



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Diagnostik in DaZ-Alphabetisierungskursen – Eine
Interviewstudie zu Erfahrungen im KASA-Projekt“

Verfasst von / submitted by

Natalia Andre-Kusto, MSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A066814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch
als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
2. Theoretischer Teil.....	7
2.1. Alphabetisierung - Begriffsdefinition	7
2.1.1. Alphabetisierungsbedarf.....	10
2.1.2. Alphabetisierung als Teil der Basisbildung.....	11
2.2. Methoden der Alphabetisierung	14
2.2.1. Alphabetisierung in der Erstsprache.....	14
2.2.2. Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache	15
2.2.1. Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen.....	16
2.3. KASA-Projekt	17
2.3.1. Der pädagogische Situationsansatz	18
2.3.2. Kontrastive Alphabetisierung	19
2.4. Förderdiagnostik	20
2.4.1. Lea.-Sprachdiagnostik	20
2.4.2. Oldenburger Diagnostikbögen.....	21
2.5. Forschungsfragen und Hypothesen	22
3. Methodik	24
3.1. Forschungsdesign	24
3.1.1. Die Gütekriterien	25
3.1.2. Forschungsethik	27
3.2. Die Datenerhebung	28
3.2.1. Das ExpertInneninterview.....	28
3.3. Leitfaden	31
3.4. InterviewteilnehmerInnen.....	32
3.5. Datenaufbereitung	33
3.6. Datenauswertung	34
4. Ergebnisse.....	35
4.1. Darstellung der Ergebnisse	35
4.1.1. Allgemeine Erfahrungen in den Alphabetisierungskursen.....	35
4.1.2. Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen.....	41

4.1.3. Umgang mit Herausforderungen seitens der Lehrperson	45
4.1.4. eingesetzte Materialien	49
4.1.5. Diagnostik	50
4.1.6. Allgemeine Erfahrungen mit Online-Unterricht.....	52
4.1.7. Verbesserungsvorschläge für weitere Projekte	56
5. Fazit.....	59
Literaturverzeichnis	62
ANHANG.....	69
LEITFADEN EXPERTINNENINTERVIEWS	69
Der Kodierleitfaden.....	74
Einwilligungserklärung	92
Abstract	93

1. Einleitung

Das Thema der vorliegenden Masterarbeit behandelt die Diagnostik in den Deutsch-als-Zweitsprache-Alphabetisierungskursen und die Erfahrungen der Lehrpersonen in den Kursen, die im Rahmen von KASA-Projekt stattgefunden haben. Das Ziel der Arbeit ist es, die Erfahrungen und Herausforderungen der Lehrkräfte zusammenzufassen, und diese mit in der Fachliteratur beschriebenen theoretischen Erkenntnissen zu vergleichen.

Im theoretischen Teil dieser Masterarbeit werden in Kapitel 2.1. die Begriffe wie Alphabetisierung näher definiert, mit der Aufteilung in primäre, sekundäre und funktionale AnalphabetInnen, sowie ZweitschriftenlernerInnen. Es wird in Kapitel 2.2. auf die Methoden der Alphabetisierung eingegangen, sowie in der Literatur und anderen Alphabetisierungskursen beobachteten und somit auch bei den KASA-Alphabetisierungskursen erwarteten Herausforderungen aufgelistet, um später diese Erkenntnisse mit den Ergebnissen der geplanten ExpertInneninterviews zu vergleichen. Im Anschluss wird das KASA-Projekt dargestellt (Kapitel 2.3.), und der pädagogische Situationsansatz und die kontrastive Alphabetisierung beleuchtet, mit speziellem Fokus auf deren Einsatz in den KASA-Alphabetisierungskursen. In Kapitel 2.4. wird die eingesetzte Förderdiagnostik – lea.-Diagnostik und die Oldenburger Diagnostikbögen – beschrieben.

Danach wird in Kapitel 3. die eingesetzte Methodik beleuchtet. Zuerst wird das Forschungsdesign (Kapitel 3.1.) erklärt, mit der Berücksichtigung der relevanten Gütekriterien und der Forschungsethik. Dann wird in Kapitel 3.2. auf die Methode der Datenerhebung – ExpertInneninterview – eingegangen, und im Anschluss daran wird der Leitfaden (Kapitel 3.3.), die InterviewteilnehmerInnen (Kapitel 3.4.), die Datenaufbereitung (Kapitel 3.5.), Datenauswertung (Kapitel 3.6.) mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring geschildert.

In Kapitel 4 werden im Anschluss die Ergebnisse präsentiert, die in sieben Hauptkategorien gegliedert worden sind (Kapitel 4.1.1. – 4.1.7.). In dem Kapitel werden die Ergebnisse ebenfalls

mit den theoretischen Erkenntnissen verknüpft. Im letzten Kapitel 5 wird ein Fazit aus der Masterarbeit gezogen.

2. Theoretischer Teil

In dem theoretischen Teil meiner Masterarbeit werde ich zuerst den Begriff *Alphabetisierung* definieren und die unterschiedlichen Unterteilungsmöglichkeiten in primäre und sekundäre AnalphabetInnen diskutieren, um eine theoretische Grundlage zu schaffen. Ich werde die Rolle der Alphabetisierung in der Basisbildung beschreiben und auf die Methoden der Alphabetisierung eingehen, mit besonderem Fokus auf Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache und dessen Herausforderungen. Anschließend wird das KASA-Projekt und dessen Konzept des kontrastiven Situationsansatzes vorgestellt. Im nächsten Schritt werde ich mich mit der Förderdiagnostik in Alphabetisierungskursen auseinanderzusetzen. Im Mittelpunkt werden die lea.-Diagnostik und die Oldenburger Diagnostikbögen stehen.

2.1. Alphabetisierung - Begriffsdefinition

Alphabetisierung wird als der Vermittlungsprozess der Lese- und Schreibfähigkeit in einer Alphabetschrift (Glück, 2002) und als Gegensatz zu dem Begriff Analphabetismus oder Illiteralität verwendet. Diese Bezeichnungen suggerieren, dass eine Trennung der Menschen in zwei Gruppen möglich ist, die Alphabetisierten und die AnalphabetInnen/Analphabetisierten. Die Bezeichnung eines Menschen als AnalphabetIn oder IlliteratIn weist aber auf bestimmte Mängel hin und betont, dass diese Person einer gesellschaftlich festgelegten Norm nicht entspricht (Kamper, 1999). Wer zählt aber zu der Gruppe der AnalphabetInnen? AnalphabetInnen sind Personen, die einfache Texte weder lesen, verfassen oder verstehen können (Schramm, 1996). Eine klare Grenze zwischen der Alphabetisierten und Analphabetisierten zu setzen, ist aber laut Brugger et al. (1997) nicht möglich.

Diese fluide Grenze ist schon in der Alphabetisierungskursen zu beobachten. Erstens ist die Gruppenzusammensetzung in denen sehr heterogen. Zweitens bringt jede teilnehmende Person andere Vorkenntnisse und Lernerfahrungen mit. Drittens sind die Lese- und Schreibkompetenz dafür zu komplex, um diese Dichotomie zu rechtfertigen.

Die Begrifflichkeiten, die in der Literatur im Zusammenhang mit Alphabetisierung eingesetzt werden, lassen die AnalphabetInnen in zwei bzw. vier Gruppen einteilen: *primäre AnalphabetInnen*, *sekundäre AnalphabetInnen*, *funktionale AnalphabetInnen* und *ZweitschriftenlernerInnen*, wobei die Termini *sekundärer* und *funktionaler Analphabetismus* oft synonym verwendet werden.

Primärer Analphabetismus, auch *totaler Analphabetismus* genannt, liegt vor, wenn eine Person über keine Lese- und Schreibfähigkeit verfügen. Die primären AnalphabetInnen haben keine Schule besucht (Gründe dafür können sehr verschieden sein). Sie bringen somit oft keine negativen Schulerfahrungen oder Einstellungen gegenüber der Schriftsprache mit (Feldmeier, 2010), was für den Lernprozess in einem Alphabetisierungskurs von Vorteil sein kann. Die Gruppe der primären AnalphabetInnen charakterisieren mangelnde Fähigkeiten beispielsweise zum autonomen Lernen. In der englischsprachigen Literatur wird an der Stelle weiter differenziert.

In der englischsprachigen Literatur wird an der Stelle weiter differenziert. Als *preliterate* bezeichnet man eine Person, die in einer nicht literalen Gesellschaft aufgewachsen ist. *Nonliterate* ist ein Begriff, der eine Person beschreibt, die zwar in einer literalen Gesellschaft aufgewachsen ist, aber keine Schulbildung erhalten hat (Burt et al., 2003). *UNESCO Institute for Education* bezeichnet Personen, die zum ersten Mal mit verschriftlichter Sprache konfrontiert werden, als *Neo-Literate* (Stagl et al., 1991).

Die Gruppe der primären AnalphabetInnen charakterisieren neben der nicht gegebenen Lese- und Schreibfähigkeit auch weitere mangelnde Fähigkeiten, beispielweise im Bereich der Sprachbewusstsein oder der Kompetenz zum autonomen Lernen (Feldmeier, 2010). Die Ursachen für den primären Analphabetismus liegen laut Feldmeier (2010) „außerhalb des

Verantwortungsbereiches“ der betroffenen Personen. Von dem primären Analphabetismus sind besonders Frauen betroffen.

Sekundärer Analphabetismus ist eine besondere Form des funktionalen Analphabetismus und bezieht sich auf Personen, die zwar im Rahmen einer Schulbildung die Lese- und Schreibkompetenz erworben haben, aber im Laufe der Zeit aus unterschiedlichen Gründen (wegen der mangelnden Festigung des Wissens und/oder niedrigem Kontakt oder Gebrauch der Schriftsprache, etc.) ihre Kompetenzen zum Lesen und Schreiben verloren haben (Stagl et al. 1991). Im Vergleich zu den primären AnalphabetInnen, kommen in dieser Gruppe öfters negative Lernerfahrungen vor, die aufgrund von Vermeidung zum Verlernen der Lese- und Schreibkompetenz führen konnten (Feldmeier, 2010).

Von *funktionalem Analphabetismus* wird gesprochen, wenn die Personen eine Schule besucht haben oder über ein Schulabschluss verfügen, die aber trotzdem nicht ungenügende schriftsprachliche Kompetenzen besitzen, um eine Teilnahme an der Gesellschaft zu haben. Der Begriff wird in der Regel im Bereich der Erwachsenenbildung verwendet (Feldmeier, 2010).

Es sollte an der Stelle betont werden, dass *funktionaler Analphabetismus* ein relativer Begriff ist, der stark von den aktuell herrschenden Normen und Erwartungen in der Gesellschaft abhängig ist. Die Normen können sich mit der Zeit verändern und eine Person wird „sozusagen von gesellschaftlichen Entwicklungen im schriftsprachlichen Bereich überholt und sieht sich unter Umständen auf einmal mit dem Stigma des Analphabetismus konfrontiert“ (Feldmeier, 2010). Auch ein Wechsel vom Lebensmittelpunkt als Folge der Migration kann dazu führen, dass man der Norm nicht mehr entspricht.

Laut Lonnecker und Robert (2004) empfinden die funktionalen AnalphabetInnen Emotionen wie Scham oder Angst. Bei funktionalen AnalphabetInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch wird zwar ein anderes Grad an niedrigem Selbstwertgefühl oder Scham beobachtet, es „können auch in dieser Lernergruppe Schwierigkeiten auftreten, die auf ein negatives Selbstbild zurückzuführen sind“.

Die vierte Gruppe, die *ZweitschriftlernlerInnen*, sind Personen, die laut der angeführten Definition zwar keine AnalphabetInnen sind, aber in einem anderen Alphabet lesen und schreiben gelernt haben (Feldmeier, 2009). Die Personen haben bereits Lernerfahrungen, sind mit den schriftsprachlichen Konzepten vertraut, müssen sich aber mit einem neuen Alphabet auseinandersetzen.

Für die pädagogische Praxis ist wichtig zu beachten, dass eine gerade beschriebene Einteilung in vordefinierte AnalphabetInnengruppen wie primäre und sekundäre AnalphabetInnen in den Kursen sich als nicht hilfreich ergibt. Der Grund dafür sind die individuellen Kompetenzen und Lernbedürfnisse der TeilnehmerInnen, die mit der Gruppeneinteilung reduziert oder sogar ignoriert werden (Kamper, 1991; Jensen et al. 2009).

2.1.1. Alphabetisierungsbedarf

Weltweit gibt es nach der Pressemitteilung der UNESCO vom 6.9.2018 rund 750 Millionen Menschen, die nicht alphabetisiert sind, davon 63% sind Frauen, was eine Diskrepanz zwischen den Geschlechtern aufzeigt. In Deutschland und Österreich, wie generell in Europa, sind die Alphabetisierungsraten im Vergleich mit anderen Entwicklungsländern zwar geringer, sie lassen aber trotzdem staunen. Laut einer Statistik der Vereinten Nationen gab es 2011 in Deutschland 7,5 Millionen Analphabeten. („Umsetzung der UN-Bildungsziele 2030 in Deutschland“, o.D.) In Österreich schwanken die Schätzungen zwischen 300.000 und 600.000 AnalphabetInnen (Repolust, o.D.).

Seit Jahren steigt die Anzahl von angebotenen Alphabetisierungskursen. Die Nachfrage und Anzahl an potentiellen KursteilnehmerInnen ist groß. Laut der LEO-Studie von 2011, für über 40% der funktionalen AnalphabetInnen ist Deutsch eine Zweitsprache. Die Zahl kann aber noch höher sein, da an der Umfrage lediglich Personen teilgenommen haben, die Deutsch im ausreichenden Ausmaß beherrscht haben, um die mündlich gestellten Fragen verstehen zu können (Grotluschen & Reikmann, 2010).

Die am meisten genannten Einflussfaktoren für Grad der Alphabetisierung sind unter anderem Migrationshintergrund, Schichtzugehörigkeit, Diskriminierung bestimmter Gruppen (bspw. Frauen) und Schwierigkeit des Alphabets. Eine ähnliche Verteilung zeigt sich auch in Statistiken von Alfazentren in Österreich und Deutschland. Circa 85-90% der TeilnehmerInnen sind Frauen. Auch Rother (2010) berichtete von einer ungleichen Verteilung zwischen den Geschlechtern (über 70% der TeilnehmerInnen in Alphabetisierungskursen waren Frauen) und den Altersgruppen (50% der KursteilnehmerInnen waren zwischen 34 und 50 Jahren).

Die angegebenen Zahlen veranschaulichen die Skala des Phänomens und die Wichtigkeit der Alphabetisierung, die Menschen eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht.

2.1.2. Alphabetisierung als Teil der Basisbildung

Die Alphabetisierung verstanden als Lese- und Schreibfähigkeit, steht im Zusammenhang mit dem Begriff der Basisbildung, der aufgrund von seiner breiteren Bedeutung seit 2008 vor allem in Österreich verwendet wird. In Deutschland hat sich stattdessen der Begriff der Grundbildung durchgesetzt (Raveling, 2018).

Die Rolle und Ziel der Basisbildung in Österreich haben in den letzten Jahren mit gesellschaftlichen Veränderungen einen Wandel erlebt. Mit der seit Jahren steigenden Migration, hat die Mehrsprachigkeit in vielen Ländern wie Österreich oder Deutschland an Bedeutung gewonnen und ist in dem akademischen und bildungspolitischen Diskurs seitdem präsent (Aschemann, 2011).

Neben der Lese- und Schreibfähigkeit werden auch folgende Kompetenzen nach Alfabund (2010) als Teil der Basisbildung bezeichnet:

- lebenslanges Lernen
- mathematische Grundkenntnisse
- Verkehrssprache
- politische Meinungsbildung
- soziale Kompetenzen

- Umgang mit modernen Technologien
- Handlungsfähigkeit im Alltag
- fremdsprachliche Kompetenz

Scholz (2004) zufolge, lässt sich Basisbildung daran messen, „inwieweit sie den Menschen in die Lage versetzt, als aufgeklärter und mündiger Bürger gleichberechtigt am sozialen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben partizipieren zu können“. Die Aufgabe der Basisbildung und der Alphabetisierungskursen ist laut dieser Aussage und den angeführten Kernbereichen der Basisbildung sehr komplex.

Die Veränderungen in die Richtung der komplexen Realität der Mehrsprachigkeit sind in den Alphabetisierungs- und Basisbildungskursen seit längerer Zeit sichtbar. Die Erwartungen an ihre Ziele haben sich soeben verändert. Es wird zurzeit versucht, sowohl die Unterrichtsmethoden und Materialien als auch die didaktisch-methodischen Konzepte und Curricula zu verändert und anzupassen, indem die Mehrsprachigkeitsdidaktik als neue Ressource genützt wird (Krüger, Roch & Dean 2016). Wichtig bei der Konzeption und Erstellung neuer Kursmaterialien ist, dass sie den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen und sich nicht nur an einer reine Prüfungsvorbereitung an die Prüfungsmodalitäten sind (Kerschhofer-Puhalo, 2011). „Nur durch einen Bezug von Schrift zum Alltag der Lernenden kann es zu einem tatsächlichen Aufbau von Handlungskompetenzen kommen“ (Kerschhofer-Puhalo, 2011).

Mit den neuen Konzepten sollte der Lernprozess unterstützt werden. Die im Alltag präsente sprachliche Vielfalt sollte auch in den Kursräumen zum Vorteil genutzt werden. Laut Krüger, Roch und Dean (2016) werden „Sprachen (...) aufeinander aufbauend erworben und mit ihnen gleichzeitig die Fähigkeit, zwischen Sprachen Brücken zu schlagen“. Die Mehrsprachigkeit kann, wenn als sprachliche Ressource gesehen, neue Wege zu Sprachreflexion und Sprachvergleiche eröffnen und sich dadurch positiv auf den Lernerfolg und die Lernmotivation der KursteilnehmerInnen auswirken.

Die Lehrkräfte in den Alphabetisierungskursen sind soeben von den politischen Bestimmungen und Regelungen betroffen. Sie sollten die KursteilnehmerInnen sprachlich

einerseits auf den Alltag vorbereiten, andererseits mit denen die gängigen Testformate und Aufgabentypen üben, die bei der Prüfung vorkommen. Viele Lehrkräfte berichten jedoch von wenig Lernfortschritt in den durchgeführten Alphabetisierungskursen (Aschemann, 2011).

