punkte einer anderen Farbe nutzen.
3. Um konkrete Ziele zu bestimmen, ist die Aufteilung in kleinere Gruppen ratsam. Die Teilnehmenden sollen dann diskutieren, welche Ziele sie genau haben. Lernende, die bereits besser schreiben können, notieren die Ergebnisse für die spätere Auswertung. Bei der Bestimmung der Teilhandlungen ist ihr Beraterisches Zutun am Anfang sehr gefragt.

Bei der Bestimmung der Handlungsziele ist generell zu beachten, dass diese nicht sehr stabil sind. 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. Auf der einen Seite ist davon abzuraten, auf ein bereits gesetztes Ziel zu beharren, auf der anderen Seite darf nicht jeder neuen Idee nachgegeben werden. Es ist sinnvoll, Teilnehmende an ein bestehendes Ziel zu erinnern, insbesondere, wenn dessen Wiederkehr abzusehen ist. Die Empfehlung sollte sein, das laufende „Projekt“ zu beenden und danach das neue Ziel in den Blick zu nehmen. Wenn aber ein Vorhaben für den Beratungssuchenden vollständig an Bedeutung verloren hat, ergibt es keinen Sinn, weiter daran zu arbeiten. Hier ist mit gesundem Menschenverstand gemeinsam abzuwägen.

4.3 Lernstrategien vermitteln

Die *Strategievermittlung*⁶ 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 des Unterrichts steht und Strategien eher „nebenbei“ erworben werden. Das bietet sich insbesondere im Unterricht an und sollte dort häufiger vorkommen als eine direkte Vermittlung. 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:

6 Abweichend von dem hier zugrundeliegenden Strategiebegriff versteht Kamper (2006) Strategie als 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/WennLesenUndSchreiben.../lernstrategien.pdf>.

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 fortgeschritteneren Lernenden. Es lohnt sich, hierfür Vorlagen zu erstellen, die das Schreiben von ganz einfachen Notizen ermöglichen. Die Lernenden können auf diese Weise ihre Aktivitäten und Anstrengungen dokumentieren. 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 erfordern gewiss auch der gelegentlichen Erinnerung. Sie können den Einsatz begünstigen, indem Sie das gemeinsame Auswerten des Lerntagebuchs zu einem Ritual jeder Lernberatungssitzung machen.
- *Verwendung des Lernportfolios* (Feldmeier, 2011)
- *Strategieplakate* zur Visualisierung und als Erinnerungstütze.

Abbildung 4: Materialien zur Strategievermittlung aus: „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“: Strategieplakat für das rhythmische Syllabieren nach Reuter-Liehr (2008:120).

Ich schreibe in Silben.

www.waxmann.de/Lernberatung

			
1 Ich höre.	2 Ich spreche und schwinde in Silben.	3 Ich spreche laut und schreibe.	4 Ich male Silbenbögen und lese.

Kopiervorlage aus Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung © Universität Leipzig 2014

175

Auf dem abgebildeten Plakat sehen Sie die in Teilhandlungen zerlegte Lernstrategie des rhythmischen Syllabierens nach Reuter-Liehr (2008, S. 120). 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 Sie 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. Beim rhythmischen Syllabieren könnten Sie eine Auswahl an geeigneten (möglichst lautgetreuen) Wörtern, die dem Handlungsziel des Teilnehmenden entsprechen, auflisten. In der Kopfzeile des Übungsblattes können Sie zur Erinnerung Symbole für die einzelnen Handlungsschritte zeichnen/kleben. Am Anfang machen Sie die Übung gemeinsam, später sagen Sie nur noch die zu schreibenden Worte an und weisen auf die Handlungsschritte hin. Zuletzt führen die Teilnehmenden die Strategie selbst aus. Sie werden sehen, dass Lernende die Verwendung an ihre Gewohnheiten anpassen und zum Beispiel einzelne Handlungsschritte durch andere ersetzen (z.B. Silben klopfen statt sie zu schwingen). Sofern diese Adaptionen dem Strategieziel nicht entgegenwirken, sind Interpretationen durchaus zu begrüßen und als Zeichen der Eigenständigkeit zu werten.

Wenn Sie die Lernenden veranlassen können, die Strategie außerhalb der Lernberatung zu erproben, ist dies sehr sinnvoll. Die ersten Übungen werden Sie aber oft innerhalb der Lernberatung durchführen müssen, da nicht immer ein lernförderliches Umfeld vorausgesetzt werden kann, dass diese Übungen begleitet. Auch hier gilt: Je autonomer der Lernende ist, desto weniger Steuerung ist notwendig.

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

Abbildung 5: Materialien zur Lernzielbestimmung aus „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“: Strategieevaluation

Strategieevaluation



Ich nehme Lautgesten beim Lesen.

Ich mache das zu Hause. ja nein

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

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

Ich mache das nicht weiter. Ich mache das weiter.

Kopierendruck von Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung © Universität Leipzig 2014

239

Mehlhorn (2005, S.204) weist darauf hin, dass es nicht sinnvoll ist, Beratungssuchenden von der Verwendung einer Strategien zu überzeugen, da die Lernstile bspw. von denen der Lernberatenden abweichen können. Für die Evaluation bedeutet das, dass die gemachten Vorschläge in den Beratungssitzungen nicht zwingend angenommen werden müssen und die Teilnehmenden über eine weitere Verwendung der Strategien eigenständig entscheiden.

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 Lernberatenden ist notwendig.

Schlussbemerkung

Der Schriftspracherwerb ist für Erwachsene eine große Herausforderung und nicht selten durch Frustration begleitet. Die Lernfortschritte sind 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 Verbalisierungen eine ganz wesentliche Bewusstwerdung einsetzt, die durch den Lernberatenden dann geschickt moderiert werden kann. Natürlich stellt das hier vorgestellte Konzept kein Allheilmittel im Umgang mit Lernschwierigkeiten dar. 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.

5. Literaturverzeichnis

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/AufsaezteTexte/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.

Online: <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.

In *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 Lerners 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.

NOTIZEN

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax: 0228. 97569-30

1. Auflage: Februar 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de

