Judith Böddeker

Der Einsatz von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen

Tectum

Judith Böddeker

Der Einsatz von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen

Judith Böddeker

Der Einsatz von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen

Tectum Verlag

Judith Böddeker

Der Einsatz von Vokabellernstrategien in Alphabetisierungskursen

© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2018

Zugl. Diss. Philipps-Universität Marburg 2018

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

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

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

Alle Rechte vorbehalten

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

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

Für Klara

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

Konfuzius (551–479 v. Chr.)

Danksagung

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

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

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

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

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 15

1.1 Zahlen und Fakten zur fremdsprachlichen Alphabetisierung 16

1.2 Alphabetisierungsbedarf der Zuwanderer 17

1.3 Ziel dieser Arbeit 19

1.4 Vorgehensweise 20

2. Grundlagen und Strategien zum fremdsprachlichen Schriftspracherwerb 23

2.1 Dichotomien beim Fremdsprachenlernen 23

2.2 Fremdspracherwerb 27

2.3 Schriftspracherwerb 36

2.3.1 Strategien im Schriftspracherwerb bei Kindern 38

2.3.2 Schriftspracherwerb bei Erwachsenen 42

2.3.3 Erfordernisse für eine gelingende Alphabetisierung 46

2.3.4 Methodisch-didaktische Schlussfolgerungen für den Alphabetisierungsunterricht 48

2.3.5 Exkurs: Handlungsorientierter Unterricht 51

3. Herausforderungen in fremdsprachlichen Alphabetisierungskursen 55

3.1 Teilnehmer in Alphabetisierungskursen 56

3.1.1 Primäre Analphabeten 57

3.1.2 Funktionale Analphabeten 59

3.1.3 Sekundärer Analphabetismus 60

3.1.4 Zweitschriftlerner 61

3.2 Besonderheiten bei der Alphabetisierung von Migranten 62
3.3 Inhalte und Ziele der fremdsprachlichen Alphabetisierungsarbeit 66

4. Lernstrategien in Alphabetisierungskursen? 73
4.1 Wort und Wortschatz 73
4.2 Mentale Prozesse beim Wortschatzlernen 75
4.3 Lernstrategien und Vokabellernstrategien 79
4.3.1 Lernerautonomie durch Lernstrategien 81
4.3.2 Voraussetzungen für die Arbeit mit Lernstrategien in Alphabetisierungskursen 83
4.3.3 Progression in der Lernstrategievermittlung 84
4.4 Klassifizierungssysteme 85
4.4.1 Klassifizierungssystem von Vokabellernstrategien für die Anforderung der Alphabetisierung 94
4.4.2 Begründung der Strategieauswahl 98

5. Forschungsstand und Fragestellung 99
5.1 Alphabetisierungsforschung für erwachsene Migranten 99
5.2 Forschungsstand zu den eingesetzten Vokabellernstrategien 107
5.3 Lernstrategien in Alphabetisierungslehrwerken 112
5.4 Forschungsinteresse und forschungsleitende Fragen 113

6. Untersuchungsdesign 117
6.1 Zielgruppe 117
6.2 Vorgehensweise 121
6.3 Die ausgewählten Vokabellernstrategien 128
6.3.1 Karteikarten 130
6.3.2 Wort-Bild-Karten 132
6.3.3 Vokabelheft „Meine Lernwörter“ 133

6.4 Forschungsinstrumente 136
6.4.1 Lernfortschrittskontrollen 136
6.4.1.1 Beschreibung der einzelnen Aufgaben 137
6.4.1.2 Bewertung der einzelnen Aufgaben 140
6.4.1.3 Probleme bei der Aufgabenbearbeitung 142
6.4.2 Reflexionsbögen 143
6.4.3 Interviews 146
6.4.3.1 Teilnehmerinterviews 147
6.4.3.2 Kursleiterinterviews 148