Im Kontrast zu den didaktisch-methodischen Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik steht die aktuelle Sprachenpolitik in Österreich. Von der Beherrschung der deutschen Sprache auf einem festgelegten Niveau hängt der Zugang zum Arbeitsmarkt, schulischen Bildung und in nicht seltenen Fällen das Aufenthaltsrecht in Österreich ab (Hofstätter 2018). Die Sprachenpolitik und derer Fokus auf die Einsprachigkeit widerspricht den gesellschaftlichen Veränderungen und der Komplexität einer mehrsprachigen Gesellschaft. Sie ignoriert somit auch die wissenschaftlich fundierten Konzepte (Wurzenrainer & Laimer, 2018).

Die Alphabetisierung bleibt (neben der Rechnenfähigkeit und IKT) eine der Kernkompetenzen, die im Rahmen von Basisbildung vermittelt werden sollten (Rath, 2007). Laut der *Integrationsvereinbarung*, die 2006 in Österreich getroffen wurde, müssen ZuwanderInnen in Österreich über das Sprachniveau A2 gemäß dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) verfügen. Das Sprachniveau muss innerhalb von maximal 2 Jahren erreicht und im Rahmen einer Prüfung nachgewiesen werden. Die bestandene Prüfung ist eine Voraussetzung, um in Österreich weiterhin bleiben zu können (Ritter, 2008). Die Regelung wurde auch von Krumm (2011) kritisiert. Er betont, dass die Bestimmungen „für ca. 50% der Lernenden eine absolute Überforderung“ darstellen, und somit für viele KursteilnehmerInnen zur Resignation und Lähmung führen kann. Trotz gegebener Motivation zum Lernen bedeuten solche politischen Regelungen zahlreiche Nachteile für bereits bildungsbenachteiligte Personen. Lernprozess kann laut Krumm (2011) unter dem Zwang nicht stattfinden.

Die zeitlichen Ressourcen stellen für KursteilnehmerInnen ein weiteres Problem dar (Ritter, 2008). Nicht in seltenen Fällen muss neben dem regelmäßigen Kursbesuch noch die Berufstätigkeit oder Kinderbetreuung unter einen Hut gebracht werden.

Geringe Sprachkenntnisse gekoppelt mit einem Nicht-Beherrschen der Schrift führen in der Migration zu einem enormen Verlust an Handlungskompetenz. So geschieht es,

dass Betroffene erst durch den Moment der Migration den Status von „AnalphabetInnen“ erlangen bzw. von außen zugewiesen bekommen und zugleich erfahren, dass sie eben aus diesem Grund nur äußerst beschränkte Möglichkeiten der sozialen, kulturellen und ökonomischen Perspektiven in der Gesellschaft des Aufenthaltslandes haben (Kerschhofer-Puhalo 2011: 94).

Zusammenfassen lässt sich feststellen, dass die Aufgabe der Alphabetisierungskursen über das Beherrschen der deutschen Schriftsprache und dem Lateinischen Alphabet hinausgeht.

2.2. Methoden der Alphabetisierung

Die Aneignung bzw. die Vermittlung der Lese- und Schreibkompetenz ist das Hauptziel von Alphabetisierungskursen. Es ist aber umstritten, welche methodischen Ansätze für erfolgreiches Lesen und Schreiben lernen am besten geeignet sind.

Hoffstätter (2018) stellt in dem Kontext wichtige Fragen: „Ist nicht die Alphabetisierung der Teilnehmer_innen (ausschließlich) in der Mehrheitssprache Deutsch ein potenziell diskriminierender Akt? Wird dieser Umstand in den Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote kritisch reflektiert bzw. wird die Reflexion auch von den pädagogisch Handelnden gefordert?“ Um die angesprochene Diskriminierung in der Erwachsenenbildung zu vermeiden, sollte die Mehrsprachigkeit in den Alphabetisierungskursen einen wichtigen Platz annehmen.

2.2.1. Alphabetisierung in der Erstsprache

Der Fokus dieser Masterarbeit liegt auf der Alphabetisierung der Erwachsenen. Aus dem Grund wird auf den Alphabetisierungsprozess im Kindesalter nicht näher eingegangen.

Wenn Personen im Erwachsenenalter alphabetisiert werden sollten, gehören sie in der Regel zu den funktionalen AnalphabetInnen. Die Gründe für die Mangelnde Lese- und

Schreibfähigkeiten können sehr unterschiedlich sein, zum Beispiel negative schulische Vorgeschichte oder Diskriminierung (Döbert & Hubertus, 2000).

In den 70er Jahren wurde in der Erwachsenenbildung ein sprachsystemischer Ansatz entwickelt, der zur Unterstützung der LegasthenikerInnen konzipiert wurde. Das didaktische Konzept wird auch die Morphemmethode genannt. Die Sprache wurde in einzelne Morpheme (bedeutungstragende Einheiten), die am häufigsten vorkamen, eingeteilt. Die auswendige Beherrschung der Morpheme sollte zur Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit führen (Feldmeier, 2010).

Ein weiteres Konzept zur Alphabetisierung der erwachsenen funktionalen AnalphabetInnen – der Fähigkeitenansatz - wurde in den 80er von Kamper entwickelt (Feldmeier, 2010). Dem Ansatz zufolge kann die Lese- und Schreibfähigkeit in kleinere handlungsschritte eingeteilt werden, die einzeln geübt werden können, um eine höhere Automatisierung vom Lese- und Schreibprozess zu gewährleisten. Laut Kamper sind diese Einzelelemente nicht angeboren und können somit trainiert werden. Die Teilfähigkeiten, aus denen die komplexe Lese- und Schreibfähigkeit besteht, sind untereinander die perzeptive Wahrnehmung (Buchstabenunterscheidung, Differenzierung von Lauten, Verbindung zwischen Gehörtem und Geschriebenem), die kinästhetische Fähigkeit (Feinmotorik, Übungen des Sprechapparates), Konzentration und Aufmerksamkeit.

2.2.2. Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache

Ein Alphabetisierungsprozess in einer Zweitsprache kann das Erlernen der Lese- und Schreibkompetenzen, einer Fähigkeit, die schon in der Erstsprache genug komplex ist, erschweren. Besonders bei erwachsenen KursteilnehmerInnen kommen andere Einflussfaktoren wie die Lernungsgewohnheit dazu, die den Lernerfolg zusätzlich verlangsamen können. Die Lernungsgewohnheit wird nach Feldmeier (2010) als *„das Fehlen von Kenntnissen und Kompetenzen verstanden, die in einer nicht gegebenen oder nicht ausreichenden Schulbildung begründet liegen und ein Lehrwerks- medienbasiertes und Autonomie förderndes Lernen erschweren.“* Diese Kompetenzen und Strategien sollten im Rahmen der

Alphabetisierung den Teilnehmenden mitgegeben werden, um Lernen zu erleichtern. Dies kann zum Beispiel Umgang mit verschiedenen Aufgabentypen, wie Multiple-Choice oder Lückentext, sein, die zwar selten im Alltag gebraucht werden, aber in den gängigen Sprachprüfungen zu Einsatz kommen. Zusätzlich sollten die Konzentrationsspanne und die für manche ganz neue Lernsituation selbst in der Arbeit mit den lernerfahrenen Personen mitberücksichtigt werden.

2.2.1. Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen

Die früher angedeutete besondere Herausforderung der Alphabetisierungskursen ist vor allem die hohe Heterogenität der TeilnehmerInnen. Die Kurse werden von primären und funktionalen AnalphabetInnen besucht. Die Unterschiede gehen aber weit über die Art der Analphabetismus hinaus. Die TeilnehmerInnengruppen können sich nach Feldmeier (2010a) bezüglich folgender Merkmale voneinander unterscheiden:

- Erstsprache der TeilnehmerInnen
- Ausprägung des Sprachbewusstseins und phonologischen Bewusstseins
- Lernerfahrungen
- Medienkompetenz
- demographische Unterschiede (Alter, Geschlecht)
- individuelle Unterschiede (Motivation, Einstellung, Angst, Persönlichkeit)
- kognitive Unterschiede
- soziale Faktoren

Die aufgezählten Merkmale sind auch voneinander abhängig und eng verbunden. Kuhs (2009) betont die Heterogenität der schulischen Lernerfahrungen und Vorkenntnissen der TeilnehmerInnen. Mit dem Bildungsniveau hängt auch Grad der Lerngewohnheit und das sprachliche Bewusstsein zusammen. Das phonologische Bewusstsein ist Feldmeier (2010) nach unter TeilnehmerInnen unterschiedlich ausgeprägt. Die Leistung wird auch von der Feinmotorik beeinflusst, die auch je nach TeilnehmerIn viel Übung braucht.

Der Ansatz von Lehrbüchern und Kursmaterialien, die für deutschsprachige Lernende konzipiert wurden, setzt bestimmtes Sprachniveau voraus, über das die KursteilnehmerInnen oft nicht verfügen (Feldmeier, 2005). Deswegen wird in den Alphabetisierungskursen oft mit selbst erstellten und authentischen Materialien gearbeitet.

2.3. KASA-Projekt

Im Rahmen von den Alphabetisierungskursen werden auch pädagogische Konzepte und Kursmaterialien entwickelt, um die Lerninhalte und Themen an die Lernenden am besten anzupassen.

Um diesen Herausforderungen entgegenzuwirken, wurde ABCami Projekt ins Leben gerufen. In den Jahren 2012-2015 wurden an 25 Standorten in Deutschland Alphabetisierungskurse für türkisch- und arabischsprachige Geflüchtete angeboten. ABCami stützte sich auf zwei theoretische Konzepte aus dem DaZ-Bereich, den Situationsansatz und kontrastive Alphabetisierung, auf die im weiteren Teil der Arbeit näher eingegangen wird.

Die Alphabetisierungskurse fanden in Moscheen statt. Die Motivation dahinten war, die Orte zum Lernen auszunutzen, an denen sich die Lernenden bereits regelmäßig aufhalten, diese kennen und an denen sie sich wohlfühlen.

Die Kurse fanden zweimal pro Woche statt und dauerten jeweils drei Stunden. Zur Unterstützung wurden bilinguale Lehrpersonen mit Türkisch oder Arabisch als Erstsprache eingesetzt. Als Arbeitsmittel wurden selbst erstellte kontrastive Materialien genutzt und im Rahmen von einem Pilotprojekt erfasst und erprobt. Somit stand die kontrastive Alphabetisierung im Mittelpunkt. Die im Lehrbuch enthaltenen Themen hatten, dem situativen Ansatz nach, für die TeilnehmerInnen einen nahen Alltagsbezug.

Das Projekt ABCami wird seit 2018 unter dem Namen KASA-Projekt weiterentwickelt und -geführt.

Das KASA-Projekt (KASA steht für Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz) arbeitet. Der Projektname betont die zwei im Mittelpunkt stehenden Konzepte, die schon im ABCami Projekt eingesetzt wurden - der Situationsansatz und die kontrastive Alphabetisierung.

Im Rahmen vom KASA-Projekt werden Alphabetisierungskurse für türkisch-, arabisch- und persischsprachige MigrantInnen angeboten. Der Kursangebot wurde also im Vergleich mit ABCami um eine weitere Sprache erweitert. Wie bei ABCami, finden die Alphabetisierungskurse an für TeilnehmerInnen vertrauten Orten, z.B. Moscheen, statt. Zum heutigen Standpunkt wurden 42 kontrastive Alphabetisierungskurse in 8 deutschen Bundesländern durchgeführt.

Die Hauptziele des KASA-Projekts sind:

- Weiterentwicklung vom Ansatz der kontrastiven Alphabetisierung im Situationsansatz
- Gewinn an mehreren Partnerorganisationen, die sich für die kontrastive Alphabetisierung einsetzen
- Erstellung vom Kursleiterhandbuch zur kontrastiven Alphabetisierung mit selbst erstellten kontrastiven Lernmaterialien

2.3.1. Der pädagogische Situationsansatz

Der Pädagogische Situationsansatz wurde an der Freien Universität Berlin entwickelt und wird durch fünf Dimensionen charakterisiert: Lebensweltorientierung, Bildung, Partizipation, Gleichheit und Anerkennung von Verschiedenheit sowie Einheit von Inhalt und Form. Obwohl der Ansatz ursprünglich für die Arbeit mit Kindergartenkindern konzipiert wurde, kann er auch im Erwachsenenunterricht eingesetzt werden. Gegenstand vom Unterricht sind in dem Situationsansatz alltägliche Situationen und Themen (Neuhaus et al., 2018).

2.3.2. Kontrastive Alphabetisierung

Das Besondere an dem KASA-Projekt ist, dass die Lehrkräfte mit dem kontrastiven Ansatz den Unterricht gestalten. Die kontrastive Alphabetisierung bedeutet, dass die Muttersprachen in den Unterricht miteinbezogen werden. Zu Beginn geht man zuerst von den Gemeinsamkeiten der Sprachen heraus, erst dann werden Unterschiede explizit thematisiert.

In den Alphabetisierungskursen, die an Personen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gerichtet sind, kann der Rückgriff auf ihre Erstsprache ermöglichen, die Kontraste zwischen den beherrschten Sprachen zu nutzen, um den Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeit zu unterstützen. Der Rückgriff auf die Erstsprache kann auf der Ebene der Buchstaben, der Laute und der Grammatik stattfinden. Jede Sprache verfügt über eine bestimmte Anzahl an Buchstaben und Lauten (Albert et al., 2012), die aber in unterschiedlicher Weise zur Bedeutung beitragen können. Fall ein Laut oder Phonem in der Zweitsprache zwar vorkommt, aber für Bedeutungsunterschiede nicht entscheidend ist, sollten die KursteilnehmerInnen darauf sensibilisiert werden, um mögliche Fehler zu vermeiden. Die grammatikalischen Strukturen lassen sich auch zwischen der Erst- und Zweitsprache zu vergleichen. Bei dem kontrastiven Ansatz entstehen aber besondere Herausforderungen, die zusätzlich zu Herausforderungen von Alphabetisierungskursen in der Erstsprache auf die KursleiterInnen und KursteilnehmerInnen zukommen.

Der Alphabetisierungsprozess ist zeitaufwendig. Der kontrastive Ansatz fordert von KursleiterInnen zusätzliche zeitliche Ressource, um genug Zeit einzuplanen, damit die Unterschiede korrekt verschriftlicht werden und die KursteilnehmerInnen nicht verwirren.

2.4. Förderdiagnostik

Im Rahmen des ABCami- und KASA-Projekts wurde eine Förderdiagnostik durchgeführt. Im folgenden Teil wird dieser Begriff zuerst kurz definiert. Danach werden zwei im Rahmen von ABCami- und KASA-Projekten eingesetzte Verfahren zur Förderdiagnostik vorgestellt.

Förderdiagnostik ist eine Diagnostik, die als Ziel hat, die Stärken und Schwächen einer Person zu beschreiben, „um daraus seinen konkreten Bedarf an Fördermaßnahmen abzuleiten und den bestmöglichen Ort der Förderung zu identifizieren.“ (Dorsch, 2013) An der Definition lässt sich erkennen, dass Förderdiagnostik aus zwei gleichermaßen wichtigen Komponenten besteht. Der diagnostische Prozess ist stark personenzentriert. Scharff Rethhfeldt (2013) betont aber, dass die üblich eingesetzten Verfahren stark kulturabhängig und oft für ein einsprachiges Setting entwickelt und normiert wurden.

2.4.1. Lea.-Sprachdiagnostik

Die lea.-Diagnostik ist ein Instrument, das zur Erfassung des Alphabetisierungsniveaus eingesetzt werden kann. Die lea.-Diagnostik wurde für Erwachsenenbildung konzipiert und sollte elementare Schriftsprachkompetenzen erfassen. Das Instrument ermöglicht, Kompetenzen wie Schreiben, Lesen, Sprache und Rechnen auf verschiedenen Levels (von 1 bis 6) zu diagnostizieren. Lea. basiert unter anderem auf Schriftspracherwerbstheorien. Die Aufgaben sollten situativbasiert sein und ein Lebens- und Arbeitsweltbezug haben.

Die lea.-Diagnostik wurde im ABCami-Projekt eingesetzt. In der Praxis haben sich die Materialien aber als eher unpraktisch gezeigt. Deswegen hat man sich dazu entschlossen, anderes Tool auszuprobieren.

2.4.2. Oldenburger Diagnostikbögen

Die Oldenburger Diagnostikbögen wurden anhand der Kann-Beschreibungen zwischen Level 1 und 4 erstellt, die im Laufe des lea.-Projektes ausarbeitet wurden. Die einzelne Aufgabe wurden neu entwickelt oder angepasst.

Die Oldenburger Bilderliste

TeilnehmerInnen bekommen ein Blatt mit 18 Bildern vorgelegt und sollten diese aufschreiben. Die Liste besteht nur aus Nomen. Die Wörter wurden je nach Schwierigkeitsgrad geordnet und werden der TeilnehmerInnen der Reihe nach vorgelesen. Jedes Wort kann je nach Bedarf öfters wiederholt werden. Die Testperson erhält im Manual Hinweise, wie sie die TeilnehmerInnen in der Testsituation motivieren und unterstützen kann, um ihre Ängste und Unsicherheiten zu reduzieren.

Diktat

Die oben beschriebene Bilderliste liefert erste Hinweise dazu, wie fortgeschritten die TeilnehmerInnen bereits im Schreibprozess sind. Um detailliertere Diagnostik zu ermöglichen, wird als Nächstes ein Diktat durchgeführt.

Die Auswertung erfolgt wie bei der Bilderliste mit den lea.-Kann-Beschreibungen. Bereiche, die eine Förderung brauchen, werden farblich markiert. Fördervorschläge werden zusätzlich notiert.

In Eile

Die Aufgabe *In Eile* ist eine vereinfachte Version der Aufgabe *Simones Job* von lea.-Diagnostik. Die TeilnehmerInnen sollten einen kurzen, siebenzeiligen Text vorlesen und danach aus sechs untenstehenden Aussagen zum Text, die richtigen ankreuzen.

Die Auswertung von allen drei Aufgaben erfolgt anhand der lea.-Kann-Beschreibungen.

2.5. Forschungsfragen und Hypothesen

Im Laufe des ABCami und des KASA-Projektes hat man festgestellt, dass für die Alphabetisierungskurse konzipierten Materialien und Tools zur Prüfung vom Fortschritt nicht für die Zielgruppe geeignet sind. Die Lehrkräfte berichteten von großer Prüfungsangst der TeilnehmerInnen, Lernblockaden und zu hohen Sprachniveaudiskrepanzen zwischen TeilnehmerInnenniveau und dem Deutschniveau von existierenden Materialien zur Alphabetisierung, die für TeilnehmerInnen mit der Erstsprache Deutsch konzipiert wurden.

Aus dem Stand der Forschung und den Gesprächen mit der Projektleitung und den ProjektmitarbeiterInnen haben sich folgende Fragestellungen ergeben. Die Forschungsfragen

Fragestellung 1. Welche Erfahrungen haben die Lehrkräfte in den KASA-Alphabetisierungskursen gemacht?

Fragestellung 2. Welche Herausforderungen in den KASA-Alphabetisierungskursen ergaben sich für die Lehrkräfte und für die TeilnehmerInnen (laut Lehrkräften)?

Fragestellung 3. Sind die Oldenburger Diagnostikbögen für die Arbeit mit der KASA-Zielgruppe geeignet?

Fragestellung 4. Was waren aus der Sicht der Lehrpersonen die größten Hindernisse für TeilnehmerInnen beim Einsatz von lea.- und Oldenburger Diagnostikbögen?

Fragestellung 5. Welche Verbesserungsvorschläge gibt es für weitere Alphabetisierungskurse und ähnliche Projekte?

3. Methodik

Dieses Kapitel der vorliegenden Masterarbeit beschäftigt sich mit der Methodik und wird das Vorgehen bei dem Forschungsprozess näher beschreiben. Zuerst wird auf das Forschungsdesign der geplanten Untersuchung eingegangen. Im nächsten Schritt wird das ExpertInneninterview als eine Form des qualitativen Interviews mit seinen Vor- und Nachteilen erläutert. Danach werden weitere Schritte im Umgang von gesammelten Daten beschrieben sowie die Transkription, die Aufbereitung und die Auswertung mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse. Als Nächstes werden die Gütekriterien qualitativen Forschung präsentiert. Bei jedem Forschungsprozess soll die Forschungsethik nicht ignoriert werden und wird deswegen in diesem Kapitel mit dem Fokus auf qualitatives Vorgehen besprochen.

Folgend wird das ExpertInneninterview als Erhebungsmethode thematisiert und im Anschluss deren Vor- und Nachteile erläutert. Im Anschluss wird auf die Erstellung des Interviewleitfadens und das Vorgehen bei der Datentranskription eingegangen.

3.1. Forschungsdesign

Dieses Kapitel wird sich mit dem Thema Diagnostik in DaZ-Alphabetisierungskursen methodisch auseinandersetzen, indem die genaueren Forschungsfragen ausgearbeitet werden, die bereits theoretisch mithilfe der Literaturrecherche erläutert worden sind.

Die erste Forschungsfrage hatte als Ziel, die Erfahrungen in den KASA-Alphabetisierungskursen zusammenzufassen. Auf die Frage, welche Herausforderungen ergaben sich in den KASA-Alphabetisierungskursen für die Lehrkräfte und für die TeilnehmerInnen, wurde in der zweiten Forschungsfrage eingegangen. Die dritte Forschungsfrage beschäftigte sich mit der Frage, ob die Oldenburger Diagnostikbögen für die Arbeit mit der KASA-Zielgruppe geeignet sind. Mit der vierten Forschungsfrage wird versucht, die größten Hindernisse für TeilnehmerInnen beim Einsatz von lea.- und Oldenburger Diagnostikbögen zu erheben. Die fünfte Forschungsfrage hat Antworten liefern sollen, ob und

welche Verbesserungsvorschläge es für weitere Alphabetisierungskurse und ähnliche Projekte gibt.

Um die Fragestellungen zu beantworten, wurde qualitativ vorgegangen. Die Vorgehensweise konnte in drei Schritte aufgeteilt werden. Im Rahmen der Datenerhebung wurden sechs halbstandardisierte ExpertInneninterviews durchgeführt. Im Anschluss wurden die Daten aufbereitet, indem die Transkription mithilfe der MAXQDA stattgefunden hat. Danach wurden die Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring & Fenzl 2019; Mayring 2010, 2017) ausgewertet. Dieses Vorgehen wurde zur Veranschaulichung in der Abbildung 1 dargestellt.

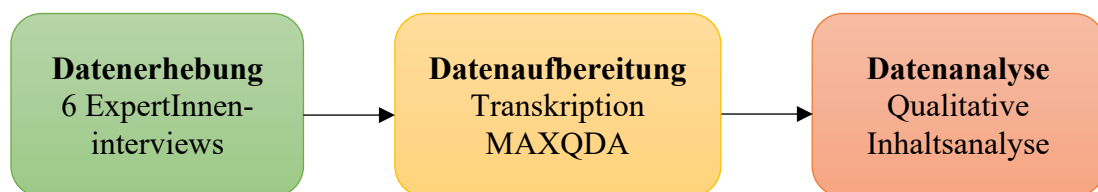


Abbildung 1. Die Schritte des methodischen Vorgehens (eigene Darstellung)

3.1.1. Die Gütekriterien

Die Gütekriterien sind in der qualitativen Forschung nicht festgelegt und können je nach Forschungsfrage und je nach eingesetzter Methode variieren (Schmelter 2014).

Das erste Gütekriterium, auf welches eingegangen wird, ist die Transparenz in der Forschungspraxis. Transparenz wird auch als intersubjektive Nachvollziehbarkeit bezeichnet und hat als Ziel, den gesamten Forschungsprozess transparent zu planen, durchzuführen, zu und zu beschreiben, um zu gewährleisten, dass andere Forschenden das Vorgehen nachverfolgen und nachvollziehen können, und möglicherweise zu ähnlichen Ergebnissen

kommen (Schmelter 2014; Mayring 2010). Das Gütekriterium der Transparenz kann geleistet werden, indem die Forschung im Detail im Hinblick auf die Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung dokumentiert wird. Auch jegliche weiteren Entscheidungen, die der/die ForscherIn im Prozess trifft, sollten festgehalten werden (Steinke, 2017). Im Vergleich zur quantitativen Forschung ist in der qualitativen Forschung eine exakte Replikation der Ergebnisse sehr schwierig. In der qualitativen Forschung wird auch von der Objektivität, verstanden als Unabhängigkeit der Ergebnisse von der/dem Forschenden, nicht gesprochen, da die Subjektivität der Forschenden eine große Rolle bei jedem Forschungsschritt spielt. Helfferich (2019) betont, dass die Subjektivität einer Reflexion unterliegen sollte, um eine methodische Kontrolle zu gewährleisten. Darüber hinaus ist die Offenlegung des Gegenstandverständnisses notwendig, um die Gründe für den Auswahl bestimmter Methode für die konkrete Fragestellung zu erläutern.

Wie schon im vorherigen Abschnitt erwähnt wurde, ist im wissenschaftlichen Arbeiten die Vergleichbarkeit der Ergebnisse wichtig. Wenn die Gütekriterien z.B. der Transparenz, Offenlegung des Gegenstandverständnisses und der Objektivität erfüllt sind, erleichtert es den anderen ForscherInnen die Ergebnisse der eigenen Forschung, die vielleicht ein ähnliches Phänomen untersucht, miteinander zu vergleichen und sich auf diese zu beziehen. Wenn man sich mit der Gültigkeit der Ergebnisse beschäftigt und diese überprüft, entspricht es dem Gütekriterium der Validierung (Flick, 2019).

Nachdem die Forschung abgeschlossen und die Ergebnisse dargestellt wurden, kann als weiteres Gütekriterium die praktische Relevanz als nächstes Gütekriterium genannt werden (Steinke, 2017). Dieses beinhaltet auch die Einbettung der Ergebnisse in den theoretischen Hintergrund und den derzeitigen Forschungsstand (Mayring, 2010).

Nachdem die beschriebenen Gütekriterien erfüllt wurden, sollte auf die Limitationen der eigenen Forschung eingegangen werden, beispielsweise inwiefern auf andere Kontexte oder Settings generalisiert werden kann (Schmelter, 2014).

Während der gesamten Untersuchung, sprich bei der Planung, Durchführung, Auswertung, etc., sind die Reflexivität und Flexibilität der/des ForscherIn als weitere Gütekriterien zu nennen.

3.1.2. Forschungsethik

Die Forschung sollte nach ethischen Prinzipien erfolgen und jede/r ForscherIn sollte darüber reflektieren, wie ethisch und zumutbar die gestellte Fragestellung und ausgewählte Methode sind. Die Forschungsethik besagt, dass das Kosten-Nutzen-Prinzip für alle Teilnehmende immer erwägt werden sollte. Damit die Teilnahme an der Forschung möglichst keine Nachteile mit sich bringt, sollten die TeilnehmerInnen über eigene Rechte, den Datenschutz und Form der Anonymisierung im Vorhinein informiert werden (Strübing, 2018). Auch der Umgang mit gesammelten Daten nach dem Interview während der Auswertung und nach dem Beenden der Forschung sollte reflektiert werden. Jede/r InterviewpartnerIn sollte eine freiwillige Einwilligungserklärung unterschrieben haben, bevor mit der Datenerhebung begonnen wird.

Die ExpertInneninterviews als methodisches Vorgehen wird von einer begrenzten Möglichkeit der Anonymisierung charakterisiert. Laut Kaiser (2014) sollte mindestens der Tätigkeitsbereich genannt werden, um die Datenanalyse und Ergebnisse nachvollziehen zu können. In der vorliegenden Arbeit wird neben dem Tätigkeitsfeld und Erfahrung in der Lehrtätigkeit zudem die Erstsprache der Lehrperson genannt, die aber aufgrund einer Vielzahl an Lehrkräfte mit diesen Erstsprachen, die in dem KASA-Projekt angestellt waren, die Identifizierung der InterviewpartnerIn nicht ermöglicht und somit keine Rolle spielt.

Alle TeilnehmerInnen sollten wie bereits angedeutet freiwillig eine Einwilligungserklärung unterschreiben, in der über Zwecke, Verlauf, mögliche negativen Auswirkungen und Umgang mit den Daten informiert wird. Ziel der Untersuchung sollte aber nicht zu detailliert beschrieben werden, um die Antwortverzerrung zu minimieren. Wichtig ist es, die InterviewpartnerInnen darauf hinzuweisen, dass das Interview und Teilnahme an der Forschung jederzeit unterbrochen werden kann. Die Einwilligungserklärung, die für diese Masterarbeit erstellt und vorgelegt wurde, kann im Anhang eingesehen werden.

3.2. Die Datenerhebung

Dieses Kapitel stellt die Erhebungsmethode, die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit angewendet wurde – das ExpertInneninterview – dar. Es wird auch auf die Vor- und Nachteile der ExpertInneninterviews eingegangen, sowie im Anschluss die Erstellung des Leitfadens und die Transkription beschrieben.

3.2.1. Das ExpertInneninterview

Das ExpertInneninterview dient als ein Schirmbegriff für mehrere Erhebungsverfahren, die einerseits von quantitativer bis zu qualitativer Natur sein können (Bogner & Menz, 2009). Eine mögliche Definition des ExpertInneninterviews ist bei Friebertshäuser und Langer (2010) zu finden: „eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“.

Bei dem Festlegen der Interviewform sind die Forschungsfrage und Forschungsgebiet entscheidend. Im pädagogischen Bereich werden oft ExpertInneninterviews eingesetzt, wenn das Forschungsinteresse dabei liegt, Erfahrung und Fachwissen in Bezug auf bestimmte Phänomene zu erheben (Meuser & Nagel, 2010).

Die Rolle der/den Forschenden zeigt sich auch an der Stelle der Auswahl der zu befragten ExpertInnen. Der Status einer/eines ExpertIn und deren Forschungsinteressen spielen dabei eine entscheidende Rolle. (Helfferich, 2019)

3.2.1.1. Auswahl der/des ExpertenIn

Wenn das ExpertInneninterview als Forschungsmethode ausgewählt wurde, stellt sich die Frage, wer als eine/ein ExpertIn für das Interview in Frage kommt und welche Kriterien zur Auswahl der ExpertInnen gibt es überhaupt? Dafür gibt es abhängig von der Disziplin mehrere Zugänge. Die Aufgabe, die/den ExpertIn zu definieren ist nicht einfach. Die/der ForscherIn sollte im Vorhinein darüber reflektieren, bevor sie/er mit der Datenerhebung anfängt.

Die Soziologie betont die Rolle der gesellschaftlich konstruierten Funktionen, die den ExpertInnen zugeschrieben werden. Der Status der ExpertInnen rückt in den Vordergrund. Die Psychologie hingegen konzentriert sich auf Fragen der Kompetenz und Expertise, über die ExpertInnen verfügen. Diese Kompetenzen werden in der jahrelangen Praxis angeeignet und als Prozesswissen bezeichnet. Die individuellen Erfahrungen der ExpertInnen sind daher neben dem so genannten technischen Wissen, entscheidend.

*3.2.1.2. Vor- und Nachteile von Expert*inneninterviews*

In dem Teil wird kurz auf Vor- und Nachteile von Durchführung der ExpertInneninterviews als Datenerhebungsmethode in der qualitativen Forschung diskutiert. Der große Vorteil dieser Methode zeigt sich besonders bei explorativen Fragestellungen, da dadurch viele neuen Informationen gewonnen werden. Zweitens sind die ExpertInneninterviews effizient, indem die Befragung einer kleineren Stichprobe einen ausreichenden Grad der Repräsentativität für den gesamten Fachbereich mit sich bringt. Einsatz von ExpertInneninterviews ermöglicht auch den Zugang zu Forschungsfeldern, die sonst durch erschwerte Erhebungsmöglichkeiten charakterisiert sind. Ein weiterer Vorteil von ExpertInneninterviews zeigt sich daran, dass die befragten ExpertInnen oft selber Erfahrung mit wissenschaftlichen Arbeiten mitbringen. Somit steigt deren Bereitschaft, an ExpertInneninterviews teilzunehmen (Bogner & Menz, 2009).

Was aber bei der Durchführung von ExpertInneninterviews beachten werden sollte, ist die Tatsache, dass das Fachwissen und Erfahrung der ExpertInnenin Grenzen hat und mit der Zeit und gesellschaftlichen Veränderungen zusammenhängt (Meuser & Nagel, 2009). Ein weiterer Nachteil von ExpertInneninterviews kann der von Pfadenhauer (2009) geschilderte Problem sein, dass nur explizites Wissen im Rahmen von ExpertInneninterviews geteilt und somit erhoben werden kann. Implizites Wissen, das durch Erfahrungen gesammelt wurde, kann manchmal begrenzt abgerufen bzw. thematisiert werden (Meuser & Nagel, 2010).

Bei der Durchführung von Interviews und darunter auch ExpertInneninterviews sollte beachtet werden, dass die/der InterviewerIn und die/der GesprächspartnerIn sich gegenseitig im Gespräch beeinflussen. Aus diesem Grund zählt das ExpertInneninterview zu reaktiven Verfahren (Jedinger & Michael, 2019). Der Einfluss kann von soziodemografischen Variablen wie Geschlecht und Alter, aber auch von dem Verhalten auf der non-verbalen Eben abhängen. Auch weitere Einflussvariablen, die nicht direkt messbar sind, sollten berücksichtigt werden, wie beispielsweise die Erwartungen gegenüber den Antworten der InterviewpartnerInnen. Auf der anderen Seite werden die befragten ExpertInnen oft von dem Status der/des InterviewerIn beeinflusst (Meuser & Nagel, 2009).

Zu Beginn des ExpertInneninterview sollte der berufliche bzw. akademische Werdegang erhoben werden, um feststellen zu können, ob und inwieweit das erwartete Fachwissen erwartet werden kann. Auf diesem Fachwissen basieren die Aussagen der InterviewpartnerInnen, anhand deren die Fragestellung beantwortet wird (Gläser & Laudel, 2004).

Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen sollte berücksichtigt werden, wer über das gefragte Fachwissen und Erfahrung verfügen kann, wer die spezifischen Informationen weitergeben kann, sowie wer die zeitlichen Ressourcen und das Interesse hat, an dem Interview teilzunehmen, um dieses Fachwissen, Erfahrung und Informationen mit der InterviewleiterIn zu teilen (Gläser & Laudel, 2004).

Das Ziel des qualitativen Vorgehens ist es außerdem, jedes Fall so detailliert wie möglich zu untersuchen. Aus dem Grund wird das Sampling klein gehalten (Schreier, 2010), so wie es in dieser Masterarbeit mit sechs ExpertInneninterviews der Fall ist.

In der Literatur wird die Suche nach InterviewpartnerInnen per E-Mail empfohlen, weil die ExpertInnen oft in einer Institution eingebettet sind, dessen LeiterIn die per E-Mail zugeschickte Ausschreibung an potenzielle ExpertInnen weiterleiten kann. Somit können viele möglichen InterviewpartnerInnen erreicht werden (Meuser & Nagel, 2010; Gläser & Laudel, 2004). Meuser und Nagel (2010) betonen dabei, dass die Ausschreibung die wichtigsten Informationen zu der Zielgruppe und allgemeinen Forschungsinteresse beinhaltet, um an die passenden InterviewpartnerInnen zu kommen. Die Ausschreibung für diese Masterarbeit wurde per E-Mail an die Projektleitung des KASA-Projekts geschickt und im Anschluss an die KursleiterInnen mit der Bitte weitergesendet, sich bei Interesse bei der Forscherin zu melden.

3.3. Leitfaden

Für diese Masterarbeit wurde ein Leitfaden erstellt, der aus acht offen gestellten Erzählaufforderungen besteht. Der erstellte Leitfaden kann im Anhang eingesehen werden. Die Fragen haben einen Bezug zu der erarbeiteten Theorie und dienen der Beantwortung der formulierten Fragestellungen. Geschlossene Fragen wurden bei der Erstellung des Leitfadens vermieden.

Vor der ersten Frage werden den ExpertInnen zu Beginn der Interviews kurz das Forschungsinteresse und Ziel des Interviews beschrieben. Es wird nochmals die Anonymisierung und ein vertraulicher Umgang mit den Daten betont. Die per E-Mail zugeschickte Einverständniserklärung wird verbal nochmal durchgegangen und durch ExpertIn unterschrieben.

Laut Leitfaden werden zu Beginn der ExpertenInterviews der berufliche Werdegang der InterviewpartnerInnen und ihre Erfahrungen in den Alphabetisierungskursen erfragt. Darüber hinaus liegt der Fokus auf den Herausforderungen im Rahmen von Alphabetisierungskursen und dem Umgang mit diesen.