7. Auswertung der Daten 151

7.1 Ansteigender Schwierigkeitsgrad der drei Testformen 152

7.2 Punkteverteilung und Mittelwerte der Strategien 152
7.2.1 Punkteverteilung der Testform A 155
7.2.2 Punkteverteilung der Testform B 157
7.2.3 Punkteverteilung der Testform C 158
7.2.4 Gewichtete Mittelwerte der Testform ABC 159

7.3 Häufigkeitsverteilung der Testform ABC 161
7.3.1 Häufigkeitsverteilung der Ergebnisse von Wort-Bild-Karten 161
7.3.2 Häufigkeitsverteilung der Ergebnisse von Vokabelheft „Meine Lernwörter“ 162
7.3.3 Häufigkeitsverteilung der Ergebnisse von Karteikarten 163
7.3.4 Häufigkeitsverteilung der Ergebnisse der selbst gewählten Strategie 164

7.4 Signifikanztest für die verschiedenen Lernstrategien 164

7.5 Reflexionsbögen 165

7.6 Interviews 166
7.6.1 Teilnehmerinterviews 166
7.6.2 Kursleiterinterviews 171

8. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse 177

8.1 Kernergebnisse und ihre Aussagefähigkeit 177

8.2 Erklärungsmodelle 177

8.3 Folgen für den Unterricht 180
8.4 Vorschläge zur Kursgestaltung 183

9. Schlussbetrachtung und Ausblick 187

Literaturverzeichnis 193

Abbildungsverzeichnis 211

Anhang 215
A Interviews 215
A.1 Einleitung zum Interviewleitfaden 215
A.2 Teilnehmerinterviewleitfaden 216
Teil A: Lernbiographie 216
Teil B: Lernstrategien allgemein 217
Teil C: Vokabellernstrategien 218
A.3 Kursleiterinterviewleitfaden 218
B Rohdaten 221
C Vergleich der verschiedenen Testformen 223
C.1 Empirische absolute Häufigkeitsverteilungen des Mittelwerts der Testformen 223
C.2 Signifikanztest: Friedman-Test 225
D Vergleich der verschiedenen Lernstrategien 227
D.1 Tests auf Normalverteilung 227
D.2 Signifikanztest: Friedman-Test 227

1. Einleitung

Alphabetisierungskurse für Migranten und Migrantinnen[1] werden in Deutschland schon seit Anfang der 1980er Jahre angeboten. Die Nachfrage an Alphabetisierungskursen ist im Laufe der Jahre stetig gestiegen, sodass seit 2006 die Migrantenalphabetisierung einen eigenständigen Platz im Bundesverband Alphabetisierung erhalten hat (vgl. Feldmeier 2011: 3).

Aktuell herrscht ein großer Bedarf an Alphabetisierungskursen. Seit der Flüchtlingswelle 2015 kommen vermehrt Migranten ohne bzw. mit wenigen Schriftsprachkenntnissen nach Deutschland. Schulen (von Grundschulen über Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Gymnasien und Berufsschulen[2]) haben sogenannte internationale Förderklassen[3] eingerichtet, in denen die Migranten (in unterschiedlichen Altersklassen) Deutsch vermittelt bekommen. In den Klassen kennen viele Schüler zwar die Schrift ihrer Muttersprache, nicht aber das lateinische Alphabet; es sind sogenannte Zweitschriftlerner (s. Kapitel 3.1.4). Aber auch Schüler ohne Schriftsprachkenntnisse in der Erstsprache finden sich sowohl in Schulen[4] als auch verstärkt in anderen Bildungsinstitutionen, bspw. in Volkshochschulen oder Sprachschulen.

---

1 Nachfolgend wird für alle männlichen und weiblichen Personen nur die männliche Form genannt.

2 In einigen Bundesländern auch Berufskollegs.

3 Die Bezeichnung dieser Klassen variiert von Bundesland zu Bundesland. In Nordrhein-Westfalen heißen sie z. B. internationale Förderklassen, in Hessen dagegen InteA-Klassen. Allgemein werden sie auch als Willkommensklassen oder Auffangklassen bezeichnet.

4 Die Information, dass Alphabetisierungsbedarf auch in den Willkommensklassen an Schulen besteht, wurde von der Autorin durch Interviews mit Lehrern ermittelt, die in diesen Klassen unterrichten.