Das erste Interview kann als ein Pretest gesehen werden, bei dem sich eventuell weitere Fragen oder Themenbereiche zeigen können, die für die Forschungsinteresse relevant sind. Somit ist es möglich, den Leitfaden um weitere Fragen zu ergänzen, die auch in weitere Interviews miteinbezogen werden.

In dieser Arbeit ist bereits im ersten Interview ein wichtiger Aspekt der Arbeit in den Alphabetisierungskursen im Rahmen von KASA aufgezeigt worden, nämlich die Umstellung der Lehre auf Online-Unterricht. Somit wurde der Leitfaden auch um die Frage nach Erfahrungen mit den Online Alphabetisierungskursen, damit verbundenen Herausforderungen und dem Umgang mit diesen ergänzt.

3.4. InterviewteilnehmerInnen

In diesem Teil werden die InterviewteilnehmerInnen und die Durchführung der Interviews dargestellt. Alle Interviews wurden online über Skype oder MS Teams in dem Zeitraum zwischen 19.07.2021 und 11.08.2021 durchgeführt und mit dem Mobiltelefon aufgenommen.

Alle InterviewteilnehmerInnen waren in Deutschland als Alphabetisierungslehrkraft tätig und haben Alphabetisierungskurse im Rahmen von KASA-Projekt geleitet. Ihre Erstsprachen waren Arabisch oder Persisch.

Der erste Interviewpartner ist ein von Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zugelassener Deutschlehrer. Die zweite Interviewpartnerin war Grundschullehrerin und Arabischlehrerin, bevor sie im Rahmen von KASA angefangen hat, Deutsch zu unterrichten. Die dritte Interviewpartnerin hat Biologie studiert und danach eine zweijährige Ausbildung Deutsch als Fremdsprache absolviert. Die vierte Interviewpartnerin hat langjährige Unterrichtserfahrung in Deutsch und Arabisch. Die fünfte Interviewpartnerin hat Psychologie

studiert und wurde von BAMF als Deutschlehrerin zugelassen. Die letzte Interviewpartnerin absolvierte eine Alphabetisierungsbasisbildung von VHS.

3.5. Datenaufbereitung

Nachdem die ExpertInneninterviews durchgeführt wurden und somit die Daten gesammelt wurden, und bevor man zu der Datenauswertung kommt, ist eine Transkription nötig. Transkription sichert, dass das Gesagte verschriftlich und zugänglich wird (Langer, 2010). Aus diesem Grund werden die ExpertInneninterviews aufgenommen (Meuser & Nagel, 2009). Obwohl eine Audioaufzeichnung eine Ingerenz in eine natürliche Gesprächssituation bedeutet (Gläser & Laudel, 2004), bringt es für die/den InterviewerIn den Vorteil, dass sie/er sich auf die Durchführung des Interviews konzentrieren (Kaiser, 2014). Zweitens, eine Aufnahme des Interviews sorgt für keine Informationsverluste (Gläser & Laudel, 2004), die durch Konzentrationsmangel, unvollständiges Notieren oder begrenzte Gedächtniskapazitäten zustande kommen könnten.

Laut Langer (2010) ist das Wesentliche bei der Transkription, dass die gehörten Inhalte in die Schriftsprache transformiert werden. Für non-verbale Kommunikation wird empfohlen, dass die Inhalte im Transkript vermerkt werden, wenn sie für die Bedeutung/Interpretation der Äußerung eine Rolle spielen, wie beispielsweise ein Lachen oder ein Flüstern (Gläser & Laudel, 2004). Dieses weist darauf hin, dass eine gewisse Interpretation schon an der Stelle der Transkription passiert, bevor man mit der tatsächlichen Datenanalyse anfängt (Langer 2010).

Langer (2010) betont einen wichtigen Aspekt des Transkribierens, nämlich die einheitliche und transparente Notation. Ein weiterer Punkt ist es, dass das gesamte Interview transkribiert wird, um die Reduktion der Daten vorzubeugen.

3.6. Datenauswertung

Die ExpertInneninterviews wurden mittels der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (Mayring & Fenzl 2019; Mayring 2010, 2017) ausgewertet. Die Ergebnisse der Analyse werden im Kapitel 4. dargestellt.

Zur Orientierung bei dem Auswertungsprozess diene der Ablaufmodell nach Mayring (2010). Es wurden zuerst alle Textstellen festgelegt, die für das Forschungsinteresse relevant waren und die Beantwortung der Forschungsfragen ermöglicht haben. Dann wurden die kleinsten Abschnitte, die Kodiereinheiten, die man einer gebildeten Kategorie zuordnen kann, bestimmt. Die dritte Analyseeinheit bestand aus Kontexteinheiten, die größere Textabschnitte beinhaltet, und sich auf ein bestimmtes Thema bezogen hat. Somit wurden im vierten Schritt Ober- und Unterkategorien gebildet, die die inhaltliche Struktur der Interviewstranskripte abbilden, und für jede Kategorie eine Definition, Ankerbeispiele, Kodierregeln und Zitate beinhalten. Der Kodierleitfaden für die vorliegende Arbeit kann im Anhang eingesehen werden. Als letztes erfolgte die Rückprüfung der gebildeten Kategorien und Codes mit den Transkripten, um Fehler bei der Interpretation zu vermeiden zu vermeiden (Mayring, 2010). Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel dargestellt.

4. Ergebnisse

4.1. Darstellung der Ergebnisse

4.1.1. Allgemeine Erfahrungen in den Alphabetisierungskursen

Hauptkategorie	K1 Allgemeine Erfahrungen in den Alphabetisierungskursen
Oberkategorien	K1.1. Gruppenzusammensetzung - K1.1.1. Gruppenzusammensetzung - K1.1.2. zeitlicher Rahmen - K1.1.3. Ort des Unterrichts K1.2. Hilfreiche Aspekte - K1.2.1. Augenhöhe und gegenseitiger Respekt - K1.2.2 Fokus auf produktiven Fertigkeiten - K1.2.3. Kontrastiver Situationsansatz in der Praxis - K1.2.4. Zweisprachigkeit der Lehrperson - K1.2.5. gegenseitiges Lernen - K1.2.6. Alltagsbezug - K1.2.7. Unterstützung der sozialen Kontakte

Tabelle 1: Hauptkategorie 1

Die Hauptkategorie K1 spricht von *Allgemeinen Erfahrungen in den Alphabetisierungskursen* und lässt sich in 2 Oberkategorien K1.1. *Gruppenzusammensetzung* und K1.2. *Hilfreiche Aspekte* einteilen. Die Oberkategorien sind aus Übersichtlichkeitsgründen in mehrere Unterkategorien unterordnet worden. Oberkategorie K1.1 wird in K1.1.1.

Gruppenzusammensetzung, K1.1.2. zeitlicher Rahmen und in K1.1.3. Ort des Unterrichts gegliedert. Dahingehen besteht die Oberkategorie K1.2. *Hilfreiche Aspekte* aus sieben Unterkategorien. Diese sind: K1.2.1. *Augenhöhe und gegenseitiger Respekt*, K1.2.2 *Fokus auf produktiven Fertigkeiten*, K1.2.3. *Kontrastiver Situationsansatz in der Praxis*, K1.2.4. *Zweisprachigkeit der Lehrperson*, K1.2.5. *gegenseitiges Lernen*, K1.2.6. *Alltagsbezug*, und K1.2.7. *Unterstützung der sozialen Kontakte*.

Die Hauptkategorie K1 umfasst alle Stellen im Text, die sich auf allgemeine Erfahrungen in den Alphabetisierungskursen im Rahmen von KASA-Projekt bezieht, sowohl organisatorische als auch auf hilfreiche Aspekte, die den Unterricht aus der Sicht der Lehrkräfte positiv beeinflusst haben.

Auf der organisatorischen Ebene haben alle Alphabetisierungskurse im Rahmen von KASA-Projekt zweimal pro Woche für jeweils drei Stunden stattgefunden. Die Kurse wurden unterschiedlich stark besucht. Die Gruppengröße variierte zwischen 10 und 18 Personen.

„Bei mir sind es vierzehn Leute, die sich angemeldet haben. Meistens sind es zwischen zwölf, dreizehn, elf Leute sind fast ständig da. Regelmäßig da. Allerdings, einige gehen auch wieder heraus, aber kommen wieder zurück. Dann kommen wieder neue. Also im Schnitt zwischen zehn, elf, zwölf Leute sind immer da.“ (1/203-206)

„Die Gruppe mit KASA war manchmal bis zu 18 Personen, aber mein Chef hat mir immer gesagt, das sind zu viele. Aber am Ende sind nur zehn geblieben.“ (2/111-112)

Die Idee von KASA, die Alphabetisierungskurse an vertrauten Orten durchzuführen, wo sich die Lernenden bereits regelmäßig aufhalten und an denen sie sich wohlfühlen, wurde in den Interviews angesprochen und positiv bewertet. Der Alphabetisierungsunterricht in einer Moschee hat den Lernenden ein Gefühl der Sicherheit und des Wohlbefindens gegeben.

„Also das ist sehr, sehr hilfreich. Auch zum Beispiel, dass wir, was den Ort betrifft, ich unterrichte in der Moschee und das ist auch ein Vorteil für die Frauen, das ist ein Ort, wo man sich wohlfühlt, wie das zweite Zuhause.“ (4/61-63)

Ein weiterer Aspekt der Gruppenzusammensetzung war die ungleiche Geschlechtsverteilung unter den TeilnehmerInnen. An den meisten Kursen haben vorwiegend Frauen teilgenommen.

„(...) es waren 85 Prozent Frauen, der Rest Männer. Beziehungsweise die Ehemänner dieser Frauen. Das heißt, da sitzen sich gegenüber drei Paare, wo ich Mann und Frau zusammensetze.“ (1/222-224)

„Ja, jetzt habe ich nur Frauen (...) Und früher hatte ich zwei, drei Männer. Zwei fest, nein, fünf, aber zum Beispiel dieser Mann ist gekommen und ist dann gegangen und so. Ich hatte im KASA Männer und Frauen, aber jetzt habe ich nur Frauen.“ (2/148-151)

„Am Anfang waren es 18 Frauen. Aber sie kommen nicht regelmäßig. Sie haben Kinder und wenn ein Kind krank ist, dann kommt die Frau nicht. Und jetzt gerade sind es zwölf Frauen.“ (3/52-54)

Das Kursangebot, das sich speziell an Frauen richtet, wurde als sehr positiv beschrieben.

„Und auch, wie ich gesagt habe, es gibt viele Frauen, die dürfen keine deutschen Kurse besuchen, weil die wollen ja nicht mit Männern zusammen sein. Und das ist auch eine Gelegenheit für diejenigen, die das Problem haben. Also die haben einen Kurs nur für Frauen.“ (4/68-71)

Die Gruppen waren auch in der Altersverteilung unterschiedlich zusammengesetzt. An den Alphabetisierungskursen haben vorwiegend Personen zwischen 40-60 Jahren teilgenommen, wobei es auch jüngere TeilnehmerInnen gab.

„Ich meine, es gibt nur wenige Leute, die zum Beispiel zwischen 20 und 30 sind und die meisten sind 40 bis 60.“ (2/171-173)

Die Lehrpersonen beschreiben mehrere hilfreiche Aspekte in den Alphabetisierungskursen. Zum einen haben mehrere InterviewpartnerInnen die Wichtigkeit des Unterrichts auf Augenhöhe und des damit zusammenhängenden gegenseitigen Respekts innerhalb der Gruppe betont.

„Und hier liegt der Knackpunkt bei der gesamten Angelegenheit, weil ich kommuniziere mit denen auf Augenhöhe.“ (1/83-85)

„Gleiche Höhe, ja. Sogar besser. Nicht einfach Lehrerin und, zum Beispiel Teilnehmer. Wir waren sozusagen wie Freunde.“ (2/179-180)

Neben der Kommunikation auf der Augenhöhe wurde auch die Bereitschaft zur Unterstützung der Teilnehmerinnen während den Kurszeiten, in denen die Kinderbetreuung übernommen wurde, wurde zudem die Möglichkeit betont, über Alltagsschwierigkeiten in eigener Muttersprache kurz zu sprechen. Dies war laut den Interviewten dank der Zweisprachigkeit der Lehrperson für TeilnehmerInnen einfacher.

„Also die Besonderheit finde ich, dass wir auf Augenhöhe lernen mit den Teilnehmern, dass wir gut kommunizieren können, dass die Mütter auch die Möglichkeiten haben, Kinderbetreuung, dass sie ihre Kinder mitbringen und dass wir es ihnen auch ermöglichen, eine Kinderbetreuung, ja, also die Teilnehmerinnen können, wenn sie Schwierigkeiten haben, dann können sie in der Muttersprache, in der eigenen Sprache das äußern und wir oder ich als Lernbegleiterin, da kann ich weiterhelfen.“ (6/33-39)

Hinzu kommt, dass die Unterstützung der sozialen Kontakte das Lernen positiv beeinflussen kann.

„(...) die Frauen, die Flüchtlinge, die brauchen Gesellschaft. Also man ist ja alleine und wenn man jetzt in einer Gruppe ist, man befreundet sich, man sucht ja Freunde und so und man hat immer kleine Gruppe, nicht? Und das erleichtert auch die Arbeit.“ (4/37-40)

„Die Atmosphäre ist sozusagen locker. Also man kommt auch mit Motivation und nach dem Motto, die Lehrerin ist ganz nett oder die Teilnehmerinnen sind auch in Ordnung, das ist meine Freundin, die machen ja auch was zusammen, auch außerhalb des Unterrichts. Das finde ich auch super.“ (4/65-68)

Hilfreich für den Lernerfolg in den Alphabetisierungskursen im Rahmen von KASA war ebenfalls der Fokus auf den produktiven Fertigkeiten, sprich Sprechen und Schreiben.

„Durch diese Methodik versuche ich jetzt, dass diese Leute miteinander Deutsch reden sollen. Das ist wirklich, ich glaube schon, dass es sehr, sehr, also weil sie das auch

verlangt haben, diese Leute, dass sie wieder Deutsch reden, sie wohnen hier ja auch, aber sie haben nicht die Möglichkeit. Also geben wir diese Möglichkeit“ (1/196-200)

Die Inhalte hatten Alltagsbezug, was ebenfalls den Fortschritt und Lernmotivation unterstützte.

„Das verbinden wir mit dem Deutschunterricht hier, das ist genau ihr Alltag. Und das geben wir wieder. Und das ist eine erhöhte Motivationsangelegenheit bei uns.“ (1/283-285)

„(...) wir reden über solche Situationen, Alltagssituationen, mit denen sie was anfangen können. Das ist absolut wichtig, das ist eine Motivation, das ist wirklich ein Eckstein von dem gesamten Kurs hier. Weil wir unterhalten uns über bestimmte Sache, indem sie jeden Tag immer zu tun haben. Das ist das Einkaufen, im Internet einkaufen, über dem Coronavirus, über das Gesundheitssystem im Deutschland, über diese Thematiken. Über Mietvertrag, Wohnungssuche, diese gesamte Thematik mit denen sie jeden Tag zu tun haben. Da kommen so Begrifflichkeiten, wie man überhaupt eine Bewerbung schreibt, um zu fragen, ob da überhaupt noch eine Wohnung frei ist, zum Beispiel. Solche Sachen, weil das verbindet sie, das ist ihre Motivation. Das verbinden wir mit dem Deutschunterricht hier, das ist genau ihr Alltag.“ (1/274-284)

Der Alltagsbezug spielt bei dem kontrastiven Situationsansatz eine große Rolle. Dieser Ansatz hat sich laut den Interviewten in der Unterrichtspraxis als gut bewährt, und wurde als eine „wunderbare Methode“ bezeichnet (1/80).

„(...) kontrastive Alphabetisierung hat mir richtig geholfen. Von Arabisch auf Deutsch und umgekehrt, ja, das war okay. Kontrastiv ist gut, deswegen, da meine Schüler oder meine Teilnehmer, Teilnehmerinnen Araber sind, ich vergleiche immer. Und manchmal sage ich, das kann man oder darf man nicht vergleichen.“ (2/27-30)

„(...) wir benutzen diesen kontrastiven Situationsansatz, das heißt, wir müssen unsere Muttersprache, also Arabisch, auch mit der deutschen Sprache verbinden. Wie wir zum Beispiel sagen, also diese Laute, zum Beispiel Lamba, wir sagen Lamba auf Arabisch, aber auf Deutsch Lampe. Und wir im Unterricht sagen wir dann, das ist einfach für die Teilnehmer zu lernen. Wir machen immer diese Verbindung zwischen diesen zwei Sprachen. Und dann sprechen wir über die Unterschiede zwischen, zum Beispiel, deutsche Sprache und arabische Sprache. Zum Beispiel, so habe ich mir das gemerkt, in der deutschen Sprache kommt das Verb an der zweiten Stelle. Ich sage zum Beispiel, ich lerne Deutsch, Deutsch lerne ich. Das Verb kommt an die zweite Position. Und das

haben wir auch in der arabischen Sprache. Wenn ich das erkläre, dann fällt das einfach. Dieses Konzept finde ich sehr schön.“ (3/24-35)

„Ja und in diesem Projekt, die haben ihre deutsche Sprache zu lernen, die haben etwas bewusster gelernt.“ (5/31-33)

Die Lehrkraft wurde dank der eigenen Lerngeschichte und Zweisprachigkeit als ein motivierendes Beispiel und Vorbild von TeilnehmerInnen gesehen.

„(...) ich finde das Konzept, der kontrastive Situationsansatz sehr schön. Warum? Weil am Anfang, als die Teilnehmer gekommen sind, sie wollten gar nicht sprechen. Und als sie wussten, dass ich auch Arabisch kann, dann wird das einfach. Sie trauen sich dann auch Fehler zu machen. Ich habe auch gesagt, ich bin auch vor fünf Jahren hergekommen und ich konnte das Wort Wasser nicht sagen. Ich habe auch alles hier gelernt, langsam und ich habe studiert. Ich sage, natürlich bin ich nicht beim Alpha Niveau, aber ich habe auch von Anfang an gelernt, von A1.“ (3/196-202)

Ein weiterer hilfreicher Aspekt in den Kursen war es, dass die Lehrkräfte und Lernenden gegenseitig voneinander lernen konnten.

„Auf einmal lerne ich selbst sehr viel von denen Arabisch, sie lernen von mir Deutsch.“ (1/82-83)

Somit wurde auch die Fragestellung 1: *Welche Erfahrungen haben die Lehrkräfte in den KASA-Alphabetisierungskursen gemacht?* beantwortet.

Neben den positiven und hilfreichen Aspekten in den Alphabetisierungskursen, die im K1 aufgezeigt worden sind, wurden ebenfalls mehrere Herausforderungen in den Interviews genannt. Diese werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

4.1.2. Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen

Hauptkategorie	K2 Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen
Oberkategorien	K2.1 Heterogenität der Gruppe K2.1.1. Heterogenität in Bezug auf Lerngeschwindigkeit K2.1.2. Heterogenität in Bezug auf Grad der Alphabetisierung K2.1.3. Heterogenität in Bezug auf Bildungsgrad K2.2. Motivation der TeilnehmerInnen K2.3. COVID-19-Pandemie K2.3.1 Wegfall von Diagnostik K2.3.2. Wichtiges Thema im Unterricht K2.4. Traumatisierung

Tabelle 2: Hauptkategorie 2

Die Hauptkategorie K2 *Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen* wurde in vier Oberkategorien unterteilt: K2.1 *Heterogenität der Gruppe*, K2.2. *Motivation der TeilnehmerInnen*, K2.3. *COVID-19-Pandemie* und K2.4. *Traumatisierung*. Die Oberkategorie K2.1. setzt sich aus den Unterkategorien K2.1.1. *Heterogenität in Bezug auf Lerngeschwindigkeit*, K2.1.2. *Heterogenität in Bezug auf Grad der Alphabetisierung* und K2.1.3. *Heterogenität in Bezug auf Bildungsgrad* zusammen. Dahingegen die Oberkategorie K2.3. umfasst zwei Unterkategorien: K2.3.1 *Wegfall von Diagnostik* und K2.3.2. *Wichtiges Thema im Unterricht*.

Die Hauptkategorie K2 umfasst alle Textstellen der Transkripte, die mehrere herausfordernden Aspekte in den Alphabetisierungskursen im Rahmen von KASA-Projekt darstellen, die entweder für die Lehrkräfte oder TeilnehmerInnen als herausfordernd seitens der Lehrpersonen empfunden worden sind.

In der Literatur wird die Heterogenität unter TeilnehmerInnen als eine besondere Herausforderung genannt. Auch in den Interviews betrifft die meist genannte

Herausforderung die Heterogenität der Gruppe. In den Alphabetisierungskursen wurden alle von Feldmeier (2010a) aufgelisteten Gruppenunterschiede beobachtet, die einen unterschiedlichen Einfluss auf den Unterricht hatten. Der Umgang mit den genannten Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen wird im Kapitel 4.2.3. beschrieben.

Es wird zuerst auf den Grad der Alphabetisierung und der Sprachkenntnisse innerhalb der Gruppe als Herausforderung für Lehrkräfte eingegangen.

„(...) bei mir, zum Beispiel, im Klassenzimmer gibt es drei Gruppen von Alpha. Nicht nur eine Gruppe. Alpha 1, zum Beispiel, sie haben gar nicht die Schule besucht im Heimatland, das heißt, sie können gar nicht schreiben oder lesen auf Arabisch. Und die zweite Gruppe, die können, die haben eine Schule besucht im Heimatland, sie können schreiben, also auf Arabisch, Name, Adresse und so weiter. Und manche können auch ein paar Sätze, kleine, kurze Sätze lesen. Das heißt, ich muss immer mit so drei Gruppen von Arbeitsblättern kommen. Das finde ich ein bisschen als Doppelbelastung.“ (3/35-42)

„Es gibt ja manche, die haben ein gutes Niveau, die sind schon weit. Und manche, man muss dann auch auf beide Seiten achten. Manche können viel, manche wenig. Und das ist auch eine Herausforderung.“ (4/111-113)

„Und es sind unterschiedliche Niveaus. Es gibt funktionale Analphabeten, es gibt primäre Analphabetinnen und manche haben Schwierigkeiten beim Lernen, die haben das beim Schreiben und beim Lesen. Und andere haben damit überhaupt kein Problem, lernen ganz schnell. Aber richtig Deutsch zu sprechen und auf Deutsch zu kommunizieren ist auch schwierig, aber ich kann alles auch in der Muttersprache erklären.“ (6/4-9)

Der heterogene Bildungsgrad war eine weitere Herausforderung in den Kursen, die die Lehrkräfte hervorgehoben haben.

„Und die waren auch vom Niveau her etwas homogen bei mir, weil es waren ältere Leute, manche von denen wurden auch in der Heimat ausgebildet und manche nicht. Aber mit der deutschen Sprache waren alle fast am gleichen Niveau, nur wer schneller versteht und wer nicht, das macht viel aus mit Bildung, wer gebildet ist und wer nicht.“ (5/41-45)

Des Weiteren spielt das unterschiedliche Lerntempo in den Alphabetisierungskursen eine Rolle.

„Andere haben vollkommen andere Lerngeschwindigkeiten als andere. Deswegen, es ist keine homogene Gruppe, das ist wirklich eine heterogene Gruppe, in der ich Schwierigkeiten habe, diese Leute irgendwo an einem bestimmten Niveau zusammenzubringen und damit wir von da starten einfach, das ist echt eine richtige Herausforderung gewesen. Ist es immer noch, ehrlich gesagt.“ (1/126-130)

„Weil bei einigen merkt man deutlich, dass es ein bisschen zu langsam ist. Aber das ist genau der Punkt, für den einen ist es zu schnell, für den anderen ist es immer noch ein sehr gutes Tempo, das ist genau ihr Tempo. Da muss man separieren können. Und das ist nicht so einfach bei solchen KASA Kursen.“ (1/327-331)

In K1 wurde bereits kurz erwähnt, dass die Gruppengröße stark variierte. Dies wird seitens der Lehrperson unter anderem durch wechselhafte oder nicht ausreichende Motivation bei manchen TeilnehmerInnen erklärt. Manche TeilnehmerInnen haben auch unrealistische Lernziele gehabt, deren Nicht-Erreichen negative Auswirkungen auf ihre Motivation hatte.

„(...) viele möchten so schnell wie möglich Deutsch sprechen, Deutsch lernen, aber das geht nicht so schnell, wie sie sich das vorstellen. Man muss auch ein bisschen das Lesen und das Schreiben beherrschen und Schritt für Schritt auch Deutsch sprechen. Es geht nicht so schnell, wie manche sich das vorstellen. (6/43-46)

„Manche kommen zum Beispiel nicht regelmäßig und sie sagen, ich muss das wiederholen, was ich das letzte Mal gemacht habe, ja?“ (3/115-116)

Die Alphabetisierungskurse und der Unterrichtsalltag wurden von der COVID-19-Pandemie betroffen. Eine weitere Herausforderung für die Lehrkräfte, die zur noch höheren Heterogenität der Gruppe hochwahrscheinlich beigetragen hat, war der Ausfall von dem Einstufungstest und Förderdiagnostik zu Beginn des Alphabetisierungskurses.

„Die erste Einstufung ist ein schriftlicher als auch mündlicher Test. Und danach stuft man ihn aber ein auf ein bestimmtes Kursniveau. Das geht sofort weg bei uns, wir haben keine Möglichkeit, einen Einstufungstest zu machen. Erst mal wegen Corona,

vielleicht wäre es eine andere Situation, wäre es bestimmt auch anders gewesen.“ (1/104-108)

„Weil, also XXX ist die Mitarbeiterin, die für mich zuständig ist und sie hat mir gesagt, jetzt in der Coronazeit machen wir das nicht.“ (3/175-176)

Des Weiteren kamen in den Alphabetisierungskursen öfters Erzählungen über persönliche Probleme und Traumaerfahrungen vor. Diese Erfahrungen haben die Motivation zum Lernen und die Möglichkeiten, den Unterricht regelmäßig zu besuchen, beeinflusst. Besonders am Anfang der Lehrtätigkeit war der Umgang mit den Erzählungen für die Lehrkräfte herausfordernd. Die Lehrpersonen haben versucht, ein Gleichgewicht zwischen genug Zeit zum Erzählen und ausreichend Zeit für den Unterricht lassen zu finden. Mehr dazu im K3.

„(...) sehr viele persönliche Probleme haben, die sie mitgebracht haben aus Syrien, beziehungsweise körperliche Probleme oder Kinderprobleme, deswegen wollen sie gar nicht.“ (1/208-210)

„Die Leute, die aus dem Krieg kommen oder viele oder die meisten Leute oder Teilnehmer sind aus dem Krieg gekommen. Manchmal finde ich, dass sie einfach nicht lernen möchten. Sie können nicht. Sie sagen zum Beispiel, ich essen, okay? Dann wiederholen sie das, eine Woche nach der anderen Woche. Dann sage ich, warum? Meine ich jetzt, warum, zum Beispiel, lernen sie nicht? Aber nicht im negativen Sinne, freundlich und so. Und dann haben sie erzählt, Madame, wir sind aus dem Krieg gekommen, so ist es mit uns passiert und so und so und so. Wir möchte gerne lernen, aber unsere Köpfe sind nicht jetzt bei uns. Unsere Köpfe sind jetzt bei den Eltern, die zum Beispiel nicht essen können, kein Geld haben und, und, und. Das war richtig schlimm für mich.“ (2/159-168)

„(...) die Teilnehmerinnen sind aus Syrien gekommen, die meisten. Und ich habe gemerkt, manche haben noch ein Trauma wegen des Krieges. Manche, zum Beispiel, wollen immer im Unterricht auch darüber sprechen, weil ich auch syrisch bin, da stellen sie Fragen darüber. Manche sind hier alleine, die Familie ist nicht hier, die Kinder sind nicht hier, sie müssen zum Beispiel Familienzusammenführung machen, dann beginnen sie, darüber zu sprechen. Sie haben ein Trauma wegen des Krieges und manche haben Probleme mit der Aufenthaltsgenehmigung. Sie wissen noch nicht, ob sie hier in Deutschland bleiben dürfen oder nicht, genau. Über solche Probleme sprechen sie, aber das war am Anfang. Jetzt wird es ein bisschen weniger.“ (3/89-98)

„manche Teilnehmer waren auch so alt, die sind mit vielen Geschichten in die Klasse gekommen. Und brauchten viel Zeit, diese Geschichte zu erzählen, was dazugehört. Ja, weil die sind Flüchtlinge und jeder hatte eigenen Geschichten und so. Aber wir haben immer das auch, das war eine große Herausforderung, da einen Stopp zu machen. Zu sagen, jetzt machen wir was anderes.“ (5/81-86)

Dieses Kapitel hat anhand der Hauptkategorie K2 die meisten Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen für die Lehrkräfte und Lernenden aufgezeigt und dient der Beantwortung der Forschungsfrage 2 *Welche Herausforderungen in den KASA-Alphabetisierungskursen ergaben sich für die Lehrkräfte und für die TeilnehmerInnen (laut Lehrkräften)?* Die genannten Herausforderungen decken sich mit in der Literatur beschriebenen Schwierigkeit in den Alphabetisierungskursen überein. Der Umgang mit Herausforderungen wird im folgenden Kapitel beschrieben.

4.1.3. Umgang mit Herausforderungen seitens der Lehrperson

Hauptkategorie	K3 Umgang mit Herausforderungen seitens der Lehrperson
Oberkategorien	K3.1. Umgang mit Heterogenität K3.2. Umgang mit fehlender Motivation K3.3. Hausaufgaben und dadurch mehr Kontakt zur Sprache K3.3. Zuhören K3.4. Lernen voneinander K3.6. Geduld K3.7. Korrekturverhalten K3.8. Feedback von anderen Lehrpersonen einholen K3.9. Umgang mit unterschiedlicher Motivation K3.10. Umgang mit Fehlzeiten

Tabelle 3: Hauptkategorie 3

Die K3 Hauptkategorie *Umgang mit Herausforderungen seitens der Lehrperson in den Alphabetisierungskursen* wurde in neun Unterkategorien geordnet. Diese sind: K3.1. *Umgang mit Heterogenität*, K3.2. *Umgang mit fehlender Motivation*, K3.3. *Hausaufgaben und dadurch mehr Kontakt zur Sprache*, K3.4. *Zuhören*, K3.5. *Lernen voneinander*, K3.6. *Geduld*, K3.7. *Korrekturverhalten*, K3.8. *Feedback von anderen Lehrpersonen einholen*, K3.9. *Umgang mit unterschiedlicher Motivation* und K3.10. *Umgang mit Fehlzeiten*.

Die Hauptkategorie K3 umfasst die Textstellen, die auf den Umgang mit verschiedenen Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen im Rahmen von KASA hinweisen. Die Herausforderungen wurden bereits in der Hauptkategorie K2 dargestellt, von der die Hauptkategorie K3 explizit abgegrenzt worden ist.

Im Umgang mit traumatischen Erlebnissen oder schwierigen persönlichen Belastungen, die im Unterricht, wie bereits im K2 beschrieben, angesprochen worden sind, haben die Lehrkräfte versucht, den Lernenden genug sicheren Raum zu schaffen und ihre Gefühle zu anerkennen. Danach wurde ein Stopp gesetzt und langsam der Unterricht weitergeführt.

„Also ich sage zum Beispiel, ja, ich verstehe das, ich versuche, nicht zu sagen, das darfst du nicht, weil das Gefühl ist da. Ich lasse sie ein bisschen sprechen, dann sage ich, ja, ich verstehe dich. Dann gehe ich langsam zurück zum Unterricht.“ (3/102-104)

Um einen sicheren Ort im Unterricht zu schaffen, haben die Lehrpersonen einen Fokus auf Rituale und Wiederholungen gesetzt.

„Also wir haben bestimmte Rituale entwickelt quasi, abgesehen von der Begrüßung sowieso, dann jeder, muss man sich vorstellen, kommt jemand neues hinzu, dann ist es sofort eine große Vorstellungsrunde und das ist schon mal sehr, sehr wichtig, dass sie Deutsch sprechen können.“ (1/145-149)

„(...) ich wiederhole viel. Das ist auch eine, ich habe das auch gelernt oder von meinen Erfahrungen gelernt, wenn ich viel wiederhole, dann lernen sie mehr.“ (2/134-135)

Darüber hinaus wurde das Unterrichtstempo verlangsamt und die Unterrichtsgestaltung angepasst. Auch die Geduld hat laut Lehrkräfte den Umfang mit den Herausforderungen verbessert.

„Dann habe ich das ein bisschen anders gemacht, ein bisschen lockerer, ein bisschen langsamer.“ (2/168-169)

„Ich weiß, manche von denen können wirklich sehr gut in ihrem Niveau lesen. Andere brauchen wirklich für einen Satz eine Minute Zeit. Aber kein Mensch sagt ein Wort, man sitzt und hört zu bis der wirklich durchgelesen hat.“ (1/251-253)

Die Lehrkräfte haben viel Verständnis für die Lernenden gezeigt und somit ihre Motivation zum Lernen gefördert. Es wurde betont, dass eine spielerische Unterrichtsgestaltung und viel Abwechslung einen positiven Einfluss auf die Motivation der TeilnehmerInnen hatten.

„(...) am Anfang, das ist ja überall so, die Sprache ist manchmal komisch oder schwer. Und man muss dann mit allen Mitteln helfen, dass die Teilnehmerinnen nicht aufgeben. Also man muss immer die Sachen leichter machen, spielerisch, mit Humor und immer die Teilnehmerinnen motivieren.“ (4/105-109)

„(...) manche Teilnehmer sind ganz am Anfang so motiviert und kommen regelmäßig und sind dabei. Aber dann sagen sie, ja, es ist ziemlich schwierig und die deutsche Sprache ist eine schwierige Sprache. Dann sind sie nicht mehr so motiviert, aber wir versuchen oder ich persönlich versuche, immer die Teilnehmer am Ball zu halten und nicht nur Lesen und Schreiben lernen, sondern auch spielerisch mit Spielen für Erwachsene. Mit Spielen, mit Geschichten, Lieder oder so.“ (6/48-53)

Die Fehlzeiten werden einerseits der fehlenden Motivation, andererseits den Belastungen im persönlichen Kontext zugeschrieben. Der Umgang mit denen bestand einerseits auf die Motivationsarbeit und war mit dem Umgang mit Heterogenität im Bildungs- und Alphabetisierungsniveau verbunden. Andererseits haben die Lehrkräfte Regel eingeführt, wie beispielsweise, dass man bei Fehlzeiten Bescheid geben muss und das Gefühl gehabt, dass man im Unterricht strickt bleiben sollte.

„Man muss mit beiden arbeiten und niemanden jetzt, zum Beispiel nicht diejenigen, die vieles können, ausbremsen und die anderen motivieren, damit die auch das gleiche

Niveau erreichen. Das ist auch eine Sache. Die dritte Sache ist zum Beispiel Anwesenheit. Also man muss auch damit kämpfen und hart sein.“ (4/113-117)

Die Lehrkräfte haben die fortgeschrittenen Lernenden in den Unterricht miteinbezogen, damit sie die weniger Fortgeschrittenen unterstützen. Dies hat in den Augen der Lehrkräfte zur Reduktion der Langeweile und zu gewissen Erfolgserlebnisse unter TeilnehmerInnen geführt.

„Die Besseren helfen den Schwächeren“ (2/221)

„Also ich habe ja immer, zum Beispiel was jetzt das Niveau betrifft, ich habe immer so gearbeitet, ich habe immer diejenigen, die viel können, die helfen den anderen. Die haben dann keine Langeweile, die haben eine Aufgabe und die fühlen sich dann auch stolz. Ich kann viel und ich kann ja auch weiterhelfen. Und damit konnte ich die Sache stabil halten. Das hat super geklappt.“ (4/124-128)

Eine weitere Unterstützung im Unterricht war die Körpersprache. Dies hat das Lernen und das Verständnis erleichtert.

„ich versuche, meine Körpersprache zu benutzen, Gestik und Mimik, mit der Zeit geht das dann besser, genau.“ (3/109-111)

Ein weiterer Punkt, dass sich auf die Motivation der TeilnehmerInnen auswirken kann und eine Möglichkeit darstellt, mit den Herausforderungen im Unterricht umzugehen ist, das eigene Korrekturverhalten anzupassen. Die Lehrkräfte haben bemerkt, dass, wenn sie nicht sofort die Fehler korrigieren, die TeilnehmerInnen sich im Unterricht mehr zutrauen.