1.1 Zahlen und Fakten zur fremdsprachlichen Alphabetisierung

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

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

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

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

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

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

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

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

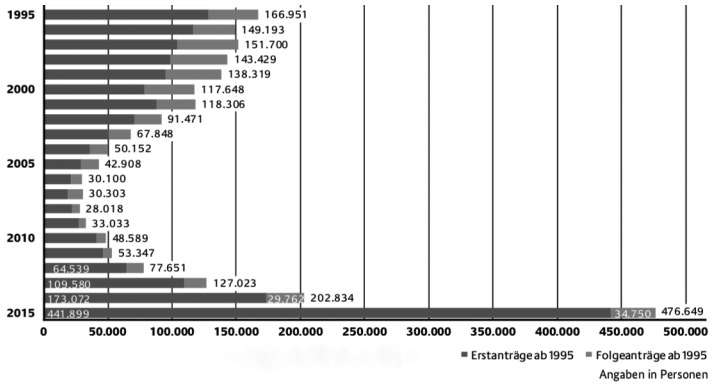

Abbildung 1: Entwicklung der Asylantragszahlen von 1995 bis 2015 (aus: BAMF 2016: 11)

1.2 Alphabetisierungsbedarf der Zuwanderer

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

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

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

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

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

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

Der Anteil von Personen mit Problemen im Lesen und Schreiben war also schon vor mehr als 5 Jahren relevant. Durch die Flüchtlingswelle im Jahr 2015 kommt nochmals eine erhebliche Anzahl hinzu: Die Mehrheit der Personen aus den Ländern mit guter Bleibeperspektive spricht Arabisch, Kurdisch, Persisch oder Tigrinisch[7] als Erst- oder Zweitsprache. Alle diese Sprachen besitzen kein lateinisches Alphabet.[8] Die meisten dieser Herkunftsländer haben eine Analphabetenquote, die deutlich über dem weltweiten Durchschnitt von derzeitig rund 21 % liegt. Dabei gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern: Der größte Anteil von Analphabetismus findet sich in Afghanistan. Dort haben 90 % der Frauen und 70 % der Männer Alphabetisierungsbedarf (vgl. Schlenk 2015: 24). Auch in Somalia ist die Analphabetenquote mit 86 % der Frauen und 64 % der Männer sehr hoch (vgl. Herz/Heumann/Dietzel 2000: 193). In Eritrea liegt die Analphabetenquote bei ca. 30 %. Im Iran besteht eine 8-jährige Schulpflicht – ein Grund dafür, dass die Alphabetisierungsrate mit 14 % relativ gering ist. Am niedrigsten ist diese in Syrien, dort liegt sie bei nur 8 % bei Männern und 19 % bei Frauen über 15 Jahren. Bei den unter 15-Jährigen ist sie noch niedriger (5,5 %). Das liegt an der in den 1990er Jahren

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

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

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

1.3 Ziel dieser Arbeit

Wegen der hohen Zahlen des Alphabetisierungsbedarfs sollen Überlegungen zu möglichst effektiven Lehr- und Lernmethoden angestellt werden. Die vorliegende Arbeit mit dem Ziel, herauszufinden, ob Teilnehmer[9] bereits in Basis-Alphabetisierungskursen Interesse zeigen, sich mithilfe von Vokabellernstrategien neuen Wortschatz anzueignen, leistet dazu einen Beitrag. Eine zentrale Fragestellung ist, ob bzw. wie gut die TN mit bestimmten Strategien arbeiten können. Weiter soll untersucht werden, welche Stärken und Schwächen die jeweilige Strategie aufweist und ob sie für diese Zielgruppe geeignet ist. In diesem Zusammenhang wird ermittelt, mit welcher Strategie der größte Lernerfolg bei den TN zu verzeichnen ist.

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

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

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

9 Im Folgenden wird Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit TN abgekürzt.

1.4 Vorgehensweise

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

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

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

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

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

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

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

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