„Aber ich korrigiere nicht sofort. Ich lasse die Teilnehmer erst mal sprechen, auch wenn die Artikel zum Beispiel falsch sind oder manche Wörter falsch sind, aber damit sie sich ein bisschen vertrauen, das zu sagen.“ (3/69-72)

Der letzte Punkt, der als unterstützende Möglichkeit im Umgang mit schwierigen Situationen im Unterricht genannt worden ist, war der Austausch mit anderen erfahrenen Lehrkräften.

„Dann bekommen wir auch Feedback, Ideen von den anderen Lehrkräften, das finde ich auch sehr schön. Davon profitiert man, von Erfahrungen, die andere Lehrkräfte haben, da fühlt man sich nicht allein.“ (3/217-219)

4.1.4. eingesetzte Materialien

Hauptkategorie	K4 eingesetzte Materialien
Oberkategorien	K4.1. Buch K4.2. zusätzliche Materialien

Tabelle 4: Hauptkategorie 4

Die Hauptkategorie K4 *eingesetzte Materialien* besteht aus zwei Unterkategorien. Diese zwei Unterkategorien sind K4.1. *Buch* und K4.2. *zusätzliche Materialien*.

Die vierte Hauptkategorie K4 umfasst alle Textstellen in den Transkripten, die von *eingesetzten Materialien* in den Alphabetisierungskursen im Rahmen von KASA-Projekt sprechen.

Das KASA-Projekt hatte als Ziel ein Kurleiterhandbuch zur kontrastiven Alphabetisierung mit selbst erstellten kontrastiven Lernmaterialien zu konzipieren. Die Lehrkräfte haben berichtet, dass die eingesetzten Materialien vielfältig waren. Das Ziel war, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Jede Lehrkraft hat das Handbuch, das im Rahmen von KASA-Projekt herausgebracht worden ist, im Unterricht verwendet und damit sehr positive Erfahrungen gemacht.

„Sodass wir einige von denen tatsächlich Analphabeten sind, die man wirklich von, hier das Buch ist idealerweise, ideal das Buch.“ (1/130-131)

Neben dem Buch wurden weitere Zusatzmaterialien, wie Bilder, Fotogeschichten, und weitere im Internet gefundene Materialien eingesetzt.

„Allerdings, ich habe auch einige Zusatzmaterialien, das hat mich absolut, wir haben eine wunderbare Sache hier durch KASA, dass wir über diese zusätzlichen Materialien, das ist so wunderbar angekommen, weil wir reden hier über eine, beispielsweise das Coronavirus, so ein ganz großes Kapitel im Paket, das sind fast 13-14 Seiten im Coronakapitel.“ (1/266-270)

„Wir haben zum Beispiel Bilder, Fotogeschichten. Also es gibt diese Seite bei KASA ABC, KASA Seite, wo man Fotogeschichten findet und dann können die Teilnehmer das auch benutzen. Sie sprechen zum Beispiel über diese Fotos.“ (3/67-69)

Somit hat sich auch die Alltagsrelevanz der eingesetzten Materialien, z.B. Kapitel über Coronavirus, bestätigt und somit auch der Ansatz der kontrastiven Alphabetisierung im Situationsansatz.

4.1.5. Diagnostik

KASA-Projekt hatte als Ziel, eine Förderdiagnostik bei den TeilnehmerInnen durchzuführen, um Stärken und Schwächen der Lernenden zu erheben und ihren konkreten Förderbedarf festzulegen. Während der Datenerhebung hat es sich gezeigt, dass lediglich drei von sechs InterviewpartnerInnen Erfahrung mit der Sprachstanddiagnostik im Rahmen von KASA-Kursen hatten, da auf diese aufgrund von COVID-19-Pandemie verzichtet werden musste. Aus dem Grund konnten die Fragestellungen 3. *Sind die Oldenburger Diagnostikbögen für die Arbeit mit der KASA-Zielgruppe geeignet?* und 4. *Was waren aus der Sicht der Lehrpersonen die größten Hindernisse für TeilnehmerInnen beim Einsatz von lea.- und Oldenburger Diagnostikbögen?* im Rahmen der Masterarbeit nicht beantwortet werden. Die allgemeinen Erfahrungen mit der Diagnostik und deren Herausforderungen wurden in der Kategorie K5 beschrieben.

Hauptkategorie	K5 Diagnostik
Oberkategorien	K5.1. Allgemeine Erfahrung in der Diagnostik K5.2. Herausforderungen in der Diagnostik

Tabelle 5: Hauptkategorie 5

Die Hauptkategorie K5 *Diagnostik* besteht aus zwei Unterkategorien. Diese sind K5.1. *Allgemeine Erfahrung in der Diagnostik* und K5.2. *Herausforderungen in der Diagnostik*.

Die Hauptkategorie K5 *Diagnostik* umfasst alle Textstellen der Transkripte, die sich auf die Erfahrungen mit der Diagnostik in den Alphabetisierungskursen beziehen.

Das folgende Zitat beschreibt die Alphabetisierungsgrade und dessen Verteilung unter den TeilnehmerInnen sehr genau:

„Diese Stufe 0, 1, 2, 3, 4 von Gießhaber, zum Beispiel bei Stufe 0 sagt die Teilnehmerin kleine Wort, zum Beispiel „ich auch“, „Ja“, „Nein“, „Keine“. Bei Stufe 1, zum Beispiel, versuchen die Teilnehmer, da Verben zu benutzen, „ich verstehe“, „ich esse“, „ich schlafe“. Und das nennen wir nach Gießhaber Stufe 1. Dann Stufe 2, dann macht die Teilnehmerin dann eine Trennung von infiniten und finiten Verben. Zum Beispiel, ich habe geweint, ich habe gegessen und so weiter. Ich bin gelaufen und so. Bei Stufe 3, zum Beispiel, sagt der Teilnehmer, dann geht er, zum Beispiel. Und hier bei Stufe 3, ich habe das gemerkt, sie können das noch nicht. Die Teilnehmer sind bei Stufe 0, 1, 2 und bei 3, das ist ein bisschen kompliziert. Genau. Stufe 4, da benutzen die Teilnehmer einen Nebensatz, mit, zum Beispiel „weil“. Und es gibt auch am Ende des Buches „weil“, „aber“, „und“, wie können wir das also miteinander verbinden, genau. (...) Und am Ende habe ich diese kleine Prüfung gemacht.“ (3/127-140)

Die Erhebung von Förderdiagnostik zu Beginn und am Ende eines Alphabetisierungskurses kann den Lernerfolg aufzeigen. Die Lehrkräfte beschreiben eine Besserung der Orientierung im Umgang mit Aufgabentypen, wie Lückentext oder Single/Multiple-Choice.

„Also auf jeden Fall hat es was gebracht, weil ganz am Anfang, die konnten fast gar nichts. Die wussten nicht, wo soll man da ankreuzen? Was soll ich da schreiben? Überhaupt nicht. Mit der Zeit haben dann fast alle eine Orientierung, das gehört zu dem und so weiter.“ (4/161-164)

Als besonders schwierig für die TeilnehmerInnen wurde bei der Sprachstanddiagnostik die Fertigkeit Hörverstehen bewertet.

„Also, zum Beispiel Hörverstehen. Das ist noch ein bisschen, also das ist ganz normal bei allen Sprachen. Ich meine jetzt, also wir haben ja sich vorstellen oder den Namen buchstabieren oder Zahlen oder was auch immer, das haben die alles gelernt. Das können die auswendig. Zum Beispiel Hörverstehen, die haben sich an meine Stimme gewöhnt und wenn die meine Stimme hören, dann verstehen sie das, weil nach zwei Jahren gewöhnt man sich daran. Aber wenn die jetzt Sie hören und vor allem, wenn das

zu schnell ist, dann verstehen sie nicht alles. Aber ich sage ja immer, das kommt mit der Zeit.“ (4/175-182)

„Also hören, sie sollten zuhören, was man erzählt und ein paar Notizen schreiben oder zum Beispiel die Preise schreiben, sich was merken und Notizen schreiben, das war schwierig. Und zum Beispiel das Wort je, zum Beispiel zwei Euro oder so, das konnten sie nicht, sie wussten gar nicht, was das ist. Das war schwierig.“ (6/73-76)

Sprachstanddiagnostik wurde von TeilnehmerInnen unterschiedlich schwer wahrgenommen.

„Aber jeder hat das anders empfunden, manche haben gesagt, das ist zu viel, das kann ich nicht, was ist das alles? Und Andere haben gesagt, das geht schon“ (6/69-70)

Auch der Vorname Lukas wurde als besonders schwer empfunden, da dieser in der arabischen Sprache nicht vorkommt.

„Zum Beispiel der Name Lukas. Das war auch schwierig. Für manche, nicht für alle. Das haben wir nicht im Arabischen, so einen Namen.“ (6/78-79)

4.1.6. Allgemeine Erfahrungen mit Online-Unterricht

Das Thema des Online-Unterrichts im Rahmen der Alphabetisierungskurse hat in allen Interviews eine relevante Rolle gespielt und wurde daher in das Forschungsinteresse eingenommen. Es wurde explorativ untersucht, welche Erfahrungen haben die Lehrkräfte in den Alphabetisierungskursen gemacht, mit welchen Schwierigkeiten sie konfrontiert worden sind und wie der Umgang mit denen war.

Die Hauptkategorie K6 *Allgemeine Erfahrungen mit Online Unterricht* besteht aus zwei Oberkategorien: K6.1. *Schwierigkeiten im Online Unterricht* und K6.2. *Umgang mit Schwierigkeiten im Online Unterricht*. Die erste Oberkategorie K6.1. wurde in vier Unterkategorien K6.1.1. *Schwierigkeiten im Schreibenlernen*, K6.1.2. *Technische*

Herausforderungen, K6.1.3. *Augenkontakt fehlt* und K6.1.4. *Schnelle Korrektur möglich* zusammengefasst.

Hauptkategorie	K6 Allgemeine Erfahrungen mit Online-Unterricht
Oberkategorien	K6.1. Schwierigkeiten im Online-Unterricht K6.1.1. Schwierigkeiten im Schreibenlernen K6.1.2. Technische Herausforderungen K6.1.3. Augenkontakt fehlt K6.1.4. Schnelle Korrektur möglich K6.2. Umgang mit Schwierigkeiten im Online Unterricht

Tabelle 6: Hauptkategorie 6

Die Hauptkategorie K6 umfasst Textstellen, die von persönlichen Erfahrungen mit Online-Alphabetisierungsunterricht in den Zeiten der COVID-19-Pandemie sprechen.

Die Alphabetisierungskurse haben während der COVID-Pandemie nicht in Präsenz, sondern online teilgenommen. Dies hat für die Lehrkräfte und TeilnehmerInnen eine Umstellung mit sich gebracht, die mit vielen Herausforderungen verbunden war.

Die Lehrkräfte haben verschiedene Apps verwendet, um mit den TeilnehmerInnen in Kontakt zu bleiben. Am meisten wurden in den Interviews Telegram genannt.

„(...) wir kommunizieren sehr oft über (...) Telegram. Da habe ich so eine Art Gruppe, das wurde von uns verlangt, dass wir nicht über WhatsApp, sondern über Telegram schreiben, warum auch immer.“ (1/311-313)

Online-Unterricht war mit weiteren Herausforderungen verbunden. Besonders das Erlernen von Stifthalten und Stiftführen war laut InterviewpartnerInnen online sehr herausfordernd.

„Also dadurch, dass wir Onlineunterricht haben, das ist immer sehr schwer. Die Leute, wenn die wirklich den Stift halten, das gesamte Stiftführen, das kann man kaum unterrichten. Wie denn auch? Ich kann nur aufgrund des Buches hier nachvollziehen, wenn sie das Bild zeigen, ob sie das tatsächlich richtig gemacht. Aber nachmachen, vormachen, ich habe in unserem Verein auch solche Kurse mit geleitet, indem man die Leute tatsächlich, wie beispielsweise eine 8 schreiben darf, das ist eine Herausforderung, das zu schreiben, wie man schreibt tatsächlich. Das ist hier im Onlineunterricht, das kommt mir schwierig vor. Für mich persönlich habe ich noch keine Methodik gefunden, wie ich das online unterrichten kann. Ich glaube, das ist unmöglich. Das ist eine absolute Herausforderung für mich selbst, beziehungsweise für sie.“ (1/298-308)

Eine weitere Herausforderung waren die ausgeschalteten Kameras, besonders in der Anfangsphase des Online Unterrichts. Dies hat den Lehrkräften das Gefühl gegeben, dass sie zu einem leeren Klassenzimmer sprechen.

„Früher, als ich mit dem Online angefangen habe, das war schwer. Und niemand möchte die Kamera anmachen, ich habe das Gefühl, dass ich alleine spreche.“ (2/243-245)

Obwohl das Online-Format insgesamt sowohl durch die TeilnehmerInnen als auch Lehrpersonen positiv bewertet wurde, hat einigen dabei der direkte Kontakt zueinander gefehlt.

„(...) wenn wir zum Beispiel uns in die Augen gucken und Kontakt zueinander haben, dann finde ich das schöner. Dann kann man besser kommunizieren miteinander.“ (3/258-260)

Manche Lehrkräfte haben die Chance genutzt, und das Thema rund um Pandemie gleich in den Unterricht integriert, damit die Inhalte für die Lernenden relevant bleiben.

„Corona ist alltäglich, man spürt das, man fühlt das in jeder Hinsicht. Mittlerweile in jeder Faser seines Körpers. Das Coronavirus wurde zweimal von uns bearbeitet.“ (1/270-272)

In den Online Alphabetisierungskursen konnten die TeilnehmerInnen auch neue digitalen Fertigkeiten erlernen.

„Sie haben gelernt, wie sie eine Sprachnachricht schicken, also ich habe jedes Mal gesagt, sie haben da jetzt einen Text oder einen Dialog gelesen, wir haben das geübt, ich möchte, dass ihr mir eine Sprachnachricht schickt.“ (6/106-108)

Die Lehrkräfte haben aus eigener Sicht einige Vorteile von Online-Unterricht gesehen, wie beispielsweise von zu Hause unterrichten. Gleichzeitig haben sie von den Nachteilen seitens TeilnehmerInnen gesprochen, wie mangelnde technische Ausstattung (keine Laptops) und nicht ausreichende Fähigkeiten, mit digitalen Medien umzugehen. Als Unterstützung haben die Lehrkräfte Extrastunden angeboten, um die TeilnehmerInnen dabei zu unterstützen, die technischen Probleme zu beseitigen. Die Lernenden haben sich dabei auch gegenseitig unterstützt.

„Ich finde auch, der Onlineunterricht ist auch schön, aber die Teilnehmer haben mir gesagt, es wäre besser, wenn wir wieder im Präsenzunterricht dann zusammenkommen.“ (3/262-264)

„Also ich habe das gemerkt, für mich natürlich war online gemütlich. Weil ich zu Hause bin, ehrlich gesagt jetzt. Aber die Teilnehmer haben wir gesagt, wir wollen den Präsenzunterricht besuchen. Weil manche hatten zum Beispiel keinen Laptop, sie müssen das Handy benutzen. Und manche sagen mir, wie kann ich zum Beispiel Chat benutzen? Sie können mit dem Digitalen nicht umgehen. Da braucht man Zeit. Ich habe so Extrastunden gemacht, damit ich das erklären kann.“ (3/250-255)

„Ja, also wir mussten, also ich habe über Telegram unterrichtet. Und wir haben, also manche Teilnehmerinnen wussten nicht, wie sie einen Screenshot machen und wie sie auf dem Foto, auf dem Bild die Antwort schreiben oder zum Beispiel Silbenbögen malen. Und das haben sie auch gemeinsam gelernt. Und die Teilnehmerinnen haben auch untereinander so kommuniziert und Fotos hin- und hergeschickt. Und haben auch einander so geholfen.“ (6/99-104)

Eine schöne Zusammenfassung von der Zeit, in der die Alphabetisierungskurse online stattgefunden haben, veranschaulicht das unterstehende Zitat.

„Wir haben ja online unterrichtet und das hat auch super geklappt. Also bis jetzt. Hauptsache ist, dass wir nicht aufgehört haben. Wir haben weitergemacht, wir haben

mit dem Stoff weitergemacht und alle sind zufrieden. Alle sagen, das ist besser als gar nichts. Aber okay, Präsenzunterricht ist auf jeden Fall besser (...)" (4/92-95)

4.1.7. Verbesserungsvorschläge für weitere Projekte

Hauptkategorie	K7 Verbesserungsvorschläge für weitere Projekte
Oberkategorien	K7.1. mehr Zeit einplanen K7.2. auf Einstufungsdiagnostik nicht verzichten K7.3. Austausch mit anderen Lehrkräften K7.4. Teilnahmebestätigung

Tabelle 7: Hauptkategorie 7

Die Hauptkategorie K7 *Verbesserungsvorschläge für weitere Projekte* besteht aus vier Unterkategorien, diese sind: K7.1. *mehr Zeit einplanen*, K7.2. *auf Einstufungsdiagnostik nicht verzichten*, K7.3. *Austausch mit anderen Lehrkräften* und K7.4. *Teilnahmebestätigung*.

Es wurden in den Interviews einige Verbesserungsvorschläge genannt, wobei es an dieser Stelle betont werden soll, dass die Alphabetisierungskurse im Rahmen des KASA Projektes sehr positiv bewertet worden sind. Mehrmals haben die Lehrkräfte den Wunsch der TeilnehmerInnen geäußert, dass die Kurse öfters als zweimal pro Woche stattfinden könnten.

„eigentlich zweimal die Woche, dreimal drei Stunden, was ihnen nicht genügt“ (1/45)

„Also was die Teilnehmerinnen mir jetzt vorschlagen, für die sind die zwei Tage zu wenig. Die wollen ja mehr haben sozusagen. Das ist die einzige Sache, die ich jetzt von den Teilnehmerinnen erfahren habe“ (4/200-202)

Der Einsatz von Lehrkräften, die die Erstsprache der KursteilnehmerInnen beherrschen, hat sich in dem Ausmaß bewährt, dass der Vorschlag gefallen ist, dass zweisprachige Lehrpersonen nicht nur bei Alphabetisierungskursen, aber auch bei anderen Sprachkursen angestellt werden sollten, da sie oft den gleichen Weg des Lernens wie die TeilnehmerInnen durchgegangen sind und somit besonders akkurat die Lernenden durch die Schwierigkeiten begleiten können.

„Das wäre besser, wenn man in Zukunft auch in manchen Kursen die Leute, die die Muttersprache sprechen, auch einstellt. Besonders gut ist, weil man selbst die Sprache gelernt hat, als Zweitsprache, und durch diese Erfahrungen, wie ich gelernt habe, kann man auch den anderen diese Erfahrungen weitergeben.“ (4/159-162)

Ein weiterer Vorschlag war es, dass nach dem Abschluss vom Alphabetisierungskurs eine Teilnahmebeschäftigung ausgestellt wird.

„Und dass sie vielleicht nach dem Kurs ein Zertifikat bekommen oder eine Teilnahmebescheinigung oder eine Bestätigung, dass sie vielleicht, bis Niveau A1 das geschafft haben“ (6/90-92)

Darüber hinaus soll die Sprachstanddiagnostik möglicherweise vor dem Kursstart durchgeführt werden, um die TeilnehmerInnen je nach Niveau in Gruppen einzuteilen, um die Heterogenität innerhalb der Gruppe zu reduzieren. An der Stelle wird angemerkt, dass die Sprachstanddiagnostik in vielen Fällen geplant war, ist aber aufgrund von COVID-19-Pandemie weggefallen.

„Bei mir würde es sehr gut helfen in meinen Kursen, in meiner Art und Weise des Unterrichts, die Leute tatsächlich auf einem bestimmten Niveau, also erst mal einzustufen und von da anzufangen.“ (1/357-359)

Manche Lehrkräfte haben die Möglichkeit, sich mit anderen auszutauschen, sehr gelobt und würden sich mehrere Feedback-Runden wünschen.

„Ich habe selbst einmal eine Art Feedback Runde mit teilgenommen, aber es wäre schön, wenn man solche Feedbackrunden öfters hat.“ (1/379-380)

Mit der Kategorie wurde Fragestellung 5. *Welche Verbesserungsvorschläge gibt es für weitere Alphabetisierungskurse und ähnliche Projekte* beantwortet.

5. Fazit

Diese Masterarbeit hat sich anhand einer Literaturrecherche und einer qualitativen Studie mit Erfahrungen in den Alphabetisierungskursen im Rahmen des KASA-Projekts auseinandergesetzt. Der Fokus der Arbeit wurde anstatt auf Diagnostik in den Alphabetisierungskursen auf die Exploration der Umstellung auf Online-Unterricht gelegt.

Insgesamt wurden die Alphabetisierungskurse seitens der Lehrkräfte sehr positiv bewertet. Das KASA-Projekt stützte sich auf dem kontrastiven Situationsansatz, der sich in der Praxis als hilfreich gezeigt hat. Die Mehrsprachigkeit in den Alphabetisierungskursen, so wie auch von Hoffstätter (2018) gefordert, hat in den Kursen mehr Platz eingenommen. Ein deutlicher Vorteil von der kontrastiven Alphabetisierung in der Praxis war es, dass die Lernenden dabei im Unterricht auf die eigene Erstsprache zurückgreifen konnten und somit auch auf eigenen Kompetenzen weiterhin aufbauen konnten.

In den Alphabetisierungskursen konnten alle von Feldmeier (2010a) aufgelisteten Gruppenunterschiede beobachtet werden. Die Heterogenität und der Umgang damit konnten in der Arbeit gezeigt werden. Als besonders hilfreich in der Arbeit haben sich die Gestaltung vom Unterricht auf der Augenhöhe und der gegenseitige Respekt, sowie die Zweitsprachigkeit der Lehrperson und Einsatz vom Kontrastiven Situationsansatz gezeigt. Besondere Herausforderungen stellten auch Traumaerzählungen im Unterricht dar, mit denen die Lehrkräfte unterschiedlich umgegangen sind. Die meisten haben den KursteilnehmerInnen einerseits ausreichend Zeit gegeben, über ihre Erfahrungen zu sprechen, gleichzeitig aber einen flüssigen Übergang zu den Unterrichtsinhalten gesucht.

Die Alphabetisierungskurse, die (teilweise) online stattgefunden haben, waren mit ähnlichen Herausforderungen wie die Kurse in Präsenz verbunden. Als zusätzlich belastend wurden die mangelnden technischen Kenntnisse der TeilnehmerInnen genannt, die den Unterricht erschwert haben. Darüber hinaus haben der Augenkontakt und der Einsatz der Körpersprache online gefehlt.

Das nicht ausreichende Sprachniveau der TeilnehmerInnen machte es schwierig, mit Alphabetisierungsmaterialien für Lernende mit Erstsprache Deutsch zu arbeiten. Daraus resultiert laut Feldmeier (2005) der übliche Einsatz von selbstkonzipierten Kursmaterialien in den Alphabetisierungskursen, der mit zusätzlichem Aufwand für Lehrkräfte verbunden ist. Das für KASA konzipierte Handbuch bedeutete für Lehrkräfte eine deutliche Ressourcenschonung, weil die angepassten Materialien bereits zur Verfügung gestellt worden sind und erfolgreich sowohl in Präsenz als im Online Unterricht eingesetzt werden konnten.

Die vorliegende Masterarbeit hat außerdem einige Limitationen. Im Datenerhebungsprozess wurde deutlich, dass das festgelegte Forschungsinteresse mit dem Fokus auf die Förderdiagnostik in den Alphabetisierungskursen nicht ausführlich erhoben werden kann. Aufgrund der COVID-19-Pandemie fiel bei vielen Kursen die Sprachstanddiagnostik aus. Somit blieben zwei Forschungsfragen bezüglich der diagnostischen Tests unbeantwortet. Auf diese könnten aber weiterführende Forschungen eingehen.

Eine weitere Limitation stellte die explorative Analyse der Erfahrungen mit dem Online-Alphabetisierungsunterricht, die theoretisch nicht eingebettet werden konnte, da es aktuell kaum Forschung in dem Bereich gibt. Umso interessanter war es, die Erfahrungen der Lehrkräfte und ihre Herausforderungen im Online-Alphabetisierungsunterricht zu thematisieren, sowie über ihren Umgang mit diesen zu sprechen. Daher kann dieser Punkt gleichzeitig als eine Stärke dieser Arbeit gesehen werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Alphabetisierungskurse, die an dem kontrastiven Situationsansatz basieren, und somit die Ressourcen der TeilnehmerInnen und der Lehrkräfte berücksichtigen (wie die Erstsprache oder persönliche Lernerfahrungen), eine sichere Lernumgebung schaffen, die zu Steigerung der Lernmotivation und Lernerfolgen beiträgt. Um die Wichtigkeit dieser Motivation und Fähigkeit zum Lernen über die Gesamte Lebensspanne nochmal zu betonen, und somit die Relevanz von an die Zielgruppe angepassten Kursangeboten für Personen, die diese Motivation und Bereitschaft zeigen, schließt die vorliegende Masterarbeit mit einem Zitat von Alvin Toffler:

„Die Analphabeten des 21. Jahrhunderts werden nicht diejenigen sein, die nicht Lesen und Schreiben können, sondern diejenigen, die nicht lernen, verlernen und wieder lernen.“

Literaturverzeichnis

Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke (2011): *Alphamar - Methodenhandbuch. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende*. München: Langenscheidt.

Aschemann, B. (2011). *Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen): Herausforderungen-Erfahrungen-Methoden*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung II/5.

Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2009): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-34.

Brugger, Elisabeth/ Doberer-Bey, Antje/ Zepke, Georg (1997): *Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur*. Edition Volkshochschule, Wien.

Burt, Miraim; Peyton, Joy Kreeft & Adams, Rebecca (2003). *Reading and Adult English Language Learners. A Review of the Research*. DC: Center for Applied Linguistics.

Dalton-Puffer, C., Faistauer, R., & Vetter, E. (2011). Research on language teaching and learning in Austria (2004–2009). *Language Teaching*, 44(2), 181-211.

Döbert, Marion; Hubertus, Peter (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. 1. Aufl. Münster, Stuttgart /// Münster: Klett; Bundesverband Alphabetisierung [u.a.].

Feick, D., Pietzuch, A., & Schramm, K. (Eds.). (2013). *Alphabetisierung für Erwachsene* (Vol. 15). Klett-Langenscheidt.

Feldmeier, A. (2005). Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. *Deutsch als Zweitsprache*, 2(2005), 42-50.

Feldmeier, A. (2010a). Von A bis Z–Praxishandbuch Alphabetisierung. *Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart, 16-39.

Feldmeier, Alexis (2004): Der Einsatz von Spielen in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. In *Deutsch als Zweitsprache* (4), S. 35–42.

Feldmeier, Alexis (2009): Offene Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen und zweitsprachlichen Alphabetisierung. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V., Joachim Bothe (Eds.): *Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven*. 1. Aufl. s.l.: Waxmann Verlag GmbH, S. 175–195.

Feldmeier, Alexis (2010b): Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. Leseprozesse und Anwendung von Strategien beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typographischen Markierung von Buchstaben|gruppen. Bielefeld: Dissertationarbeit.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glück, H. (2002): *Metzler Lexikon Sprache*. Zweite, überarb. und erw. Aufl. Stuttgart - Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Grotlüschen, A., & Riekman, W. (2012). Alphabetisierung und Grundbildung. *Münster: Waxmann*.

Harr, A. K., Liedke, M., & Riehl, C. M. (2018). *Deutsch als Zweitsprache: Migration–Spracherwerb–Unterricht*. Springer-Verlag.

Helfferich, C. (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 669-686.

Hofstätter, V. (2018): Mehrsprachigkeit in der Basisbildung. Prinzipien, Anregungen, Perspektiven. In: Schindler, Julia/ Muckenhuber, Sonja (Hrsg): *Basisbildung aktuell*

Verbindlichkeiten, Abgrenzungen, Gemeinsamkeiten. Magazin, Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Books on Demand GmbH, Norderstedt, Wien. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf> (letzten aufgerufen am 06.03.2021)

Jedinger, A./Michael, T. (2019): Interviewereffekte. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 365-376.

Jensen, P./ Schneider, J./ Wagner, H./ Wölfel, U. (2008): Menschen, die nicht lesen und schreiben können. Handreichung f. Fachkräfte in Bildung, Beratung, Betreuung. Dresden: apfe e.V.

Kaiser, R. (2014): *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Kamper, G. (1999): Analphabeten oder Illiterate. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske u. Budrich. S. 572-582

Koppel, I. (2016). *Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung: Eine Design-Based Research-Studie*. Springer-Verlag.

Krumm, H.-J. (2011): Hearing Innenausschuss zum Fremdenrechts-Änderungsgesetz am 5.04.2011, Kritik <https://homepage.univie.ac.at/Hans-Juergen.Krumm/Innenausschuss%2005042011%20Fragen.pdf> (aufgerufen am 07.03.2021)

Krüger, J.O.; Roch, A.; Dean, I. (2016). Mehrsprachigkeit als Argument?. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(4), 689-704.

Kuhs, K. (2009): Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In Susan Kaufmann (Ed.): *Migration, Interkulturalität, DAZ*. 1. Aufl., 2. Dr. 4 volumes. Ismaning: Hueber (Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Bd. 1), S. 156–183.

Langer, A. (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Lange, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 515-526.

Lonnecker, G; Robert, A. (2004). Lesen und Schreiben 2, Lehrerhandbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, P. (2017): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 12. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.468-474.

Mayring, P./Fenzl, T. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 633-648.

Meuser, M./Nagel, U. (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-60.

Meuser, M./Nagel, U. (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 457-472.

Mieg, H.A. & Brunner, B. (2001). Experteninterviews (MUB Working Paper 6). Professur für Mensch-Umwelt-Beziehungen, ETH Zürich.

Neuhaus, D. K., Macha, K., & Pesch, L. (2018). *Der Situationsansatz in der Kita: Pädagogische Ansätze auf einen Blick*. Verlag Herder GmbH.

Nickel, S. (2002). Funktionaler Analphabetismus-Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo.

Pfadenhauer, M. (2009): Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – Ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99- 116.

Rath, O. (2007): Netzwerk Basisbildung in Österreich. Hintergründe, Bestandsaufnahme, Perspektiven. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe N.1, 2007. https://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb07-1_02_rath.pdf (aufgerufen am 04.03.2021)

Raveling, A. (2018): Lernendenautonomie in der Basisbildung. Masterarbeit, Universität Wien. Wien 2018. <http://othes.univie.ac.at/51516/1/54163.pdf> (aufgerufen am 7.03.2021)

Schlutz, E. (1983). Alphabetisierung. *Bildung und Erziehung*, 36(jg), 259-276.

Schmelter, L. (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin- Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33-136.

Schramm, K. (1996). *Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch*. Waxmann.

Schreier, M. (2010): Fallauswahl. In: Mey, G. (2010). *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 1-858). K. Mruck (Ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stagl, G./ Dvorák, J./ Jochum, M. (Hg. 1991): *Literatur, Lektüre, Literarität: vom Umgang mit Lesen und Schreiben*. Wien: Österr. Bundesverl.

Steinke, I. (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 12. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 319-331.

Strübing, J. (2018): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Tymister, U. (1994). Schriftspracherwerb funktionaler Analphabeten. *Lernprozesse Erwachsener unter Berücksichtigung des Computereinsatzes*. Frankfurt/M.

Werkstatt für Migrationspädagog, S. (2018). Deutsch als Zweitsprache: Alphabetisierung für Jugendliche und junge Erwachsene.

Wurzenrainer, M./Laimer, T. (2018): Mehrsprachigkeit im Basisbildungsunterricht mit MigrantInnen- Eine Ressource und keine Komplikation! In: Schindler, Julia/ Muckenhuber, Sonja (Hrsg): Basisbildung aktuell Verbindlichkeiten, Abgrenzungen, Gemeinsamkeiten. Magazin, Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Books on Demand GmbH, Norderstedt, Wien.

Internetquellen:

ABCami. Abgerufen am 16.01.2020, von <https://abcami.de/>

Alphabund (2010): Daten und Fakten. Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bonn (FactSheets Alphabetisierung und Grundbildung, 1), checked on 06/03/2021.

KASA – kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz. 07.10.2019. Abgerufen am 16.01.2020, von <https://giz.berlin/projects/kasa.htm>

Noch immer mindestens 750 Millionen Analphabeten weltweit. (06.09.2018). Abgerufen am 8.02.2020, von <https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/noch-immer-mindestens-750-millionen-analphabeten-weltweit>

Repolust, C. (o. D.). Analphabetismus in Österreich. Abgerufen am 8.02.2020, von <https://www.wirlesen.org/artikel/lesen-gesellschaft/lesen-sprache/leseschwaechen/analphabetismus-in-oesterreich>

Rethfeldt, W. S. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Georg Thieme Verlag.

Rother, N. (2010). Das Integrationspanel: Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses.

Scholz, A. (2004): „Ohne Grundbildung verpasst man viel im Leben!“. In Julia Genz (Ed.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. [Fachtagung "Mit Erfahrung Neue Wege Gehen - 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland" vom 5. bis 7. November 2003 in Bernburg]. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Sprachen, S. 86–88.

Umsetzung der UN-Bildungsziele 2030 in Deutschland. Abgerufen am 8.02.2020, von <https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/umsetzung-bildungsagenda-2030/umsetzung-der-un-bildungsziele-2030>

Unesco, E. S. (2017). Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting Literacy. Abgerufen am 8.02.2020, von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>

ANHANG

LEITFADEN EXPERTINNENINTERVIEWS

Einführung

- **Begrüßung, technische Kontrolle** (Video und Ton)
- **Bedanken für die Bereitschaft**
- Grund für das Interview und grobe Beschreibung des Themas
- Angabe des **Zeitraumens**: 30-45 Minuten
- **Vertraulichkeit**: Aufnahme, weitere Details laut Informationsblatt, Zustimmung samt Unterschrift einholen
- **Bitte um Ausschalten des Handys**
- **Wichtigkeit der persönlichen Sichtweisen und Erfahrungen**
- **Hinweis auf Notieren der Fragen während des Interviews**
- **Beantworten eventuellen Fragen**
- **Hinweise, dass Fragen sonst jederzeit möglich**

START DER AUFNAHME

- 1. Erzählen Sie mir zu Beginn des Interviews bitte von Ihrem beruflichen Werdegang.**

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
• Ausbildung • Beruf • Anstellungsdauer • Zielgruppe • Weiterbildung	• Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? • Was meinen Sie damit? • Haben Sie für mich ein Beispiel?	Notieren

- 2. Erzählen Sie mir bitte über Ihre Erfahrungen in den Alphabetisierungskursen im Rahmen vom KASA-Projekts.**

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
• Aufgaben • Setting • Umgang mit der Gruppe • Organisatorisches • Motivation • Materialien • Besonderheiten	• Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? • Was meinen Sie damit? • Können Sie das genauer beschreiben? • Haben Sie für mich ein Beispiel? • Was ist Ihre Meinung dazu? • Und sonst? • Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne hinzufügen würden?	Notieren

3. Erzählen Sie mir bitte über besondere Herausforderungen in den KASA-Alphabetisierungskursen, die Sie persönlich wahrgenommen haben.

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
• Schwierigkeiten • Umgang damit • Besonderheiten	• Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? • Was meinen Sie damit? • Können Sie das genauer beschreiben? • Haben Sie für mich ein Beispiel? • Was ist Ihre Meinung dazu? • Und sonst? • Und dann? • Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne hinzufügen würden?	Notieren

4. Erzählen Sie mir bitte über Ihre Erfahrungen bzgl. der Diagnostik in den KASA-Alphabetisierungskursen.

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
• Aufgaben • Schwierigkeiten • Umgang damit • Materialien • Lehrkräfte • Besonderheiten	• Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? • Was meinen Sie damit? • Können Sie das genauer beschreiben? • Haben Sie für mich ein Beispiel? • Was ist Ihre Meinung dazu? • Und sonst? • Und dann? • Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne hinzufügen würden?	Notieren

5. Erzählen Sie mir bitte über besondere Herausforderungen bzgl. der Sprachstanddiagnostik in den KASA-Alphabetisierungskursen.

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
• Schwierigkeiten • Umgang damit • Besonderheiten	• Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? • Was meinen Sie damit? • Können Sie das genauer beschreiben? • Haben Sie für mich ein Beispiel? • Was ist Ihre Meinung dazu? • Und sonst? • Und dann? • Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne hinzufügen würden?	Notieren

6. Erzählen Sie mir bitte über den Umstieg auf den Online Unterricht und die damit zusammenhängenden Herausforderungen für Sie und Ihre Lernenden.

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
• Schwierigkeiten • Umgang damit • Besonderheiten	• Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? • Was meinen Sie damit? • Können Sie das genauer beschreiben? • Haben Sie für mich ein Beispiel? • Was ist Ihre Meinung dazu? • Und sonst? • Und weiter? • Und dann? • Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne hinzufügen würden?	Notieren

7. Welche Verbesserungsvorschläge für weitere Projekte bzw. Kurse fallen Ihnen ein?

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
• Organisation • Setting • Gruppe • Lehrkräfte • Diagnostik	• Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? • Was meinen Sie damit? • Können Sie das genauer beschreiben? • Haben Sie für mich ein Beispiel? • Was ist Ihre Meinung dazu? • Und dann? • Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne hinzufügen würden?	Notieren

8. Gibt es noch ein Aspekt Ihrer Arbeit im Rahmen vom KASA-Projekt, über das Sie gerne sprechen würden? Fällt Ihnen noch etwas ein?

Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Konkrete Nachfragen
---------------------	--------------------------	---------------------

• Organisation • Setting • Gruppe • Lehrkräfte	• Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? • Was meinen Sie damit? • Können Sie das genauer beschreiben? • Haben Sie für mich ein Beispiel? • Was ist Ihre Meinung dazu? • Und dann? • Gibt es etwas, das Sie hierzu noch gerne hinzufügen würden?	Notieren
---	---	----------

STOPP DER AUFNAHME

- **Bedanken** für das Gespräch
- Beantworten der **Nachfragen**
- **Verabschiedung**

Der Kodierleitfaden

K1 Allgemeine Erfahrungen in den Alphabetisierungskursen

K1.1. Gruppenzusammensetzung

K1.1.1. Gruppenzusammensetzung

K1.1.2. zeitlicher Rahmen

K1.1.3. Ort des Unterrichts

K1.2. Hilfreiche Aspekte

K1.2.1. Augenhöhe und gegenseitiger Respekt

K1.2.2 Fokus auf produktiven Fertigkeiten

K1.2.3. Kontrastiver-situationsansatz in der Praxis

K1.2.4. Zweitsprachigkeit der Lehrperson

K1.2.5. gegenseitiges Lernen

K1.2.6 Alltagsbezug

K1.2.7. Unterstützung der sozialen Kontakte

K2 Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen

K2.1 Heterogenität der Gruppe

K2.1.1. Heterogenität in Bezug auf Lerngeschwindigkeit

K2.1.2. Heterogenität in Bezug auf Grad der Alphabetisierung

K2.1.3. Heterogenität in Bezug auf Bildungsgrad

K2.2. Motivation der TeilnehmerInnen

K2.3. COVID-19-Pandemie

K2.3.1 Wegfall von Diagnostik

K2.3.2. Wichtiges Thema im Unterricht

K2.4. Traumatisierung

K3 Umgang mit Herausforderungen seitens der Lehrperson

- K3.1. Heterogenität
- K3.2. Motivation
- K3.3. Hausaufgaben und dadurch mehr Kontakt zur Sprache
- K3.4. Zuhören
- K3.5. Lernen voneinander
- K3.6. Geduld
- K3.7. Korrekturverhalten
- K3.8. Feedback von anderen Lehrpersonen einholen
- K3.9. Umgang mit unterschiedlicher Motivation
- K3.10. Umgang mit Fehlzeiten

K4 eingesetzte Materialien

- K4.1. Buch
- K4.2. zusätzliche Materialien

K5 Diagnostik

- K5.1. Allgemeine Erfahrung in der Diagnostik
- K5.2. Herausforderungen in der Diagnostik

K6 Allgemeine Erfahrungen mit Online Unterricht

- K6.1. Schwierigkeiten im Online Unterricht
 - K6.1.1. Schwierigkeiten im Schreibenlernen
 - K6.1.2. Technische Herausforderungen
 - K6.1.3. Augenkontakt fehlt
 - K6.1.4. schnelle Korrektur möglich
- K6.2. Umgang mit Schwierigkeiten im Online Unterricht

K7 Verbesserungsvorschläge für weitere Projekte

- K7.1. mehr Zeit einplanen
- K7.2. auf Einstufungsdiagnostik nicht verzichten
- K7.3. Austausch mit anderen Lehrkräften
- K7.4. Teilnahmebestätigung

Hauptkategorie	Definition / Kodierregeln	Anker- beispi ele	Ober- und Unterkategorien	Zitat
K1 Allgemeine Erfahrungen in den Alphabetisierungs- kursen	K1 umfasst alle Textstellen, die sich auf allgemeine Erfahrungen in den Alphabetisierungs- kursen beziehen.			
K1.1. Organisatorisches	K1.1 umfasst alle Textstellen, die auf den organisatorischen Aufbau vom Unterricht hinweisen und die Gruppenzusammens etzung, den zeitlichen Rahmen und Ort des Unterrichts beschreiben.	6/2-4 4/61- 64	K1.1.1. Gruppen- zusammensetzung K1.1.2. zeitlicher Rahmen K1.1.3. Ort des Unterrichts	„Der Kurs findet zweimal die Woche, donnerstags und freitags jeweils drei Stunden [statt].“ „(...) ich unterrichte in der Moschee und das ist auch ein Vorteil für die Frauen, das ist ein Ort, wo man sich

				wohlfühlt, wie das zweite Zuhause. Also die Frauen kommen gern(...).“
K1.2. Hilfreiche Aspekte	K1.2 umfasst alle Textstellen, die auf hilfreiche und positive Aspekte in den Alphabetisierungskursen im Rahmen von KASA hinweisen, sowie auf den kontrastiven Situationsansatz näher und seine Vorteile eingehen.	6/33-39 3/199-201	K1.2.1 Unterricht auf der Augenhöhe und gegenseitiger Respekt K1.2.2 Fokus auf produktiven Fertigkeiten K1.2.3 Kontrastiver Situationsansatz in der Praxis K1.2.4 Zweitsprachigkeit der Lehrperson als Vorbild K1.2.5. gegenseitiges Lernen	„Also die Besonderheit finde ich, dass wir auf Augenhöhe lernen mit den Teilnehmern“ „Ich habe auch gesagt, ich bin auch vor fünf Jahren hergekommen und ich konnte das Wort Wasser nicht sagen.

			K1.2.6 Alltagsbezug K1.2.7. Unterstützung der sozialen Kontakte	Ich habe auch alles hier gelernt, langsam und ich habe studiert”
K2 Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen	K2 umfasst alle Textstellen, die auf Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen im Rahmen von KASA hinweisen.			
K2.1 Heterogenität der Gruppe	K2.1 umfasst alle Textstellen, die auf die Heterogenität der Gruppe auf mehreren Ebenen wie Bildungs- oder Alphabetisierungsgrad hinweisen.	4/110 -115	K2.1. Heterogenität in Bezug auf Lerngeschwindigkeit K2.2. Heterogenität in Bezug auf Grad der Alphabetisierung K2.3. Heterogenität in Bezug auf Bildungsgrad	„Also es gibt auch manchmal verschiedene Nationalitäten oder auch, was jetzt das Niveau betrifft. Es gibt ja manche, die haben ein gutes Niveau, die

				sind schon weit. (...) Manche können viel, manche wenig. Und das ist auch eine Herausforderung. Man muss mit beiden arbeiten und niemanden (...) ausbremsen und die anderen motivieren, damit die auch das gleiche Niveau erreichen.“
K2.2. Motivation der TeilnehmerInnen	K2.2 umfasst alle Textstellen, die auf Motivation der TeilnehmerInnen im Unterricht hinweisen.	6/42-46		„(...) viele möchten so schnell wie möglich Deutsch sprechen,

	Umgang damit seitens der Lehrperson wird hier nicht, sondern im K.3.8. berücksichtigt.			Deutsch lernen, aber das geht nicht so schnell, wie manche sich das vorstellen.“
K2.3. Kurse während der COVID-19- Pandemie	K2.3 umfasst alle Textstellen, die auf Einfluss der COVID- 19-Pandemie auf die Alphabetisierungsku rse hinweist.	1/285- 293 3/175- 176	K2.3.1 Wegfall von Diagnostik K2.3.2. Wichtiges Thema im Unterricht	
K2.4. Traumatisierung und weitere Belastungen	K2.3 umfasst alle Textstellen, die Traumatisierung durch den erlebten Krieg und weitere Belastungen im persönlichen Umfeld beschreiben. Umgang damit seitens der Lehrperson wird hier nicht, sondern im K.3. berücksichtigt.	2/159 -160, 166- 168 3/88- 97		„(...) manche haben noch ein Trauma wegen des Krieges. (...) Manche sind hier alleine, die Familie ist nicht hier, die Kinder sind nicht hier. (...) Über solche Probleme

				sprechen sie“ „(...) wir sind aus dem Krieg gekommen, (...) Wir möchten lernen, aber unsere Köpfe sind nicht jetzt bei uns. Unsere Köpfe sind jetzt bei den Eltern, die (...) kein Geld haben.“
K3 Umgang mit Herausforderungen seitens der Lehrperson	K3 umfasst alle Textstellen, die auf Umgang mit jeglichen Herausforderungen im Unterricht seitens der Lehrperson hinweisen und ihre methodischen Ansätze im Umgang	2/134-135 3/69-72 3/217-219	K3.1. Rituale und Wiederholungen K3.2. Hausaufgaben und dadurch mehr Kontakt zur Sprache K3.3. Zuhören	„Ich korrigiere nicht sofort. Ich lasse die Teilnehmer erst mal sprechen, auch wenn die Artikel zum Beispiel

	mit Herausforderungen beschreiben.		K3.4. Lernen voneinander K3.5. Geduld K3.6. Korrekturverhalten K3.7. Feedback von anderen Lehrpersonen einholen K3.8. Umgang mit unterschiedlicher Motivation K3.9. Umgang mit Fehlzeiten	falsch sind oder manche Wörter falsch sind, aber damit sie sich ein bisschen vertrauen, das zu sagen.” „Ich wiederhole viel. (...) wenn ich viel wiederhole, dann lernen sie mehr“ „Dann bekommen wir auch Feedback, Ideen von den anderen Lehrkräfte, das finde ich auch sehr schön. Davon
--	------------------------------------	--	---	--

				profitiert man, von Erfahrungen, die andere Lehrkräfte haben, da fühlt man sich nicht alleine.”
K4 eingesetzte Materialien	K4 umfasst alle Textstellen, die auf eingesetzte Materialien hinweisen.	1/131-133 1/262-270 1/342-346 3/67-69 3/82-85	K4.1. Buch K4.2. zusätzliche Materialien	
K5 Diagnostik	K5 umfasst alle Textstellen, die auf Diagnostik in den Alphabetisierungskursen hinweisen.	4/161-165	K5.1. Allgemeine Erfahrung in der Diagnostik K5.2. Herausforderungen in der Diagnostik	„Die wussten nicht, wo soll man da ankreuzen? Was soll ich da schreiben? Überhaupt

				nicht. Mit der Zeit haben dann fast alle eine Orientierung “
K6 Erfahrungen mit Online-Unterricht	K6 umfasst alle Textstellen, die auf allgemeine Erfahrungen mit Online-Unterricht hinweisen.	3/250-252 4/92-95		
K6.1. Schwierigkeiten im Online Unterricht	K6 umfasst alle Textstellen, die auf Schwierigkeiten im Online Unterricht hinweisen.	1/298-305 4/95-97	K6.1.1. Schwierigkeiten im Schreibenlernen K6.1.2. Technische Herausforderungen K6.1.3. Augenkontakt fehlt K6.1.4. schnelle Korrektur möglich	„das gesamte Stiftführen, das kann man [online] kaum unterrichten “
K6.2. Umgang mit Schwierigkeiten im Online Unterricht	K6 umfasst alle Textstellen, die auf Umgang mit Schwierigkeiten im	3/254-258 6/102-104,		

	Online Unterricht hinweisen.	106- 109		
K7 Verbesserungsvors chlge fr weitere Projekte	K7 umfasst alle Textstellen, die auf Verbesserungsvorsc hlage fr weitere Projekte hinweisen.	5/168 5/159- 162	K7.1. mehr Zeit einplanen K7.2. auf Einstufungs- diagnostik nicht verzichten K7.3. Austausch mit anderen Lehrkrften K7.4. Teilnahmebest- tigung	

Ausführliche Tabelle mit allen Textstellen den Ober- und Unterkategorien zugeordnet

Hauptkategorie	Ober- und Unterkategorien	Beispiele
K1 Allgemeine Erfahrungen in den Alphabetisierungskursen		
K1.1. Organisatorisches	K1.1.1. Gruppenzusammensetzung K1.1.2. zeitlicher Rahmen K1.1.3. Ort des Unterrichts	1/145, 1/222-224 2/148-151 3/52-54 2/111-113 4/89-90 6/2-4 2/172-173 1/206 4/61-64
K1.2. Hilfreiche Aspekte	K1.2.1 Unterricht auf der Augenhöhe und gegenseitiger Respekt K1.2.2 Fokus auf produktiven Fertigkeiten	1/83-85, 2/179-181 6/33-39 1/80-81,

	K1.2.3 Kontrastiver-situationsansatz in der Praxis K1.2.4 Zweisprachigkeit der Lehrperson als Vorbild K1.2.5. gegenseitiges Lernen K1.2.6 Alltagsbezug K1.2.7. Unterstützung der sozialen Kontakte	1/82-83, 2/27-30 3/24-35 5/23-29, 31-37 1/196-200 1/274-284 4/11-12 3/196-202 4/37-40 4/65-68
K2 Herausforderungen in den Alphabetisierungskursen		
K2.1 Heterogenität der Gruppe	K2.1. Heterogenität in Bezug auf Lerngeschwindigkeit K2.2. Heterogenität in Bezug auf Grad der Alphabetisierung K2.3. Heterogenität in Bezug auf Bildungsgrad	1/126-130 1/116-117 1/327-331 1/130-131 6/4-9 1/252-254 5/41-45 3/35-42

		4/110-115 3/115-117
K2.2. Motivation der TeilnehmerInnen		1/133-135 1/284-285 6/42-46
K2.3. Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Kurse	K2.3.1 Wegfall von Diagnostik K2.3.2. Wichtiges Thema im Unterricht	1/104-108 1/270-273 1/285-293 3/175-176
K2.4. Traumatisierung und weitere Belastungen		1/206-210 2/159-160, 166-168 5/83-86 3/88-97
K3 Umgang mit Herausforderungen seitens der Lehrperson	K3.1. Rituale und Wiederholungen K3.2. Hausaufgaben und dadurch mehr Kontakt zur Sprache K3.3. Zuhören K3.4. Lernen voneinander K3.5. Geduld	1/145-149 2/169 2/134-135 3/119-120 3/204 1/153-160 1/210 1/234-241 4/124-128 2/221

	K3.6. Korrekturverhalten	3/102-104
	K3.7. Feedback von anderen Lehrpersonen einholen	1/252-255 2/128-129
	K3.8. Umgang mit unterschiedlicher Motivation	3/69-72 3/108-111 3/217-219
	K3.9. Umgang mit Fehlzeiten	4/105-109 4/116-120 6/48-53
K4 eingesetzte Materialien	K4.1. Buch	1/130-133
	K4.2. zusätzliche Materialien	1/262-270 1/342-346 4/53-59 2/65-68 3/67-69 3/82-85 6/17-23

K5 Diagnostik	K5.1. Allgemeine Erfahrung in der Diagnostik K5.2. Herausforderungen in der Diagnostik	3/126-140 3/143-151, 153-154 3/164-170 4/161-165 4/175-184 5/138-139, 141-145 6/62-70 6/73-76 6/78-79
K6 Erfahrungen mit Online-Unterricht		1/112-114 1/312 1/298-308 2/137-138 3/250-252 3/262-264 2/237 4/92-96
K6.1. Schwierigkeiten im Online Unterricht	K6.1.1. Schwierigkeiten im Schreibenlernen K6.1.2. Technische Herausforderungen	1/298-305 3/252-254 2/237-239

	K6.1.3. Augenkontakt fehlt K6.1.4. schnelle Korrektur möglich	3/258-260 6/99-102 4/95-97 2/254
K6.2. Umgang mit Schwierigkeiten im Online Unterricht		1/305-308 3/254-258 6/102-104, 106-109
K7 Verbesserungsvorschläge für weitere Projekte	K7.1. mehr Zeit einplanen K7.2. auf Einstufungsdiagnostik nicht verzichten K7.3. Austausch mit anderen Lehrkräften K7.4. Teilnahmebestätigung	1/145 4/200-203 5/168 6/84-86 1/357-360, 366-367 1/379-382, 384-386 5/159-162 6/90-92

EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG

zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten im Rahmen eines Experteninterviews

Mit der Unterschrift bestätige ich,
mein Einverständnis, dass das Interview, das im Rahmen der Masterarbeit von Natalia Andre-
Kusto im Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien durchgeführt
wird, aufgezeichnet, später transkribiert und in Ausschnitten veröffentlicht wird. Ich bestätige,
darüber aufgeklärt worden zu sein, dass die Angaben zu meiner Person entfernt bzw.
anonymisiert werden, um keine Rückschlüsse auf meine Person zuzulassen.

Mir ist erläutert worden, dass die Teilnahme an diesem Interview freiwillig erfolgt, und mir ist
bewusst, dass dieses Interview jederzeit abgebrochen und mein Einverständnis zur
Aufzeichnung oder zur Transkription des Interviews zurückgezogen werden kann, ohne dass
daraus Nachteile für mich entstehen.

Darüber hinaus erkläre ich somit meine Zustimmung, dass das anonymisierte Interview für
wissenschaftliche Zwecke ausgewertet und publiziert werden kann. Ich stimme ausdrücklich
zu, dass dies bei der Masterarbeit von Frau Andre-Kusto geschieht. Zugesichert wurde mir,
dass meine Daten keinesfalls an Dritte weitergegeben werden.

☐ Ich möchte über die Forschungsergebnisse informiert werden.

.....

.....

Ort, Datum

Unterschrift

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit den Erfahrungen der Lehrkräfte in den Alphabetisierungskursen im Rahmen von KASA-Projekt. Sie setzte sich mit den theoretischen Konzepten der Alphabetisierung in einer Zweitsprache und den Herausforderungen in solchen Alphabetisierungskursen auseinander. Um diese Herausforderungen zu erforschen, werden sechs ExpertInneninterviews durchgeführt, die im Anschluss mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet werden. Auf diese Weise werden die Erfahrungen der Lehrkräfte in den (Online-)Alphabetisierungskursen festzuhalten.